



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE
ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL**

Susana Menezes Araujo

Brasília – DF
2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

Susana Menezes Araujo

**DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE
ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.
Coorientador: Prof. Dr. Hélder Sousa Santos.

Brasília – DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA663e Araujo, Susana Menezes
Da escuta sobre a discriminação linguística no ambiente
escolar às ações: uma proposta de intervenção para o
trabalho com a variação linguística em escolas públicas do
Distrito Federal / Susana Menezes Araujo; orientador
Ormezinda Maria Ribeiro; co-orientador Hélder Sousa Santos.
Brasília, 2025.
197 p.

Tese(Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília,
2025.

1. Variação linguística.. 2. Ensino.. 3. Língua
portuguesa.. 4. Preconceito linguístico.. 5. Ensino médio..
I. Ribeiro, Ormezinda Maria, orient. II. Santos, Hélder
Sousa, co-orient. III. Título.

SUSANA MENEZES ARAUJO

**DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE
ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Tese de Doutorado em Linguística defendida e aprovada em: 17/12/2025

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Ormezinda Maria Ribeiro (Orientadora/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Hélder Sousa Santos (Coorientador)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Francesca Degli Atti (Membro externo)
Università Del Salento

Prof. Doutor Tiago de Aguiar Rodrigues (Membro externo)
Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB)

Profa. Doutora Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Maria Emanuele Pereira Costa (Membro suplente)
Instituto Federal de Brasília (IFB)

Aos meus pais, Antonio e Maria, que me ensinaram o valor que se deve dar à educação. À minha irmã, Ana Claudia, que trilhou os primeiros passos dos caminhos que eu resolvi seguir. À minha irmã, Vivia Maria, que me ensinou outros caminhos. Ao meu esposo, Evanilton, que me apoiou nos caminhos que eu escolhi seguir.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por estar sempre ao meu lado e ter sido meu amparo nos momentos de angústia, de dúvidas e de inseguranças;

À minha querida e amada mãe, Maria, pelos ensinamentos, pelos cuidados, pelo apoio, pelas orações, pela torcida e por sempre acreditar na minha capacidade;

Ao meu amado pai, Antonio, pela torcida e pelo apoio;

À minha querida irmã, Ana Claudia, pelo incentivo, pela torcida, pelo apoio, pela confiança e pela parceria durante o curso;

À minha querida irmã, Vivia Maria, pela torcida e pelo incentivo;

Ao meu esposo, Evanilton, pelo apoio, pela confiança, pela paciência e pela compreensão das minhas ausências;

À minha orientadora, professora Ormezinda Maria Ribeiro, por ter, gentilmente, aceitado a tarefa de orientar-me nesta pesquisa, pelo incentivo, pela paciência, pelas sugestões, pelos conselhos, pelas conversas, pela parceria e pela confiança;

Ao meu coorientador, professor Hélder Sousa Santos, por ter, cuidadosamente, aceitado coorientar-me nesta pesquisa, pelo apoio, pela parceria, pela atenção, pelas sugestões, pela confiança, pelo incentivo, pelas conversas e pela paciência;

Às professoras Ulisdete Rodrigues, Dalve Batista e Maria Marlene Rodrigues, pelas contribuições prestadas na ocasião da qualificação deste trabalho;

Aos membros da banca, por terem aceitado o convite de avaliar esta pesquisa e pelas contribuições;

Aos professores Cíntia Pacheco, Carolina Andrade, Maria Luisa Ortiz (*in memoriam*) e Rodrigo Albuquerque por todos os ensinamentos;

Às professoras que participaram desta pesquisa, pela colaboração, pelas discussões, pela parceria e pelas trocas de experiências;

Aos alunos e às alunas que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, pela colaboração, pela confiança, pelo carinho e pelas brincadeiras;

À vice-diretora da escola campo por ter me permitido realizar a pesquisa na escola;

À colega Tayse, pelo apoio durante a etapa de aplicação da pesquisa na escola campo;

Aos colegas de curso, pelos momentos de estudos e pelas discussões;

Ao professor de Informática da escola campo de pesquisa, pelo auxílio durante a realização das oficinas;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que me auxiliou nesta pesquisa.

Cartas sempre foram motivo de alegria para quem as escreve e para quem as recebe. Pode parecer estranho pedir a você para escrever cartas através das redes sociais, mas é de se pensar que justamente tais redes nos possibilitaram chegar até você, mesmo sem o conhecimento presencial (Maciel; Cafiero; Rangel, 2021, p. 10).

RESUMO

Esta tese é uma pesquisa-ação, desenvolvida na forma do gênero carta, sobre a discriminação linguística em vista da variação linguística no ambiente escolar. Ela tem como motivação um estudo desenvolvido por mim, Susana, no ano de 2020, durante o mestrado acadêmico em Linguística, cursado na Universidade de Brasília. No estudo motivador, verifiquei que o preconceito linguístico se fazia presente na escola onde realizei a pesquisa, causando sérias implicações para as vítimas. Seu objetivo é desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação, nesse espaço. Esta pesquisa tem como principal eixo teórico a Sociolinguística, sobretudo a sua vertente Educacional, e dialoga com diversos autores para a construção do arcabouço teórico-metodológico, entre os quais, Antunes (2009), Araujo (2020); Bagno (2002; 2007; 2017), Baronas (2022), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Costa Val *et al.* (2007), Faraco (2008; 2022), Marcuschi (1999; 2007; 2008), Rojo (2009; 2020), Scherre (2005; 2013; 2019), Silva (2002), Soares (2014), Soares e Batista (2005), Thiollent (1986), Travaglia (2008) e outros. A metodologia adotada é de base qualitativa interpretativista, pautada em métodos da etnografia empregada na educação e utiliza como estratégias: pesquisa de percepção a partir da observação participante; anotações de campo; aplicação de questionários; execução de oficinas para estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia - DF; realização de curso de curta duração ministrado de forma virtual por meio da Sala de Conferência RNP da Universidade de Brasília a professoras que desenvolvem atividades voltadas para o ensino de língua portuguesa em instituições públicas brasilienses; elaboração de um projeto que abordou a temática da variação linguística e do preconceito linguístico, juntamente com as professoras participantes do curso. Colaboraram com a pesquisa estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia – DF e professoras de língua portuguesa de escolas públicas do Distrito Federal. A partir da análise dos dados, constatei que as discussões e as reflexões realizadas tanto nas oficinas para os estudantes quanto no curso para as professoras contribuíram para a ampliação do conhecimento dos meus colaboradores sobre a variação linguística, sobre a heterogeneidade linguística e social no Brasil e sobre o preconceito linguístico e sua consequente discriminação, apontando para possíveis mudanças de posturas dos colaboradores perante a diversidade linguística brasileira e, ainda, para o aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa o que, consequentemente, resultará na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino. Língua portuguesa. Preconceito linguístico. Ensino médio.

ABSTRACT

This thesis is an action-research study, developed in the form of the letter genre, on linguistic discrimination bearing in mind the linguistic variation in the school environment. Its motivation comes from a study I, Susana, conducted in 2020 during my academic master's in Linguistics at the University of Brasília. In the motivating study, I checked that linguistic prejudice was present in the school where I conducted the research, causing serious implications for the victims. Its purpose is to develop a proposal for intervention in public schools in the Distrito Federal to raise awareness among the research participants about Brazilian linguistic heterogeneity as an alternative to addressing the problem of linguistic intolerance and discrimination in that setting. This research has Sociolinguistics as its main theoretical axis, especially its Educational branch, and engages with various authors for the construction of the theoretical-methodological framework, including Antunes (2009), Araujo (2020), Bagno (2002; 2007; 2017), Baronas (2022), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Costa Val *et al.* (2007), Faraco (2008; 2022), Marcuschi (1999; 2007; 2008), Rojo (2009; 2020), Scherre (2005; 2013; 2019), Silva (2002), Soares (2014), Soares and Batista (2005), Thiollent (1986), Travaglia (2008), and others. The adopted methodology is based on interpretative qualitative research, grounded in ethnographic methods applied in education, and uses the following strategies: perception research through participant observation; field notes; application of questionnaires; conducting workshops for 10th and 11th-grade high school students from a public school located in Ceilândia – DF; offering a short course delivered virtually via the RNP Conference Room at the University of Brasília to teachers involved in activities related to teaching Portuguese in public schools of Brasília; developing a project that addressed the theme of linguistic variation and linguistic prejudice, together with the teachers participating in the course. The research involved students from the 10th and 11th grades of a public high school in Ceilândia – DF and Portuguese language teachers from public schools in the Distrito Federal. Based on the data analysis, I found that the discussions and reflections conducted both in the workshops for the students and in the course for the teachers contributed to expanding my collaborators' knowledge about linguistic variation, linguistic and social heterogeneity in Brazil, and linguistic prejudice and its resulting discrimination, indicating to potential changes in the collaborators' attitudes towards Brazilian linguistic diversity and also to the improvement of the teaching practices of the teachers participating in the research, which, consequently, will result in enhancing the teaching and learning process of the Portuguese language.

Keywords: Linguistic variation. Teaching. Portuguese language. Linguistic prejudice. High school.

RESUMEN

Esta tesis es una investigación-acción, desarrollada en forma del género carta, sobre la discriminación lingüística en relación con la variación lingüística en el entorno escolar. Su motivación surge de un estudio realizado por mí, Susana, en el año 2020, durante la maestría académica en Lingüística cursada en la Universidad de Brasília. En el estudio que la motivó, verifiqué que el prejuicio lingüístico estaba presente en la escuela donde llevé a cabo la investigación, causando serias implicaciones para las víctimas. Su objetivo es desarrollar una propuesta de intervención en escuelas públicas del Distrito Federal para la conscientización de los colaboradores de la investigación sobre la heterogeneidad lingüística brasileña como una alternativa para solucionar el problema de la intolerancia lingüística y la discriminación en ese espacio. Esta investigación tiene como eje teórico principal la Sociolingüística, sobre todo su vertiente Educacional, y dialoga con diversos autores para la construcción del marco teórico-metodológico, entre los cuales se encuentran Antunes (2009), Araujo (2020), Bagno (2002; 2007; 2017), Baronas (2022), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Costa Val *et al.* (2007), Faraco (2008; 2022), Marcuschi (1999; 2007; 2008), Rojo (2009; 2020), Scherre (2005; 2013; 2019), Silva (2002), Soares (2014), Soares y Batista (2005), Thiollent (1986), Travaglia (2008) y otros. La metodología adoptada es de base cualitativa interpretativa, basada en métodos de la etnografía empleada en la educación y utiliza como estrategias: investigación de percepción a partir de la observación participante; anotaciones de campo; aplicación de cuestionarios; ejecución de talleres para estudiantes de 2º y 3º años de la educación secundaria de una escuela pública situada en Ceilândia – DF; realización de un curso de corta duración impartido de forma virtual a través de la Sala de Conferencias RNP de la Universidad de Brasília las profesoras que desarrollan actividades orientadas a la enseñanza de la lengua portuguesa en instituciones públicas de Brasília; elaboración de un proyecto que abordó la temática de la variación lingüística y del prejuicio lingüístico, junto con las profesoras participantes del curso. Colaboraron en la investigación estudiantes de 2º y 3º años de educación secundaria de una escuela pública situada en Ceilândia – DF y profesoras de lengua portuguesa de escuelas públicas del Distrito Federal. A partir del análisis de los datos, constaté que las discusiones y reflexiones realizadas tanto en los talleres para los estudiantes como en el curso para las profesoras contribuyeron a la ampliación del conocimiento de mis colaboradores sobre la variación lingüística, sobre la heterogeneidad lingüística y social en Brasil y sobre el prejuicio lingüístico y su consecuente discriminación, señalando posibles cambios de actitudes de los colaboradores frente a la diversidad lingüística brasileña y, además, al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de las profesoras participantes de la investigación lo que, en consecuencia, resultará en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa.

Palabras clave: Variación lingüística. Enseñanza. Lengua portuguesa. Prejuicio lingüístico. Educación secundaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos estudantes colaboradores da pesquisa	100
Quadro 2 - Exemplos dos elementos que constituem a primeira parte do gênero carta	108
Quadro 3 - Traços de interatividade produzidos por marcadores discursivos	110
Quadro 4 - Traços de interatividade produzidos por enunciados interrogativos	113
Quadro 5 - Traços de interatividade produzidos por dêiticos textuais	114
Quadro 6 - Traços de interatividade produzidos por formulações metadiscursivas.....	116
Quadro 7 - Exemplos dos elementos que constituem a última parte do gênero carta	117
Quadro 8 - Fragmentos da primeira carta.....	121
Quadro 9 - Fragmentos da segunda carta	123
Quadro 10 - Fragmentos da terceira carta	124
Quadro 11 - Fragmentos da quarta carta	127
Quadro 12 - Fragmentos da quinta carta	128
Quadro 13 - Linguagem nas cartas em que há relações de intimidade: simétrica e assimétrica	131
Quadro 14 - Linguagem nas cartas em que não há nenhum tipo de relação pessoal	133
Quadro 15 - Linguagem nas cartas em que há relação de pouca intimidade e assimetria	134
Quadro 16 - Exemplos de saudações e despedidas usadas com destinatários com os quais os estudantes têm intimidade e ocupam posição social paralela à deles	135
Quadro 17 - Identificação das professoras colaboradoras da pesquisa	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CARTA AOS LEITORES.....	15
SEÇÃO 1.....	20
CONTEXTO DA PESQUISA: CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES.....	20
1.1 O QUE É A PESQUISA.....	20
1.2 RESUMO DA OBRA CAPITÃES DA AREIA	23
1.3 <i>POST SCRIPTUM</i>	28
SEÇÃO 2.....	29
OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE DAS INTERAÇÕES: CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES.....	29
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADES	29
2.2 O GÊNERO CARTA E SUAS CARACTERÍSTICAS	33
2.3 A CARTA PESSOAL.....	39
2.4 <i>POST SCRIPTUM</i>	43
SEÇÃO 3.....	44
A ESSÊNCIA DAS LÍNGUAS NATURAIS - CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES.....	44
3.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
3.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	49
3.2.1 A variação linguística na BNCC e nos PCNEM: um diálogo com a pesquisa do mestrado	51
3.3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: MANTENDO O DIÁLOGO COM A PESQUISA DO MESTRADO	60
3.4 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	73
3.5 <i>POST SCRIPTUM</i>	78
SEÇÃO 4.....	80
METODOLOGIA DA PESQUISA – CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES.....	80
4.1 ELEMENTOS DA PESQUISA E OS PASSOS PERCORRIDOS.....	80
4.2 AS OFICINAS PARA OS ESTUDANTES	86
4.2.1 Do processo dialógico das oficinas – tomada de consciência	86
4.3 O CURSO PARA AS PROFESSORAS	93
4.3.1 Da interação com as professoras – discussões e reflexões	93

4.4 POST SCRIPTUM	98
SEÇÃO 5.....	99
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS - CARTAS DOS COLABORADORES À PESQUISADORA.....	99
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	99
5.1.1 Da intenção do questionário – sondagem dos estudantes	99
5.2 ANÁLISE DAS CARTAS DOS ESTUDANTES.....	107
5.2.1 Da ação das cartas - naturalização da variação linguística e desconstrução do preconceito linguístico	107
5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS.....	137
5.3.1 Da intenção do questionário – investigando as práticas das professoras	137
5.4 ANÁLISE DAS CARTAS DAS PROFESSORAS.....	146
5.4.1 Da ação das cartas – reflexões sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar.....	146
5.5 POST SCRIPTUM	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – CARTA AOS LEITORES	160
REFERÊNCIAS – MEUS INTERLOCUTORES.....	164

INTRODUÇÃO – CARTA AOS LEITORES

Ceilândia, 20 de outubro de 2022

Queridos leitores, é com imensa satisfação que escrevo para apresentar-lhes este trabalho realizado por mim, Susana Menezes Araujo, sob a orientação da professora doutora Ormezinda Maria Ribeiro e coorientação do professor doutor Hélder Sousa Santos. O presente trabalho é uma pesquisa sobre a discriminação linguística em vista da variação da língua no ambiente escolar.

Ainda na época da graduação, começou o meu interesse por essa temática. É instigante e, ao mesmo tempo encantador, observar a riqueza inerente a todas as línguas naturais. Vocês bem sabem que as línguas apresentam divergências entre si. O que, talvez, alguns de vocês não saibam é que as divergências também acontecem em uma mesma língua, embora as percebam nas práticas cotidianas, ainda que não se atentem a isso. Mas não se preocupem, estou escrevendo para conversarmos sobre esse assunto, neste trabalho, tudo bem?

A variação linguística intrínseca à língua portuguesa no Brasil apresenta-se em diversos ambientes, até mesmo no escolar. São também comuns nesse ambiente ideologias linguísticas que produzem o preconceito linguístico manifestado por meio de comportamentos intolerantes e, por vezes, agressivos ao que seja diferente. A convivência de distintas variedades linguísticas no âmbito escolar nem sempre é harmoniosa, sobretudo em virtude do desconhecimento das regras concernentes ao funcionamento da língua como um instrumento social fundamental para a interação. Essa realidade suscita-me, no momento, algumas questões. Dessa forma, nesta pesquisa, busco responder aos seguintes questionamentos: Qual o papel da escola no trato com a variação linguística? O que a discriminação em razão da variação linguística pode causar naqueles que a sofrem? Como a Sociolinguística Educacional pode colaborar para o aprimoramento no trabalho com a variação linguística? Como a escola pode contribuir para evitar a discriminação em função da variação linguística no âmbito escolar?

Nesse contexto, fundamento-me na asserção de que os conhecimentos sobre as bases teóricas da Sociolinguística, sobretudo a Educacional, podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e para a desconstrução do preconceito linguístico no ambiente escolar.

O que me motivou a realizar este estudo foi a pesquisa desenvolvida por mim, Susana, durante o mestrado acadêmico em Linguística, cursado na Universidade de Brasília¹. Foi nesse curso que começou a minha parceria com a professora Ormezinda, na época, também minha orientadora no mestrado. A pesquisa foi realizada no ano de 2020 em uma escola pública situada na cidade de Ceilândia - DF em uma turma de 3º ano do ensino médio, composta por 35 estudantes, e com o professor de língua portuguesa da referida turma.

Nessa turma, os estudantes provinham de três regiões brasileiras: Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste. Além disso, muitos dos nascidos no DF, eram descendentes de pais dessas três regiões e da região Norte. Esse dado já me permitia prever que a variação linguística era um fenômeno existente no tempo e no espaço que me serviu como campo de pesquisa, não é? Pois bem, esse fato foi confirmado. Mas o que não consegui inferir, de antemão, foi que o preconceito linguístico também se fazia presente nesse ambiente e de modo contundente. Tal constatação, motivou-me a realizar outro estudo, desenvolvido agora em forma de uma pesquisa-ação, visando contribuir com o conhecimento e a conscientização de estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública localizada em Ceilândia – DF e refletir com professores de língua portuguesa de escolas públicas do Distrito Federal sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar.

Entendendo que a escola exerce papel relevante nas formações intelectual e social dos estudantes, ela deve ir além do trabalho com aspectos cognitivos e incluir no rol de formação dos sujeitos aspectos afetivos, emocionais e sociais que visem a formação integral desses, de forma que eles possam usufruir de modo saudável de todos os benefícios que a instituição pode e deve oferecer. Assim, em decorrência das práticas de intolerância linguística existentes no ambiente escolar, conforme detectado na pesquisa desenvolvida no mestrado, objetivo, com este trabalho, desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação, nesse espaço.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- ❖ investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e com professores de língua

¹ A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia – DF, (2020).

portuguesa de escolas públicas brasilienses sobre variação linguística e sua consequente discriminação;

- ❖ avaliar a reflexão dos professores sobre a necessidade de práticas escolares que combatam a discriminação linguística para refletir com esses professores sobre a importância da realização de práticas escolares que combatam essa discriminação em função da variação linguística no âmbito escolar;
- ❖ alertar professores e estudantes sobre o risco do desenvolvimento de um comportamento agressor por parte do intolerante se não houver a conscientização em toda a comunidade escolar;
- ❖ apresentar as consequências que a discriminação em razão da variação linguística pode causar nas vítimas;
- ❖ dialogar sobre a realidade social e linguística brasileira com alunos e professores seguindo as bases teóricas da Sociolinguística;
- ❖ produzir, em parceria com professores de Língua Portuguesa, um projeto que aborde a temática da variação linguística no ambiente escolar para que esses o apliquem nas escolas onde desenvolvem suas atividades docentes;
- ❖ descrever o processo de construção colaborativa de projetos didáticos sobre variação linguística, observando a apropriação teórica por parte dos professores;
- ❖ verificar se a intervenção promoveu, nos participantes, o reconhecimento de comportamentos agressores e intolerantes no ambiente escolar.

Minha pesquisa ampara-se nas bases teóricas da Sociolinguística, especialmente em sua vertente Educacional, enfocando, a partir da ótica sociointeracionista, a variação linguística existente no espaço escolar. Utilizo uma abordagem qualitativa interpretativista para direcionar-me na fundamentação teórica, nas reflexões e na análise dos materiais gerados no decorrer da pesquisa, e uma abordagem etnográfica para guiar-me nas ações desenvolvidas durante o período de geração dos dados, apoiando-me, entre outros, nos trabalhos de Araujo (2020), Bagno (2002; 2007; 2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Gnerre (1991), Scherre (2005; 2013; 2019), Thiollent (1986) e Travaglia (2008).

Meu trabalho está dividido em duas partes, a saber: a parte teórica – formada pela fundamentação teórica e a parte prática – constituída pela metodologia e pela análise. Na primeira, faço uma breve contextualização da pesquisa, falo sobre gêneros textuais, falo sobre o gênero carta e, mais detalhadamente, falo sobre o tipo carta pessoal. Na sequência, ainda na

fundamentação, abordo a compreensão de variação linguística e uma breve discussão sobre o ensino de língua portuguesa em sua relação com a temática da variação linguística. Posteriormente, via diálogos com a pesquisa do mestrado, trato da variação linguística em dois documentos oficiais (a BNCC e os PCNEM) criados por políticas educacionais brasileiras para o norteamento do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, envolvendo o preconceito linguístico no ambiente escolar e a formação do professor de língua portuguesa dentro da perspectiva da Sociolinguística Educacional. E para finalizar essa parte, disserto posicionando-me sobre o letramento como prática social.

Na segunda parte, trato do lado prático da pesquisa. Nela, apresento a metodologia adotada para a realização do trabalho, expondo o tipo de pesquisa, a descrição dos meus colaboradores e dos meus campos de pesquisa, analiso os dados coletados e discuto sobre eles. Na sequência, faço minhas considerações finais.

Considerando a relação interativa proporcionada pelo gênero carta pessoal, mesmo que eu não possa trazer para esta pesquisa a concretização da escrita realizada de próprio punho que, a meu ver, provoca a sensação de que o remetente se faz presente, ao menos em partes, por meio do seu manuscrito, escolhi, prezados leitores, o gênero carta pessoal como um dos elementos metodológicos utilizados nessa pesquisa tanto na parte concernente à escrita do trabalho como na geração dos dados junto aos meus colaboradores para sentir-me, de algum modo, mais próxima deles e, conseqüentemente, de vocês. O que me motivou a adotar o gênero carta pessoal como uma estratégia para a geração dos dados da pesquisa e como forma de apresentá-la foi o romance “Capitães da Areia”, escrito por Jorge Amado na década de 1930. O romance inicia-se a partir de cartas, o que torna a sua leitura um tanto quanto prazerosa. Achei interessante esse estilo de escrita utilizado pelo autor e, por esse motivo, inspirei-me nele.

Pesou ainda, na escolha dessa obra como inspiração para o estilo adotado, o fato de ela dialogar, de certa maneira, com o meu trabalho, uma vez que os meninos protagonistas do romance também sofrem discriminação, inclusive linguística. Coincidentemente, o cenário onde acontece a história vivida pelos capitães da areia é na cidade de Salvador - BA. Essa coincidência revela um elo da obra em questão com a pesquisa desenvolvida no mestrado, pois as principais vítimas da discriminação linguística no estudo que me motivou a desenvolver a pesquisa atual eram baianas.

Segundo Silva, o gênero carta pessoal apresenta um “caráter essencialmente dialógico e dialogal, interativo e interlocutivo, instaurado pelas idas e vindas de cartas, mediante a troca de correspondências entre as pessoas” (Silva, 2002, p. 15-16). Desse modo, utilizo em meu

trabalho esse gênero como instrumento metodológico e como estilo da pesquisa, a fim de explorar seu caráter interativo, por acreditar que ele seja um meio facilitador para a geração dos dados, além de tornar a leitura do texto mais agradável. Essa autora destaca que faz parte da prática social mediada pelo gênero adotado a troca de correspondências. Dessa forma, destaco que as minhas respostas às comunidades pesquisadas foram dadas de forma antecipada, por meio de práticas de intervenção, no intuito de contribuir com o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas brasilienses e para a conscientização dos meus colaboradores da variação linguística como um fenômeno natural. Dessa maneira, minha pesquisa tem a pretensão de colaborar para a diminuição de práticas de discriminação linguística no ambiente escolar em razão da variação da língua portuguesa.

Com a intervenção realizada ao longo da pesquisa pretendi demonstrar às professoras participantes a relevância do trabalho com a língua portuguesa, a partir das distintas variedades linguísticas existentes e estimular mudanças de posturas em estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública de Ceilândia – DF em relação à diversidade linguística existente no ambiente escolar. Intentei também despertar o interesse pelo conhecimento efetivo da nossa língua materna e suas variedades e promover a conscientização de que a variação linguística é fato natural que reflete a heterogeneidade sociocultural dos seus falantes. Por meio dos resultados obtidos, almejo contribuir para as áreas de pesquisas em linguagem e para o ensino da língua portuguesa. Assim sendo, espero que vocês possam se beneficiar da minha pesquisa e desejo uma leitura proveitosa e interativa.

Atenciosamente,

Susana

SEÇÃO 1

CONTEXTO DA PESQUISA: CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES

Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores, e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações...

Vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas (Amado, 2009, p. 26 e 27).

Esta seção tem o objetivo de contextualizar a minha pesquisa e resumir a obra *Capitães da Areia*. Ela está dividida em dois itens. Dessa maneira, no item 1.1 faço uma breve contextualização da pesquisa; no item 1.2 trago o resumo da obra que me inspirou a escolher o gênero carta pessoal como uma estratégia para a realização da pesquisa no que diz respeito à sua escrita e à geração dos dados.

1.1 O QUE É A PESQUISA

Ceilândia, 24 de novembro de 2022

Estimados pesquisadores e futuros pesquisadores,

Hoje escrevo para compartilhar com vocês informações sobre a minha pesquisa. Como já mencionei, em carta anterior, a pesquisa é um trabalho sobre a discriminação linguística em virtude da variação linguística. Nesse prisma, ela tem como alvo o ensino da língua

portuguesa e foi desenvolvida em dois espaços distintos: em uma escola pública localizada em Ceilândia² – DF e em uma sala de videoconferência da Universidade de Brasília.

Vocês são sabedores de que o ensino da língua portuguesa no Brasil tem como uma de suas metas preparar os estudantes para usarem sua língua materna, de forma eficiente, nas diversas situações comunicativas das quais participarem, não é? Nesse contexto, acredito que a Sociolinguística Educacional, ciência na qual se fundamenta a minha pesquisa, pode contribuir significativamente para o alcance dessa meta. Dessa maneira, fundamentada nos pressupostos teóricos dessa ciência e enfocando a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar, em turmas do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma proposta de intervenção em escolas públicas brasilienses para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação, nesse espaço.

Colaboraram com a pesquisa estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia – DF e professoras de língua portuguesa do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio que desenvolvem atividades em escolas públicas no Distrito Federal.

Inspirada na leitura da obra *Capitães da Areia*, escrita por Jorge Amado, adotei como um dos procedimentos metodológicos para compor a amostra desta pesquisa, o gênero carta pessoal. Para construir o seu arcabouço teórico-metodológico dialoguei com diversos pesquisadores. Assim, para resumir a obra que inspirou o estilo da pesquisa e a geração dos dados apoiei-me, obviamente, em Amado (2009). Para abordar a temática dos gêneros textuais, da contribuição desses textos para o ensino da língua portuguesa e das características do gênero carta, considere os seguintes teóricos: Araujo e Ribeiro (2020), Bakhtin (2003), Marcuschi (2007; 2008), Ribeiro e Olímpio (2015) e Silva (2002). Para discutir a temática da variação linguística no ensino da língua portuguesa, fundamentei-me nos trabalhos de Araujo (2020), Araujo e Ribeiro (2019), Bagno (2007; 2017), Baronas (2022), Bortoni-Ricardo

² A cidade de Ceilândia originou-se de uma campanha de erradicação de invasões de terras (CEI – Campanha de Erradicação das Invasões) da qual deriva o seu nome. A campanha foi criada em 1971 para realocar moradores de assentamentos irregulares próximos ao centro planejado de Brasília (Plano Piloto). Em termos populacionais, Ceilândia é a maior região administrativa (RA) do Distrito Federal. Nela, habita uma mistura de povos provenientes de diferentes regiões do país, sobretudo da região Nordeste. Historicamente, essa RA guarda forte identidade cultural ligada à migração nordestina e às periferias urbanas. No contexto sociolinguístico do Distrito Federal, Ceilândia é constantemente estigmatizada em oposição ao falar de prestígio de Brasília, o que a caracteriza como um território importante para discussões sobre preconceito linguístico.

(2004; 2005), Calvet (2002), Haguette (1987), Jung (2022), Minayo (2012), Oliveira (2014), Santos e Melo (2019), Santos *et al.* (2016), Scherre (2005), Silva e Gomes (2020), Travaglia (2008) e na análise de dois documentos oficiais criados para nortear o ensino da língua portuguesa no Brasil, a saber: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC (2017; 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000). Para tratar do preconceito linguístico e da formação do professor de língua portuguesa sob o enfoque da Sociolinguística Educacional, norteiei-me pelos trabalhos de Araujo (2020), Bagno (2002), Baronas (2022), Bortoni-Ricardo (2004), Brasil (2007), Castilho (2022), Cyranka (2015), Dantas e Palhano (2020), Faraco (2008; 2022), França (2020), Gnerre (1991), Haguette (1987), Marcuschi (2007), Santos *et al.* (2016), Scherre (2005; 2013; 2019), Silva (2017), Silva e Gomes (2020) e Travaglia (2008). Para falar do letramento como prática social, orientei-me nos trabalhos de Rojo (2009; 2020), Soares (2014), Soares e Batista (2005) e Terra (2013). Para apresentar a metodologia do trabalho busquei auxílio em Araújo (2014), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2008) e Thiollent (1986). Por fim, para a condução da análise dos dados gerados (questionários e cartas) dialoguei com os pesquisadores Antunes (2009), Araujo (2020), Bagno (2002; 2007), Barbosa (2018), Bardari (s/d), Baronas (2022), Coan e Freitag (2010), Costa Val *et al.* (2007), Costa Val e Vieira (2005), Maciel; Cafiero e Rangel (2021), Marcuschi (1999), Marinho e Costa Val (2006), Marques (2019), Rezende (2012), Ribeiro (2000), Silva (2002), Silva e Sousa (2017), Stein (2005) e Vieira e Costa Val (2005).

O trabalho é composto pelos elementos pré-textuais, pela introdução, por cinco seções intituladas da seguinte forma: Seção 1. “Contexto da pesquisa: cartas aos pesquisadores e aos futuros pesquisadores”; Seção 2. “Os gêneros textuais como base das interações: cartas aos pesquisadores e aos futuros pesquisadores”; Seção 3. “A essência das línguas naturais: cartas aos pesquisadores e aos futuros pesquisadores”; Seção 4. “Metodologia da pesquisa: cartas aos pesquisadores e aos futuros pesquisadores”; Seção 5. “Análise e discussão dos dados: cartas dos colaboradores à pesquisadora”, pelas considerações finais e pelos elementos pós-textuais.

Vocês observaram o trecho com o qual iniciei esta seção? Ele é da obra *Capitães da Areia*. Gostaram dele? Ficaram curiosos para conhecerem mais sobre a obra? Esta foi uma estratégia utilizada por mim para despertar o interesse de vocês em conhecê-la, já que, na nossa próxima carta, conversaremos sobre ela, combinado?

Um carinhoso abraço,

Susana

1.2 RESUMO DA OBRA CAPITÃES DA AREIA

Ceilândia, 28 de dezembro de 2022

Saudações

Prezados pesquisadores e futuros pesquisadores, nas cartas anteriores, disse-lhes que meu trabalho teve como inspiração um romance escrito por Jorge Amado, estão lembrados? Informei, na última carta enviada, que conversaríamos sobre esse romance. Pois bem, hoje escrevo para contar-lhes um pouco sobre a obra fonte inspiração para o estilo adotado nesta pesquisa.

O romance “Capitães da Areia” de Jorge Amado foi publicado em 1937, uma época de muita censura no Brasil. Na obra, o autor tece críticas à sociedade brasileira e elege como temática a dura realidade de meninos de rua. Trata-se de um livro bastante atraente e de leitura prazerosa. Em Capitães da Areia, Jorge Amado retrata a situação em que vivem os menores abandonados, que, para sobreviverem, são obrigados pela vida, desde cedo, a cometerem furtos, invadirem casas de famílias, roubarem objetos de valor, a fim de venderem para alimentar quase cem crianças. A história acontece na capital baiana e é vivida por um grupo de crianças com idades variáveis entre nove e dezesseis anos. Algumas delas não tinham mais pais, outras, por sofrerem maus tratos em casa, juntaram-se ao bando encabeçado pelo capitão Pedro Bala e entregaram-se à carreira do crime.

O romance é dividido em quatro partes intituladas “Cartas à redação”, “Sob a lua num velho trapiche abandonado”, “Noite da grande paz, da grande paz dos teus olhos” e “Canção da Bahia, canção da liberdade”. A primeira parte inicia-se com um texto publicado no Jornal da Tarde, o qual relata um assalto cometido pelos capitães da areia, nome pelo qual o grupo era conhecido.

São chamados de Capitães da Areia porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um molecote dos seus catorze anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem (Amado, 2009, p. 9).

Após a reportagem, é publicada uma sequência de cartas destinadas à redação do jornal, escritas por diferentes membros da sociedade baiana, cuja temática é o assalto cometido pelos garotos.

Na segunda parte da obra, Jorge Amado descreve o local em que os meninos viviam. O local era um trapiche (armazém velho) abandonado no cais do porto. Nessa parte, o romancista também descreve as características físicas e psicológicas dos garotos que compunham o bando, além de narrar os delitos cometidos por eles para sobreviverem em meio a tanta miséria. Todos eles tinham algo em comum, eram apaixonados pela liberdade das ruas de Salvador.

A princípio o chefe do bando era Raimundo, o Caboclo. No entanto, “Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe” (Amado, 2009, p. 27). Em uma luta entre Pedro e Raimundo, Pedro saiu vitorioso. Raimundo foi embora e Pedro tornou-se o chefe. A partir de então, a cidade de Salvador começou a ouvir falar dos capitães da areia. Os meninos sentiam-se donos da cidade, pois conheciam-na totalmente. Andavam sujos, vestiam farrapos, eram agressivos, falavam palavrões, bebiam e fumavam pontas de cigarros.

João Grande era o mais alto e o mais forte entre eles, era negro, tinha apenas treze anos de idade. Entrou no grupo quando tinha nove anos. Por ser muito forte, era temido pelos outros. Sempre era convidado para as reuniões e ajudava a organizar os furtos.

João José, o Professor, gostava de ler, era craque em roubos de livros. Lia os livros com prazer, nunca os vendia, empilhava-os num canto do trapiche para que os ratos não os roessem. Contava aos garotos do grupo histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários. Ele era o único que lia corretamente entre eles, contudo, só esteve na escola um ano e meio. Era magro e triste, tinha olhos apertados de míope, mas era respeitado por todos. Aprendeu a fazer mágica com lenços e níqueis em um livro roubado que leu, assim, fazia os meninos serem transportados para outro mundo e seus olhos brilharem. Pedro não fazia nada sem consultá-lo, foi a sua imaginação que criou os melhores planos de furto.

Sem-Pernas falava alto, sua voz era estrídula e fanhosa, ria muito, era coxo de uma perna. Ele era o espião do grupo, tinha grande facilidade de pedir abrigo em casas de famílias. Aproveitando-se de sua deficiência e fingindo estar perdido, abordava as pessoas que seriam as vítimas do grupo. Gostava quando elas o tratavam mal, assim fazia tudo com maior prazer, sem sentir a consciência pesada pelo que fazia. Uma semana era suficiente para ele observar o que tinha de valor na casa, depois desaparecia. Logo em seguida, o grupo vinha, invadia e levava tudo de valor que encontrava.

Pirulito era magro e muito alto, uma cara seca, meio amarelada, olhos fundos e encovados, tinha uma boca rasgada e pouco risonha. Ele era apaixonado pelos quadros dos

santos, Antônio e Nossa Senhora. Gostava muito de rezar. No início, os outros zombavam dele, mas depois se acostumaram, tanto, que já nem olhavam mais. Em suas orações “pedia que a Senhora o ajudasse a um dia poder entrar para aquele colégio que estava no Sodré, e de onde saíam os homens transformados em sacerdotes” (Amado, 2009, p. 34).

O Gato era o mais elegante de todos, alto, alvo, rosado, ágil, vinha do meio de Índios Maloqueiros (crianças que viviam sob as pontes de Aracaju). Com catorze anos, roubava muito fácil, fazia isso com uma agilidade incrível, mas sua maior paixão eram as mulheres. Todas as noites ia ver Dalva, uma prostituta pela qual se apaixonou. Sempre conseguia um pouco do dinheiro dela. Durante o dia, se aventurava com os capitães da areia.

Boa-Vida era mulato, feio, troncudo, não tinha muita sorte com mulheres, contentava-se com as sobras que o Gato deixava para ele. Tinha treze anos, mas aparentava ter bem menos por ser baixo e acachapado. Gostava mesmo era de meninos, encantou-se com o Gato assim que o viu, mas não foi correspondido. Boa-Vida era preguiçoso, malandro, não gostava de trabalhar, a não ser que fosse estritamente necessário.

Volta Seca veio da Caatinga, era mulato, apaixonado pelas histórias de Lampião, queria ser cangaceiro como ele. Sonhava em um dia fazer parte do bando, o chamava de padrinho, tudo o que queria era ter uma nova vida longe da cidade de Salvador.

Além desses meninos, há outros personagens envolvidos no romance, personagens esses que eram amigos dos capitães da areia e que tentavam ajudá-los de alguma forma, como o Padre José Pedro, o Querido-de-Deus - um capoeirista da cidade, D’Aninha, que era uma mãe de Santo. Assim como havia os amigos, existiam também os inimigos que, para eles, eram: um outro grupo de meninos abandonados (da turma de Ezequiel), a polícia, os funcionários do reformatório, a sociedade em geral porque não fazia nada para ajudá-los. Em razão disso, os capitães da areia não conseguiam amar ninguém.

Certa vez, chegou à cidade um velho carrossel desbotado, e, pela primeira vez, as crianças souberam o que era ser criança de verdade. O parque de Nhozinho França era a alegria da cidade. Ele convidou Sem-Pernas para ligar as máquinas e Volta Seca para imitar os animais e vender as entradas. Todos os meninos do grupo foram convidados para rodarem no carrossel, à tarde. Foram na companhia do Padre José Pedro. Nem todos quiseram ir ao parque, Gato, por exemplo, foi ver Dalva, “[...] mas os que iam pareciam um bando de bons meninos que vinham do catecismo. Se tivessem bem vestidos e limpos, parecia um colégio de tão em ordem que eles iam” (Amado, 2009, p. 77).

A terceira parte da obra é destinada à Dora, uma menina bonita, neta de um italiano com uma mulata. A adolescente tinha de treze para quatorze anos de idade, cabelos loiros,

olhos grandes. Juntamente com seu irmãozinho Zé Fuinha, de seis anos, foram acolhidos pelos meninos após a morte da mãe deles, a lavadeira Margarida, que morreu de bexiga. Órfãos, os dois ficaram perambulando pelas ruas da cidade, passando fome, até serem encontrados por dois integrantes dos capitães da areia e levados ao trapiche. Dora era a única garota do grupo. A princípio foi recebida com receio, depois todos passaram a vê-la com um olhar diferente, uns a viam como uma amiga, outros, como uma mãe, alguns, como uma irmã, Pedro Bala, como uma noiva. Ela era corajosa e vestia-se como os meninos. Aprendeu a fazer furtos e saía sempre com eles.

Andava com eles pelas ruas, igual um dos Capitães da Areia. Já não achava a cidade inimiga. Agora a amava também, aprendia a andar nos becos, nas ladeiras, a pregar nos bondes, nos automóveis em disparada. Era ágil, como o mais ágil. Andava sempre com Pedro Bala, João Grande e Professor. João Grande não a largava, era como uma sombra de Dora, e se babava de satisfação quando ela o chamava com sua voz amiga de meu irmão. O negro a seguia como um cachorro e se dedicava totalmente a ela. Vivia num assombro das qualidades de Dora. Quase a achava tão valente quanto Pedro Bala. Dizia ao Professor num espanto: - É valente como um homem [...] (Amado, 2009, p. 184).

Dora passou a fazer furtos com os meninos e, em um desses furtos, a polícia conseguiu prender o chefe Pedro Bala, João Grande, Sem-Pernas, Gato e Dora. Na hora de fazer a foto para o jornal, Bala fez uma confusão e deu espaço para que os outros fugissem, ficando somente ele e Dora, que fora enviada para um orfanato. Depois que os repórteres saíram, o investigador resolveu tentar tirar informação de onde dormiam os capitães da areia, tentativas em vão. Bala foi chicoteado, pisado, mas não falou nada, sabia que todos os outros dependiam dele, da sua força, da sua coragem, não podia ser covarde, ele era o chefe e jamais os trairia. Foi tanta dor que desmaiou, mas não falou nada.

O que fortalecia Pedro Bala era a ideia de conseguir fugir do reformatório, libertar Dora e voltar para a liberdade das ruas. Finalmente chegou o dia da grande fuga. Tentou de todas as formas não chamar a atenção de ninguém “Pedro Bala prende o punhal nos dentes, tira a roupa. Assim os cachorros não o conhecerão pelo faro. E nu, na madrugada fria, inicia a carreira para o sol, para a liberdade” (Amado, 2009, p. 210).

A próxima missão, então, seria libertar Dora. Não foi muito difícil. Devido aos castigos e má alimentação sofridos no orfanato, a menina foi levada à enfermaria. Resgataram-na de lá com muita febre. Houve muita alegria no trapiche, os capitães da areia tinham de volta a mãe, a irmã, a amiga e a noiva. Não durou muito para a febre devorá-la, nem mesmo D’Aninha conseguiu curá-la. Para o desespero de todos, Dora faleceu, foi como

se tudo tivesse acabado para eles, um pedaço deles foi arrancado naquela hora. Seu corpo foi lançado ao mar, afinal, do trapiche não poderia sair um féretro.

NÃO HAVIA PASSADO MUITO TEMPO sobre a morte de Dora, a imagem da sua presença tão rápida e, no entanto, tão marcante, da sua morte também, ainda enchia de visões as noites do trapiche. Alguns, quando entravam, todavia, olhavam para o canto onde ela costumava sentar ao lado do Professor e de João Grande. Ainda com a esperança de encontrá-la. Fora um acontecimento sem explicação. Fora o totalmente inesperado na vida deles, o aparecimento de u'a mãe, de uma irmã. Motivo por que eles ainda a procuravam, apesar de terem visto o Querido-de-Deus a levar no seu saveiro para o fundo do mar (Amado, 2009, p. 221, destaques do autor).

A quarta parte da obra fala das mudanças que aconteceram na vida dos integrantes do grupo, da tristeza e do vazio que ficou depois da morte de Dora. Os garotos ficaram muito abalados, nada mais fazia sentido para eles. Ainda inconformado, certo dia, Professor questionou Pedro Bala: “Que adianta a vida da gente? Só pancada na polícia quando pegam a gente. Todo mundo diz que um dia pode mudar... Padre José Pedro, João de Adão, tu mesmo. Agora vou mudar a minha...” (Amado, 2009, p.222).

Aos poucos os meninos foram abandonando o trapiche e deram novos rumos às suas vidas, exceto Sem-Pernas, que se suicidou para não ser pego por policiais. Professor tornou-se um pintor famoso no Rio de Janeiro. Pirulito formou-se um frade, dava aulas de catecismo às crianças. Boa-Vida tornou-se um malandro dos mais completos, “tem um violão, faz sambas, está enorme, mais um malandro nas ruas da Bahia. [...] Toca seu violão, come e bebe do melhor, apaixona as cabrochas bonitas com sua voz e sua música. Arma fuzuê nas festas [...] (Amado, 2009, p. 226). Gato foi para Ilhéus enganar os coronéis. Volta Seca entrou para o grupo de Lampião. João Grande foi aceito como marinheiro em um navio cargueiro do Lóide.

Pedro Bala acompanhou a partida de todos eles. Sentia que uma voz o chamava para a luta. “Voz poderosa como nenhuma outra. Porque é uma voz que chama para lutar por todos, pelo destino de todos, sem exceção” (Amado, 2009, p. 259). Decidiu, então, abandonar o trapiche. “– Gentes, agora eu vou embora, vou deixar vocês. Vou embora, Barandão agora fica o chefe. Alberto vem sempre ver vocês, vocês devem fazer o que ele diz. E todo mundo ouça: Barandão agora é o chefe” (Amado, 2009, p. 260). Pedro tornou-se um militante proletário, organizava greves, dirigia partidos ilegais, lutava pelos direitos dos pobres.

Gostaram do resumo? Ficaram curiosos para conhecer melhor a história? A narrativa é bastante interessante, vale a pena ler. Se vocês sentirem vontade de lê-la, estou encaminhando um link que vocês poderão acessar para deliciarem-se com a leitura da obra, está bem? Acessem <https://www.livronautas.com.br>

Espero que gostem!

Abraços,

Susana

1.3 *POST SCRIPTUM*

Esta seção objetivou contextualizar a pesquisa e resumir a obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Dessa forma, ao longo da seção informei do que trata a pesquisa, qual o objetivo pretendido, mencionei quem foram os participantes e os espaços onde o estudo aconteceu. Expliquei o porquê do estilo adotado na redação do trabalho e na geração dos dados, citei cada um dos pesquisadores com os quais dialoguei para construir a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Na sequência, resumi o romance *Capitães da Areia*, enriquecendo-o com trechos da própria obra.

SEÇÃO 2

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE DAS INTERAÇÕES: CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES

Sr. redator

Desculpe os erros e a letra pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos Capitães da Areia e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas [...]

Maria Ricardina, costureira (Amado, 2009, p. 16).

Esta seção tem como objetivo tratar sobre a temática dos gêneros textuais e, mais detalhadamente, sobre o gênero carta. Ela está dividida em três itens. Dessa forma, no item 2.1 abordo as características e funcionalidades dos gêneros textuais; no item 2.2 discorro sobre o gênero carta e suas características; no item 2.3 trato do tipo carta pessoal.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADES

Ceilândia, 02 de fevereiro de 2023

Queridos pesquisadores e futuros pesquisadores,

Já que iremos tratar, nesta seção, dos gêneros textuais e, mais detalhadamente do gênero carta, nada mais oportuno do que iniciá-la com a citação de uma carta, não é mesmo? A citação é um fragmento da obra Capitães da Areia que, como vocês bem sabem, foi a obra que me inspirou a apresentar a minha pesquisa por meio de cartas. Vocês gostaram do fragmento escolhido? Espero que sim!

Bom, dando início ao nosso diálogo, escrevo para lembrar vocês de que interagir/comunicar-se é uma necessidade natural do ser humano. Por meio da comunicação,

verbal e não verbal, expomos nossas ideias, pensamentos, conhecimentos, sentimentos, entre outros, a partir da fala, da escrita, de gestos, de sinais, de sons, de imagens etc., bem como interpretamos o que nos é dito ou exposto. Sendo assim, neste nosso diálogo, ater-me-ei especialmente ao que é expresso por meio da comunicação verbal, visto que esse tipo de comunicação atende as nossas necessidades interativas neste trabalho, certo? Para tanto, utilizar-me-ei da língua.

Vocês sabem que a língua pode apresentar-se em três modalidades: a falada, a escrita e a sinalizada. Entre essas três modalidades de apresentação da língua, será nosso instrumento de interação, em sua maior parte, a modalidade escrita, combinado?

Bem, como já adiantei, a interação/comunicação é uma necessidade intrínseca ao ser humano. Assim, para atendermos essa necessidade natural, no ato de dizer, lançamos mão dos meios verbais mais apropriados disponíveis em nossa sociedade. Isso porque, sempre que interagimos/nos comunicamos, o fazemos a partir de textos, melhor dizendo, a partir de um gênero textual, oral ou escrito.

Devo lembrar vocês de que os gêneros são textos utilizados para atenderem a fins específicos em situações também específicas. Desse modo, são construídos dentro de contextos sociais, históricos e culturais. É nesses contextos que os eventos comunicativos acontecem e, nos eventos, os sujeitos interactantes constroem suas relações sociais.

Os gêneros textuais servem tanto para orientar-nos quanto ao que queremos dizer e como devemos dizer quanto para auxiliar-nos na interpretação do que ouvimos ou lemos, a depender da situação interacional na qual estivermos engajados, e cumprem papéis funcionais em nossas práticas sociais. São, pois, instrumentos utilizados por nós para atenderem às nossas necessidades interativas enquanto produtores e enquanto receptores textuais. Segundo Marcuschi, os gêneros textuais

caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (Marcuschi, 2007, p. 20).

Desse ponto de vista, evidencia-se que os gêneros são textos funcionais que se caracterizam muito mais pelas funções que exercem nas práticas sociais do que pelas suas estruturas linguística e formal, ou seja, a forma como um gênero textual apresenta-se não é suficiente para a sua definição ou nomeação. Serei mais clara! Imaginem um texto que se apresenta em formato de poema, mas que tem como função apresentar um determinado

produto com o objetivo de vendê-lo. Nesse caso, o gênero não poderia ser classificado por nós como um poema – texto escrito, normalmente, em versos, dividido em estrofes, que pode apresentar rimas e métrica, visto que se apresenta na estrutura formal de um poema, mas tem como finalidade convencer o interlocutor a adquirir o produto apresentado. A este processo dá-se o nome de intergenericidade, o qual Marcuschi (2008, p. 165) define como sendo o “aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”.

Os gêneros textuais são textos produzidos em contextos situados. Isso implica dizer que os gêneros não são criações individuais, mas são construídos a partir da consideração de uma série de fatores de cunho social, histórico e cultural imbricados no processo da produção e da recepção destes, tais como: sobre o que escrevemos, para quem escrevemos, como escrevemos, em que situação escrevemos, com que finalidade escrevemos, o que esperamos do outro para quem escrevemos etc.

Como vocês podem notar, os gêneros fazem parte da nossa vida, uma vez que se inserem nas práticas sociais realizadas por nós, diariamente. Conforme Silva (2002, p. 22), “o gênero textual figura nas relações interpessoais como um dos elementos-chave para a construção das interações verbais, viabilizando assim a efetivação dos processos de socialização e sociabilidade dos indivíduos”.

Sendo assim, nas nossas relações interpessoais diárias, no exercício de produção e recepção de textos, apoiamo-nos numa infinidade de gêneros textuais que possam atender nossas demandas interacionais. Ao escolhermos um gênero textual, dentre os muitos existentes, entra em ação uma gama de saberes, adquirida e internalizada ao longo das nossas vivências nas mais diversas práticas sociocomunicativas realizadas por nós. Entre esses saberes podemos citar: os conhecimentos linguísticos, os conhecimentos textuais, os conhecimentos sobre os gêneros textuais, os conhecimentos sobre os temas tratados, os conhecimentos discursivos, os conhecimentos sobre as regras sociais que permeiam as situações de interação, entre outros. Para Silva (2002, p. 28),

a noção de gênero reporta-se diretamente ao funcionamento de textos em eventos comunicativos reais e concretos construídos em espaços sociais em que as pessoas agem, interagem e assumem papéis comunicativos e posições sociais específicas.

Nesse sentido, no curso da interação, os interactantes agem de modo colaborativo para e na produção de sentidos. “Compreender, portanto, equivale a opor à palavra do locutor uma contra palavra do interlocutor [...]” (Araujo; Ribeiro, 2020, p. 75).

As práticas sociocomunicativas são dinâmicas e os gêneros textuais, enquanto instrumentos utilizados nessas práticas, também apresentam dinamicidade. Uma vez que são fenômenos sociais, históricos e culturais, sofrem, com o passar do tempo, mudanças. Desse modo, os usuários da língua, que são pessoas pertencentes a culturas distintas e inseridas em determinados contextos históricos, ao apoiarem-se nos gêneros para comunicarem-se e interagirem vão moldando-os em conformidade com seu momento histórico e de acordo com suas necessidades. Dessa maneira, dão aos gêneros existentes novas dimensões, os transformam, criam novos gêneros que possam atendê-los, bem como descartam aqueles que já não dão conta de suprir as demandas comunicativas.

Atualmente, a quantidade de gêneros textuais existentes é grandiosa, em relação aos séculos passados. O avanço tecnológico do qual dispomos na atualidade e os usos constantes deste têm favorecido o surgimento de inúmeros gêneros produzidos nos mais diversos suportes, em virtude das demandas sociais. “Nessa dinâmica, o que se vê não seria necessariamente um novo gênero, mas, sim, um gênero que se modela e se reestrutura face às injunções de novas condições tecnológicas”. (Silva, 2002, p. 33). Também em razão das demandas sociais, o mesmo avanço que propicia o surgimento de novos gêneros, faz com que outros tantos desapareçam ou adquiram novas roupagens. “Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (Marcuschi, 2007, p. 20).

Os gêneros são referências de comunicação utilizadas pelos sujeitos, já que servem como guias das práticas sociocomunicativas e resultam de trabalhos coletivos. São exemplos de gêneros textuais: telefonema, entrevista, carta, bilhete, bula de remédio, manual de instruções, receita culinária, aula expositiva, artigo científico, receita médica, palestra, editorial, *e-mail*, edital de concurso, conversa espontânea, lista de compras, *blog*, tese, vídeo-conferência, aulas virtuais, propaganda e outros. Cada um desses gêneros, como também os inúmeros que não foram aqui citados, têm suas peculiaridades, mas podem incorporar características de outros gêneros para atenderem as demandas sociais, em conformidade com a intenção dos usuários, o que os faz serem caracterizados como textos “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2003). Mas, de um modo geral, algumas características são comuns aos gêneros. Conforme Marcuschi (2007, p. 23), os gêneros textuais são:

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função [...].

Os gêneros textuais são formas de ações sociais e discursivas, uma vez que seus usos são formas de produção da linguagem para a realização de objetivos específicos em situações sociais particulares. Assim sendo, na produção dos gêneros que servirão como apoio em uma interação oral ou escrita, alguns critérios devem ser levados em consideração, conforme aponta Marcuschi:

natureza da informação ou do conteúdo veiculado; nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.); natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2007, p. 34).

Nesse contexto, entendo que o processo de produção e recepção de um texto não é algo unilateral, visto que, quando criamos ou recebemos um texto, agimos cognitivamente e socialmente, evidenciando, assim, o caráter sociodiscursivo dos gêneros textuais.

As rotinas comunicativas realizadas diariamente nos diversos grupos sociais dos quais participamos, nos possibilitam a internalização de saberes constitutivos das práticas sociocomunicativas. Desse modo,

[...] os produtores de textos de gênero epistolar (como também de qualquer outro gênero) dispõem de um saber intuitivo ou não sobre o gênero em uso, um saber que figura como um guia que orienta cognitivamente, discursivamente, linguisticamente e pragmaticamente a produção e recepção do texto pertencente ao gênero. Em outras palavras, pode-se admitir que esses dados, em face da sua natureza e função, põem à mostra que os indivíduos, em tempo e espaços distintos, no seio de uma sociedade, operam (socio)cognitivamente com modelos de gênero que se encontram em uso nessa sociedade ou, especificamente, em uma comunidade em que se acham engajados (Silva, 2002, p. 46).

Julgando que o que abordei, até aqui, sobre os gêneros textuais seja suficiente para levarmos adiante nosso diálogo, encerrarei, por ora. Escrevam-me para contar o que acharam desta nossa conversa! Aguardarei suas correspondências!

Até breve,
Susana

2.2 O GÊNERO CARTA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Ceilândia, 28 de março de 2023

Olá, queridos pesquisadores e futuros pesquisadores!

Espero que estejam bem!

Quero destacar o quanto é prazeroso dialogar com vocês.

Bem, hoje escrevo para falar sobre cartas. As cartas são um gênero utilizado para a comunicação/interação entre pessoas, entre instituições, entre empresas etc. Esse gênero circula nos domínios público e privado das esferas comunicativas e, como todo gênero, apresenta uma estrutura própria. Serve para fins específicos como: dar notícias a alguém, informar algo, solicitar informações ou notícias de alguém, argumentar sobre um determinado tema, fazer agradecimentos, tecer críticas ou elogios a algo ou a alguém, fazer reclamações, realizar cobranças, entre outros.

Vocês estão cientes de que as cartas são um importante meio de comunicação, não é? Por possibilitarem a comunicação direta entre remetente(s) e destinatário(s), elas ocupam um papel relevante nas sociedades, visto que servem para atender às demandas de âmbitos privado e coletivo. Segundo a pesquisadora Silva (2002), em séculos passados, as cartas atendiam a propósitos, tais como: dar notícias, manter contato com parentes ou conhecidos que se encontravam distantes, emitir documentos de incumbências dos Estados: leis, pronunciamentos, proclamações, ordens, comandos militares, documentos administrativos, para proporcionar atividades de cunho religioso como o controle, a administração e a pacificação de comunidades cristãs, entre outros.

Na época em que o Brasil foi encontrado pela frota comandada por Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500, era por meio de cartas que Pero Vaz de Caminha, escrivão oficial da armada de Pedro Álvares Cabral, contava ao então rei de Portugal, Dom Manuel, sobre as novas terras conquistadas, suas riquezas e seu povo.

A carta manuscrita foi durante longos anos o fio que tecia as redes de comunicação entre as pessoas. Os jovens conhecem tal realidade por meio dos livros e dos relatos de seus pais e avós. Eram meses em cima do lombo de um burro para que a mensagem de amor ou de dor chegasse ao seu destino (Ribeiro; Olímpio, 2015, p. 39).

E por que não dizer que eram meses viajando em um navio até as cartas chegarem aos seus destinatários, não é mesmo?

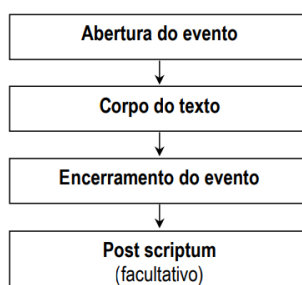
Ah, vocês sabiam que a carta foi um dos primeiros gêneros textuais que possibilitou uma forma de interação a distância? Pois é. Esse gênero textual pode circular em contextos distintos e, em consequência disso, as cartas podem ser classificadas como carta pessoal - são as que circulam em ambientes privados, carta oficial e carta comercial – aquelas que circulam em espaços públicos, internos ou externos. Assim, seus conteúdos, mensagens e formas variarão em conformidade com a sua classificação. Nesse sentido, em razão do propósito sociocomunicativo, as cartas podem ser dos tipos: carta pessoal ou familiar, carta comercial, carta oficial ou pública, carta de leitor, carta de reclamação, carta de argumentação, carta de agradecimentos, carta de negócios, carta de apresentação, carta de cobrança e outras. Elas podem ser veiculadas por meios digitais ou impressos como a revista eletrônica, o *e-mail*, o papel, o jornal impresso etc.

A carta é um gênero dialógico, ou seja, sua principal função é estabelecer uma conversa entre dois ou mais interlocutores específicos. Cada tipo de carta, embora apresente os elementos comuns a todos eles, como veremos mais adiante, apresenta algumas peculiaridades, quais sejam: o conteúdo (pessoal, familiar, profissional, institucional, amoroso), a linguagem (pessoal, impessoal, formal, informal), é endereçada a apenas um destinatário ou a mais de um destinatário, pode ser escrita em 1ª, 2ª ou 3ª pessoa etc.

Como eu já disse, as cartas, a depender dos seus tipos, apresentam peculiaridades. Mas, de um modo geral, alguns elementos lhes são comuns e compõem sua estrutura. Assim sendo, quanto à estrutura, as cartas são constituídas por alguns elementos básicos, tais como: local, data, saudação ou vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Com o intuito de retomarmos o tema, registro uma imagem criada por Silva, em 2002, para que vocês possam assimilar melhor a configuração de uma carta. Para essa autora, a carta é um evento comunicativo. Segue a imagem:

Representação da estrutura composicional da carta



Fonte: (Silva, 2002, p. 132)

As aberturas e encerramentos utilizados na composição do gênero carta revelam o tipo ou grau de relacionamento (se de muita intimidade ou de pouca intimidade) existente entre os sujeitos envolvidos nessa prática comunicativa. Tanto as aberturas quanto os encerramentos apresentam como característica sequências discursivas prototípicas que evidenciam o caráter dialógico do gênero em questão, permitindo aos receptores identificarem o início e o fim do diálogo. Algumas das expressões linguísticas utilizadas na abertura de uma carta são: “Querida amiga”, “Excelentíssimo senhor juiz”, “Prezado professor” etc. e no encerramento: “Um forte abraço”, “Um grande beijo”, “Atenciosamente”, “Cordialmente”, “Grata”, entre outras.

Já a outra parte constitutiva do esqueleto desse gênero, o chamado corpo do texto, não apresenta marcas discursivas que sinalizem o início ou o término da interação. É nessa parte que o escrevente vai tratar dos assuntos que o levaram a escrever ao destinatário, bem como indagar seu interlocutor. É nela que a interação acontece de fato.

A carta é considerada um gênero epistolar por permitir um diálogo a distância entre dois ou mais interlocutores, a partir da língua escrita. Assim, é composta por sequências discursivas que formam um diálogo. Ela pode ser de caráter social ou particular, comercial e oficial. Dessa maneira, levando-se em consideração a imagem apresentada por Silva (2002), a carta é constituída por três partes: i. Abertura do evento – cabeçalho, saudação e solicitude (exórdio); ii. Corpo da interação; iii. Encerramento do evento – pré-encerramento, despedida, assinatura e *post-scriptum*. Cada um desses elementos exerce uma função dentro do gênero, observem³:

1. cabeçalho – parte na qual o remetente contextualiza o evento comunicativo por meio da localização geográfica e cronológica em que o evento se dá.

Exemplo:

Ceilândia, 18 de setembro de 2022

2. exórdio - o exórdio subdivide-se em duas partes: a) saudação e vocativo e b) solicitudes e acusação do recebimento de carta. Quanto à primeira parte do exórdio, os dois elementos que a constituem podem apresentar-se simultaneamente ou apenas um deles aparece.

No exórdio, o escrevente dirige-se ao seu interlocutor por meio de saudações e/ou do uso de vocativos – essa sequência discursiva atende à primeira parte do exórdio. Nela é

³ P.S.: texto adaptado de Silva (2002)

possível perceber a natureza do relacionamento existente entre os correspondentes, se de proximidade ou de distanciamento. O cumprimento da segunda parte do exórdio ocorre por meio do uso de expressões de rogo, como os votos de saúde e paz; de declarações dos sentimentos de saudades; de explicações da razão ou das razões que levaram o remetente a demorar para se corresponder ou este desculpa-se pelo ocorrido; da explanação das motivações para a escrita da carta e ainda por meio de informações sobre o recebimento (ou não) da carta do interlocutor.

Exemplos:

Querida filha,
Que Deus te abençoe! Estou te escrevendo para contar como foi a viagem para Belém e para dar notícias da turma daqui...

Oi, amiga, como você está?
Em primeiro lugar, me desculpa pela demora em te escrever, estava meio atarefada...

3. corpo do texto – esta é a parte mais extensa da carta. Nela o remetente trata de assuntos diversos, fala de si e das pessoas com as quais convive, procura saber informações sobre o destinatário e sobre outras pessoas. A partir do uso de recursos estratégicos (linguísticos, discursivos), o escrevente envolve seu interlocutor no diálogo, revelando, dessa forma, o caráter interativo e dialógico do gênero em questão.

Exemplo:

Bom, aqui estamos todos bem, graças a Deus! Fui ao médico semana passada e esta semana fui levar o resultado dos exames, deu tudo certo, não se preocupe. Seu pai também está bem, na segunda-feira ele vai à Santa Luzia, até já comprou a passagem. A Vanda esteve aqui ontem, ela está bem. Disse que em julho vai a Timon ver a Rosa. Tomara mesmo que ela vá, a Rosa está precisando se distrair um pouco. E tu sabes que quando elas duas se juntam é diversão na certa! Rs

E você está bem? Já conseguiu concluir a escrita do seu trabalho? Me fala do Vene! Ele está bem? Melhorou das costas? Fala pra ele que quando a dona Acelina for pra aí vou mandar um creme de massagem pra ele. Ele vai gostar.

Sim, sobre a viagem pra Belém correu tudo bem, graças a Deus! O Lima, o Luiz e as turmas deles estão bem, só não consegui ver a Dener, mas o Lima disse que ela está bem. Na casa da Fia também estão todos bem, a Natália vai ganhar neném no próximo mês. Estão

todos ansiosos, mas tenho fé em Deus que tudo correrá bem.

Fomos à praia de Outeiro e ao Portal da Amazônia...

4. encerramento - subdivide-se em três partes: a) pré-encerramento, b) despedida e c) assinatura. O encerramento pode apresentar ainda uma quarta parte denominada *post-scriptum* – de caráter facultativo.

No pré-encerramento, o remetente dá sinais ao seu interlocutor de que o diálogo em curso está prestes a ser encerrado. Nessa parte do texto, há ainda o reforço do contrato firmado entre os interagentes a partir da solicitação, por parte do remetente, da resposta do destinatário.

Na despedida, o escrevente dá fim ao diálogo por meio de expressões próprias para esse fim. Assim como na parte da saudação, na despedida também é possível perceber o grau ou nível de relacionamento entre os interlocutores.

Na assinatura o remetente declara sua autoria e legitima o conteúdo da carta.

O *post scriptum*, como vocês puderam notar na imagem que enviei, não é um elemento obrigatório no gênero carta, mas pode, por vezes, aparecer. Nele, a pessoa que escreve a carta cita algo que não foi dito no corpo do texto ou por esquecimento ou por outras razões, mas que julga relevante citar.

Exemplo:

Bem, minha filha, vou encerrando por aqui, já me alonguei demais. Fico aguardando sua resposta!

Te amo! Um grande beijo e saudades!

Margarida

P.S.: ah, esqueci de te dizer, o Rafael já se casou!

Agora que já comentei sobre as cartas e sobre os elementos que são comuns a todos os tipos de carta, falarei apenas sobre um desses tipos. Tratarei da carta pessoal na nossa próxima correspondência. Por ora, encerro por aqui.

Um forte abraço,

Susana

2.3 A CARTA PESSOAL

Ceilândia, 01 de maio de 2023

Olá, queridos pesquisadores e futuros pesquisadores!

Tudo bem com vocês? Espero que sim.

Na última carta, comprometi-me a tratar da carta pessoal, nesta oportunidade. Então, hoje escrevo para falar sobre ela!

A carta pessoal, como a conhecemos hoje, surgiu em meados do século XVII, na Inglaterra. Ela é um gênero textual elaborado com o intuito de ir ao encontro de uma resposta, melhor dizendo, quando o remetente escreve para um destinatário, ele espera que este o responda. Nas trocas de cartas, os correspondentes ora assumem o papel de remetente, ora o de destinatário.

A carta pessoal é um gênero escrito, normalmente, na 1ª pessoa do singular. Mas pode ser escrita também na 1ª pessoa do plural, caso em que temos mais de um produtor. Esse tipo de gênero, geralmente, apresenta uma configuração diádica, que é quando a interação se dá entre dois participantes. Mas essa não é uma regra geral, pois nós sabemos que, numa carta pessoal, pode haver mais de dois interlocutores, não é mesmo? O escrevente pode inserir no corpo do seu texto informações prestadas por outra pessoa (coprodutor), bem como pode enviar, nessa parte da carta, recado para uma pessoa que não seja seu destinatário direto ou mandar notícias suas para mais de um interlocutor, como é o caso de um filho que escreve para dar notícias ao pai e à mãe ao mesmo tempo. Daí dizermos que os gêneros são textos relativamente estáveis, como nos assegura o linguista Bakhtin (2003), na medida em que suas estruturas não são rígidas, mas flexíveis.

Nesse contexto, dentro da situação comunicativa/interação propiciada pelo uso da carta pessoal, existe um esquema relacionado ao modo de participação de cada um dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, alguns componentes se fazem presentes, são eles: 1. Os participantes – diz respeito às pessoas que participam do evento de comunicação a partir das cartas; 2. O papel comunicativo exercido – dentro da interação por meio de cartas, os participantes podem assumir os papéis de produtor ou coprodutor (praticam a ação de escrever a carta, direta ou indiretamente) e o de receptores (praticam a ação de receber e ler a carta ou ouvir a sua leitura); 3. A alternância do papel comunicativo – esse gênero possibilita a troca

de papéis entre os interlocutores que ora assumem o papel de remetente, ora o de destinatário, ora o de leitor, ora o de ouvinte; 4. O papel/identidade social de onde falam – os papéis sociais representados pelos participantes do evento e/ou a posição social que eles ocupam na sociedade determinam relações de assimetria ou de simetria no evento; 5. O número de participantes envolvidos no evento – dependendo do número de participantes, a configuração pode ser diádica, quando há um remetente e um destinatário, ou não, quando há mais de um remetente ou mais de um destinatário.

Embora tenha surgido no século XVII, quatro séculos depois, sobre o gênero carta pessoal, Silva relata que os textos escritos, na atualidade, “ainda continuam fiéis à finalidade social que o engendrou: assegurar ou proporcionar um convívio, a distância, com aqueles que amam ou têm um estreito relacionamento social” (Silva, 2002, p. 60).

Escrita em situações de privacidade e de intimidade, esse tipo de carta não tem como finalidade ser pronunciada publicamente como as cartas oficiais ou públicas, por exemplo. Ela é uma forma de interação que lembra uma conversa face a face. Por esse motivo, estabelece uma relação de proximidade, o que faz com que os interagentes fiquem mais à vontade para exporem seus pensamentos de maneira mais íntima e até confidenciarem segredos.

A carta pessoal é um gênero dialógico e interativo. Isso porque, quando escrevemos, temos em mente o nosso interlocutor e, de alguma maneira, nos aproximamos dele quando estamos redigindo uma carta. Essa proximidade acontece por meio do uso de vocativos, de perguntas diretas, de modalizadores, de marcadores discursivos. A atmosfera criada por esse gênero envolve os correspondentes, de tal maneira, que a forma como o diálogo vai sendo construído subentende a presença dos interactantes, isto é, o remetente, ao escrever, vai deixando pistas no texto, e o destinatário, guiando-se por essas pistas, vai dando a elas significados e, desse modo, interagindo com o seu interlocutor.

A função do texto ao interagir com o leitor é identificar-se com o outro e ver o mundo por meio da relação que os aproxima. O outro completa seu horizonte, seu saber, seu desejo e seu sentimento. Ao tecer textos para falar com o outro, o autor descreve suas dores, angústias, sonhos e medos. Revela-se como ser incompleto que precisa do outro para crescer e aprender a viver (Ribeiro; Olímpio, 2015, p. 38).

Por ser um gênero de caráter íntimo, a carta pessoal apresenta textos narrativos sobre a vida do autor e dos seus conviventes, sobre seus planos. Seus conteúdos podem ser: familiar, amoroso, amigável, profissional, acadêmico etc. A linguagem utilizada pode ser formal ou informal, a depender do interlocutor e da relação estabelecida entre eles, se simétrica ou

assimétrica. Se forem amigos, por exemplo, a linguagem pode apresentar gírias, brincadeiras e ainda palavrões. Se for um casal, a linguagem será mais melancólica, carinhosa, afetuosa, ríspida (se um estiver zangado com o outro) e até sensual. Se os interlocutores forem pai e filho, aluno e professor ou funcionário e patrão, a linguagem já apresentará um tom mais respeitoso, mais formal, em virtude da hierarquia existente nesses tipos de relações.

Na carta que escrevi para conversarmos sobre os gêneros, comentei com vocês sobre o avanço da tecnologia e o quanto esse avanço tem propiciado o surgimento de novos gêneros textuais que atendem melhor as demandas comunicativas atuais. Esses novos gêneros são realizados nos mais diversos suportes, dentre os quais podemos citar as telas de computadores e dos telefones celulares. Nós sabemos que esses aparelhos são bastante utilizados na atualidade e proporcionam uma comunicação à distância de uma forma bem mais acelerada do que por meio das cartas, já que eles possibilitam a troca de mensagens instantâneas, permitindo aos seus usuários um diálogo em tempo real.

As produções textuais realizadas nas comunicações pela mídia revelam um fenômeno linguístico que evolui com o processo de aceleração da comunicação. A correria diária é um dos fatores que aceleram o processo de escrita e as palavras vão sendo reduzidas, abreviadas. Como a comunicação é interativa, as pessoas comunicam-se por monossílabos. Sim, não, ok... (Ribeiro; Olímpio, 2015, p. 38).

O aparecimento dos gêneros advindos dos aparatos tecnológicos fez com que as pessoas diminuíssem a comunicação por meio das cartas. Diante disso, temos a impressão de que a carta pessoal é um gênero que parece estar caindo em declínio na atual conjuntura social, sobretudo, em virtude do surgimento desses outros gêneros textuais originados pelo advento da tecnologia eletrônica, tais como o telefonema, o *e-mail*, os *chats*, as mensagens de *WhatsApp*, as mensagens de *Instagram*, entre outras. No entanto, acredito que, embora as pessoas sejam hoje muito mais adeptas desses novos gêneros, o objetivo primordial do uso deles ainda se assemelha, em muitos aspectos, ao da carta pessoal, que é o de transmitir notícias ou solicitá-las a um ou a mais de um interlocutor que se encontra distante, narrar fatos do cotidiano do remetente, manter contato com alguém que está ausente, alimentando, dessa forma, as relações interpessoais à distância. Nesse caso, o que há é uma reconfiguração do gênero em questão em função do advento de novas ferramentas de comunicação e da própria dinâmica social.

O ato de escrever e receber cartas implica um processo que pode ser bastante dependioso para os correspondentes, uma vez que o processo envolvido na ação de escrever, enviar e receber cartas como: a utilização de um papel adequado, o uso da caneta, a

transcrição da mensagem que se pretende enviar, a compra do envelope para acondicionar o documento escrito, dirigir-se a uma agência de correios para realizar a postagem da carta, o seu empacotamento na agência de origem, o transporte dos pacotes, a chegada desses na agência de destino, o envio deles para os centros de distribuição, e, finalmente, a entrega realizada pelo carteiro ao destinatário, tudo isso demanda um tempo que pode ser longo ou curto, a depender da distância entre as cidades de origem e destino.

A entrega de uma carta, apesar de ser uma ação realizada, normalmente, pelo carteiro, pode se dar também pelo próprio remetente, que terá que se deslocar até o destinatário para entregá-la; ou por outras pessoas, quando o remetente aproveita-se de uma oportunidade de enviá-la por mãos de terceiros, como foi o caso da carta escrita por Pero Vaz de Caminha, a qual foi levada ao rei Dom Manuel por Gaspar de Lemos que, posteriormente, comandou a primeira expedição exploradora nas novas terras conquistadas. Em todo caso, o processo existente entre a escrita e a entrega de cartas demanda tempo e deslocamento. Sendo assim, é compreensível a adesão da sociedade aos novos gêneros textuais que cumprem as mesmas funções que as cartas, visto que eles facilitam as interações à distância, dado que as mensagens enviadas chegam aos destinatários em questão de minutos. Além disso, esses gêneros proporcionam aos remetentes o conforto de poderem enviar mensagens sem terem que se deslocar do ambiente em que se encontram e em horários que não sejam, apenas, os comerciais. Em face do exposto, vocês concordam comigo sobre a adesão da sociedade a esses novos gêneros?

Todavia, ainda que a tecnologia tenha facilitado e agilizado o processo sociocomunicativo entre pessoas que se encontram distantes e a carta seja, atualmente, um gênero textual pouco utilizado nesse processo, a natureza afetiva inerente a esse gênero textual provoca saudades nos sujeitos que vivenciaram a prática de comunicar-se por meio delas, como esta que vos fala por meio da redação deste trabalho. O que vocês acham? Vocês também se comunicaram por meio de cartas? Sentem saudades dessa prática? Gostariam de experimentá-la? Quero saber!

Vou aguardar suas respostas! Não demorem a escrever-me!

Abraços,
Susana

2.4 *POST SCRIPTUM*

Esta seção teve o objetivo de dialogar sobre os gêneros textuais, suas características, suas funcionalidades, com ênfase no gênero carta. Nela, apresento a primeira das quatro correntes teóricas que sustentam a minha pesquisa, a saber: a teoria dos gêneros textuais. Os gêneros textuais constituem a base da nossa interação/comunicação, visto que sempre que interagimos ou nos comunicamos o fazemos por meio de um gênero textual. Ao tratar especificamente do gênero carta e do tipo carta pessoal, busquei evidenciar suas estruturas, suas características e expliquei como ocorre a participação de cada um dos sujeitos envolvidos na interação que se dá por meio de cartas. Abordei, ainda, todas as etapas que envolvem o processo de escrever e receber cartas, bem como a diminuição desse tipo de interação na contemporaneidade, em virtude do surgimento de gêneros textuais que cumprem as mesmas funções, originados pelo advento da tecnologia eletrônica.

SEÇÃO 3

A ESSÊNCIA DAS LÍNGUAS NATURAIS - CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES

_ Boa tarde, dona Margarida.
 Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o *lorgnon* de ouro.
 _ O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...
 _ São crianças, senhora.
 A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:
 _ Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...”.
 _ Criancinhas... Criancinhas... _ cuspiu a velha.
 _ “Ai de quem faça mal a uma criança”, falou o Senhor _ e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha.
 _ Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões _ repetiu com nojo (Amado, 2009, p. 78-79).

O objetivo desta seção é discutir sobre a variação linguística e o ensino de língua portuguesa, bem como sobre o preconceito linguístico, a formação do professor dessa língua e o letramento como prática social. Ela está dividida em cinco itens. No item 3.1 faço uma abordagem sobre a variação linguística e o ensino de língua portuguesa; no item 3.2 trato, de uma forma mais geral, sobre as recomendações dos documentos oficiais criados para direcionarem as equipes pedagógicas a elaborar seus currículos escolares no que tange à abordagem da variação linguística no ensino da língua portuguesa; no item 3.2.1, a partir de um diálogo com a pesquisa realizada no mestrado, trato dessa temática dentro de dois documentos oficiais, quais sejam: a BNCC e os PCNEM; no item 3.3 mantenho o diálogo com a referida pesquisa ao tratar do preconceito linguístico e da formação do professor de língua portuguesa dentro da perspectiva da Sociolinguística Educacional; no item 3.4 encerro a seção discorrendo sobre o letramento como prática social.

3.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ceilândia, 13 de julho de 2023

Prezados pesquisadores e futuros pesquisadores, como estão?

Estou escrevendo para dialogarmos sobre a variação linguística e o ensino da língua portuguesa. Como é de vosso conhecimento, as línguas são um fenômeno dinâmico e estão em constante processo de adaptação que reflete a interação existente entre a língua e a sociedade que a utiliza. Elas são “uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (Bagno, 2007, p. 36, destaques do autor). Dado que são fruto de um trabalho coletivo, é natural que apresentem variações, uma vez que seus falantes, diversos que são, ao usarem-nas, transparecem suas diversidades. Assim sendo, a variação linguística é uma característica de todas as línguas naturais, como a nossa língua materna, por exemplo. Aliás,

se pararmos para refletir sobre a constituição da Língua Portuguesa do Brasil, perceberemos que ela já nasceu com a característica da diversidade, visto que nossa língua materna é formada por elementos das línguas indígenas, das línguas africanas, das línguas de imigrantes (Araujo; Ribeiro, 2019, p. 118).

Ao atentarmos para a constituição do povo brasileiro, logo notamos o quão diversificado ele é. Essa diversidade apresenta-se em diversos aspectos, como na aparência física, no modo de vestir, nas culturas, nas práticas de letramentos, no uso da língua, entre outros. Esse último aspecto interessa-me de modo particular, visto que, no que tange ao uso da língua portuguesa, algumas ideologias se fazem presentes. Segundo Bagno (2017, p. 200, destaque do autor),

ideologia linguística se refere ao conjunto de **atitudes** e crenças acerca da língua compartilhadas no interior de uma sociedade e que servem de esteio para certos valores culturais e sociais. As ideologias linguísticas frequentemente servem para racionalizar estruturas e relações sociais existentes, assim como hábitos linguísticos dominantes.

As ideologias linguísticas exercem forte influência no senso comum e, dessa maneira, contribuem substancialmente para os processos de padronização das línguas.

O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano (Minayo, 2012, p. 622).

Vocês bem sabem que a língua portuguesa no Brasil apresenta diversas variedades. Essas variedades não são, entre si, melhores ou piores, são apenas diferentes e igualmente válidas no processo de interação, devendo o falante atentar para a adequação ou inadequação de determinado uso linguístico em decorrência da situação sociocomunicativa na qual estiver inserido. Para Haguette:

A sociedade é constituída por elementos materiais e simbólicos que se entrelaçam e se consubstanciam em realidade concreta, segundo a percepção que deles tenha a população envolvida; ela é, pois, um misto de aspectos objetivos e subjetivos. Esta percepção, entretanto, não é homogênea, variando segundo a posição que os indivíduos e os grupos ocupam na estrutura social, ou seja, a partir de sua posição de classe (Haguette, 1987, p. 135).

Contudo, prezados, contrariamente à ideia de percepção defendida por Haguette, no que diz respeito à língua portuguesa do Brasil, curiosamente, ainda persiste, em algumas esferas da sociedade brasileira, a visão de uma língua homogênea que deve ser, acima de tudo, venerada, respeitada e seguida por todos aqueles que ocupam ou pretendem ocupar uma posição de destaque na sociedade. Quando nos expressamos, por meio da língua, somos imediatamente incluídos em redes, que podem ser de prestígio ou de estigma. Assim, nas práticas sociais mediadas pela língua, as sociedades constituem-se de maneiras variadas e criam categorias positivas ou negativas em relação aos usos linguísticos feitos pela sociedade, legitimando-os ou rechaçando-os. Tal categorização estende-se aos usuários e, a depender das formas como esses usam a língua, podem ser considerados dignos ou indignos de fazerem parte de determinados grupos. Nesse sentido,

a linguagem torna-se terreno de disputas porque demarca pertencimento, identidades que são produzidas também pelos ouvintes, que categorizam e, muitas vezes, racializam falantes a partir de como falam, contribuindo para as desigualdades sociais (Jung, 2022, p. 173).

As ideologias linguísticas compartilhadas pelas pessoas as impulsionam a comportarem-se de maneiras distintas diante da diversidade existente e, conseqüentemente, algumas atitudes são tomadas. “As atitudes são uma espécie de disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma situação dialógica e que pode influenciar comportamentos positivos ou negativos quanto à acomodação a um dialeto” (Silva; Gomes, 2020, p. 55). Nesse sentido, o desconhecimento sistemático/científico das pessoas sobre as regras que determinam o uso da língua portuguesa por seus interactantes as faz produzirem julgamentos de valor sobre algumas formas de usar a língua e, como consequência, incidem

atos de violência simbólica contra aqueles que não compartilham dos mesmos usos linguísticos que um grupo seletivo da sociedade. Assim sendo, os estudiosos da língua exercem um papel de extrema relevância na disseminação de informações sobre o seu funcionamento. Segundo a linguista Scherre,

Olhar a língua, ou as línguas, sob esta multiplicidade de aspectos é uma dádiva. Analisar uma língua em sua intimidade é um privilégio. Esmiuçar as entranhas das formas linguísticas e sentir a sistematicidade que envolve línguas, dialetos e variedades, sem julgamento de valor, é de beleza ímpar e só pode fazer bem aos que têm essa possibilidade. Partilhar esse bem constitui mais do que um dever, é uma responsabilidade social, é uma questão de cidadania (Scherre, 2005, p. 10).

Nessa perspectiva, estimados, além da importante contribuição dos estudiosos para a informação sobre a língua e a sua sistematicidade, julgo fundamental o papel da escola no processo de esclarecimento e conscientização da realidade heterogênea brasileira como fator primordial para a existência da diversidade linguística, de modo a oportunizar aos sujeitos pertencentes à comunidade escolar a ampliação dos conhecimentos sobre sua língua materna, suas características, seus usos e funções, possibilitando-lhes oportunidades de usarem variedades linguísticas distintas dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira,

a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (Bortoni-Ricardo, 2004, p.78).

Penso que se pretendemos suscitar, nas pessoas, mudanças de comportamentos quanto à percepção da heterogeneidade linguística brasileira, o trabalho de conscientização e valorização da diversidade linguística existente deve ser contínuo. Vocês concordam? Nesse processo, considero essencial que as práticas escolares realizadas no sentido de informarem e conscientizarem sobre a variação linguística e, particularmente, sobre o preconceito linguístico, além de acontecerem ininterruptamente, transponham o espaço da sala de aula e envolvam todos os membros pertencentes à comunidade. Nesse contexto, a inserção da Sociolinguística no ambiente escolar torna-se algo imprescindível.

Há um ramo da Sociolinguística que se preocupa com a variação da língua no âmbito escolar e com suas implicações no ensino da língua, entre as quais o preconceito linguístico. Estou falando da Sociolinguística Educacional, cunhada pela sociolinguista brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo. Esse ramo da Sociolinguística, por meio de pesquisas desenvolvidas

na área, tem contribuído com algumas melhorias no ensino da língua materna nas escolas brasileiras, conforme aponta Bortoni-Ricardo:

Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 151).

Os estudiosos dessa vertente são favoráveis à pedagogia da variação linguística e acreditam que o ensino da língua será mais eficiente se ocorrer pelo viés do uso. Segundo suas concepções, as variedades linguísticas existentes devem ser abordadas no ensino da língua sem julgamentos de valor. Tal abordagem permitirá aos discentes um conhecimento mais consistente sobre a língua e resultará em um ensino linguístico mais significativo em suas vidas, visto que os preparará melhor para atuarem nas práticas sociais mediadas pela língua.

A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou de mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. Essa premissa representou uma verdadeira revolução na forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias nas escolas (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 151).

No entanto, caríssimos, os avanços proporcionados pelos construtos teóricos dessa ciência, no ambiente escolar, ainda não conseguem barrar o preconceito linguístico existente entre os membros das comunidades escolares, como pude constatar na pesquisa que realizei no mestrado. Segundo a linguista Baronas, as alterações almejadas ainda não se efetivaram em razão do

distanciamento entre as instituições superiores de ensino e as instituições do ensino básico, a falta de condições de estudo para os professores do ensino básico e a falta de incentivo para os professores do ensino superior para se dedicarem a projetos extensionistas para uma formação continuada com os professores do ensino básico. Diante deste cenário, é fundamental buscar forças para uma efetiva integração entre as pesquisas científicas e a prática escolar (Baronas, 2022, p. 123).

Assim sendo, considero que a parceria entre as universidades e as escolas pode ser um passo de grande relevância para a promoção da melhoria do ensino nas escolas brasileiras,

bem como para a formação intelectual e profissional dos acadêmicos. Vocês concordam? Dessa forma, todos sairão beneficiados,

[...] dado que as duas instituições têm muito a contribuir e a aprender, uma com a outra. Se por um lado, os bancos acadêmicos podem auxiliar a escola com os conhecimentos teóricos, esta tem muito a oferecer, com seu conhecimento pragmático, com a vivência, a realidade escolar, tão peculiar e rica de ensinamentos (Baronas, 2022, p. 133-134).

Nesse sentido, o problema da discriminação linguística no ambiente escolar, como detectado na pesquisa do mestrado, impulsionou-me a contribuir com o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas do Distrito Federal por meio da oferta de curso de formação para os professores dessas instituições e da realização de oficinas para estudantes do ensino médio, cuja temática é a variação linguística e o preconceito linguístico.

Bom, queridos, diante do exposto, convido-vos a refletirem sobre esta nossa conversa inicial. Daremos sequência a ela na próxima carta, na qual abordarei a temática da variação linguística nos documentos oficiais criados para auxiliarem as equipes pedagógicas, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, a construir seus currículos escolares.

Até breve,

Susana

3.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ceilândia, 12 de outubro de 2023

Estimados pesquisadores e futuros pesquisadores, tudo bem?

Primeiramente, quero saber como estão os seus estudos? E as pesquisas, como vão? Faz tempo que vocês não me escrevem. Estou sentindo falta!

Hoje, escrevo-lhes com a finalidade de tratar sobre a variação linguística no ensino de língua portuguesa, levando em consideração os documentos oficiais. Vocês já observaram que tudo o que fazemos na vida é com algum objetivo? Quando fazemos algo, sempre temos um objetivo que pretendemos alcançar, não é verdade?

Então, com o ensino da nossa língua materna não é diferente. O ensino de língua portuguesa tem como meta alguns objetivos a serem alcançados. De acordo com o pesquisador Travaglia (2008), são objetivos do ensino de língua materna no Brasil:

- a) 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;
- b) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
- c) ensinar a variedade escrita da língua;
- d) levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função);
- e) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico (Travaglia, 2008, p. 17-20, destaques do autor).

Assim, para que possa alcançar esses objetivos, o ensino da nossa língua é norteado por algumas diretrizes constantes em documentos oficiais que apontam algumas ações a serem realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Tais documentos são criados como formas de implementar algumas políticas públicas educacionais.

As políticas públicas relativas à educação são ações desenvolvidas pelo Estado com o intuito de promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa na educação básica, algumas políticas públicas, definidas como políticas linguísticas, são adotadas. Segundo Calvet (2002, p. 133), política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”.

Sendo assim, para que a escola possa cumprir com os objetivos pretendidos, é primordial que as políticas linguísticas adotadas sejam facilitadoras do processo educacional e não sejam injustas. “Entende-se por política linguística injusta aquela que segrega as variedades linguísticas taxando-as de ilegítimas, e legitimando apenas a variedade de interesse da classe dominante” (Oliveira, 2014, p. 221).

Vocês são sabedores de que, durante décadas, predominaram no ensino de língua portuguesa no Brasil, políticas injustas como a citada por Oliveira. No entanto, alguns avanços têm acontecido no sentido de que o ensino linguístico brasileiro já tem se voltado para a realidade heterogênea da língua, mas ainda há muito no que melhorar.

O tema da variação linguística está presente nos documentos oficiais criados para nortear o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Segundo esses documentos, o ensino dessa língua deve considerar as distintas variedades linguísticas existentes no Brasil, estejam elas aliadas à norma-padrão ou não.

A elaboração desses documentos é resultado de reivindicações feitas, preferencialmente, por sociolinguistas, os quais, como comentado em cartas anteriores, prezam por uma pedagogia da variação linguística, que deve levar os alunos a refletirem sobre a língua em sua essência heterogênea, sem julgamentos de valor sobre os distintos usos feitos pelos falantes.

De acordo com Santos e Melo (2019), esses documentos trazem propostas que visam romper com o ensino tradicional que preconiza o estudo de regras gramaticais e a primazia de uma variedade em detrimento de outras existentes e igualmente válidas para as práticas de interação entre os usuários da língua. Para esses estudiosos,

tais propostas, em geral, mantêm uma dada uniformidade: esses documentos têm o fito de não só formar professores, mas também alunos capazes de refletir sobre a língua em uso, apartando-se das práticas de preconceito linguístico e de um ensino centrado na Gramática Tradicional (Santos; Melo, 2019, p.117).

Entre os documentos criados para auxiliarem as equipes pedagógicas nas produções dos currículos escolares encontram-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), sobre os quais tratarei na próxima carta.

Um caloroso abraço,

Susana

3.2.1 A variação linguística na BNCC e nos PCNEM: um diálogo com a pesquisa do mestrado

Ceilândia, 15 de janeiro de 2024

Olá, queridos pesquisadores e futuros pesquisadores. Vocês estão bem?

Como ficou combinado na última carta que enviei, hoje estou escrevendo para falarmos um pouco sobre o tratamento dado pela BNCC e pelos PCNEM à variação linguística em relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira. Farei isso a partir de diálogo com a pesquisa desenvolvida no mestrado, pois assim como a personagem Professor um dia disse que, por meio de seus quadros, contaria e, de fato contou, a história

dos capitães da areia⁴, também eu, um dia, com o mesmo desejo de mudanças que Pedro Bala depositou nos trabalhos que seriam desenvolvidos pelo Professor e ainda com o desejo de que as pessoas possam usar suas variedades linguísticas com liberdade, sem serem julgadas de forma negativa, almejei contar as histórias daquelas estudantes, as quais me tocaram tanto, e aqui estou escrevendo para compartilhar com vocês um pouco dos meus achados.

Bom, a BNCC é um documento criado nos anos de 2017/2018 para orientar as equipes pedagógicas a elaborarem seus currículos escolares, levando-se em consideração algumas competências, habilidades e aprendizagens que os estudantes deverão desenvolver durante as etapas do ensino básico.

Embasado em princípios éticos, políticos e estéticos que almejam uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, esse documento apresenta como um dos seus fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas. Desse modo, as aprendizagens adquiridas devem assegurar aos estudantes da educação básica o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais são subdivididas em competências específicas de acordo com cada área de conhecimento e com cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Enfatizo aqui a competência geral de número 9 por tratar do assunto abordado em meu estudo:

Competência Geral 9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Como vocês podem perceber, nessa competência geral elencada pela BNCC, a empatia, o respeito, o acolhimento e a valorização do diverso são práticas que devem ser exercidas na instituição escolar sem preconceitos de qualquer natureza. No entanto, a partir do estudo sobre a variação linguística realizado no ambiente escolar que me serviu como campo para a pesquisa do mestrado, no período de maio a dezembro de 2019, observei que essa

⁴ “_ Vou estudar com um pintor do Rio. Doutor Dantas, aquele da piteira, escreveu a ele, mandou uns desenhos meus. Ele mandou dizer que me mandasse... Um dia vou mostrar como é a vida da gente... Faço o retrato de todo mundo... Tu falou uma vez, lembra? Pois faço...”

A voz de Pedro Bala o animou:

_ Tu também vai ajudar a **mudar** a vida da gente...

_ Como? Fez João Grande.

Professor também não entendeu. Tampouco Pedro Bala sabia explicar. Mas tinha confiança no Professor, nos quadros que ele faria, na marca do ódio que ele levava no coração, na marca de amor à justiça e à **liberdade** que ele levava dentro de si. Não se vive inutilmente uma infância entre os Capitães da Areia. Mesmo quando depois se vai ser um artista e não um ladrão, assassino ou malandro” (Amado, 2009, p. 222, destaques meus).

orientação da BNCC não condizia com a prática real, visto que alguns estudantes se mostravam bastante intolerantes a algumas variedades linguísticas existentes na escola, sobretudo à variedade apresentada pelos estudantes baianos. O comportamento agressivo apresentado por alguns discentes fazia com que determinadas estudantes ocultassem suas identidades. Na sala de aula pesquisada havia duas alunas descendentes de baianos, uma delas morou alguns anos no estado da Bahia. Apesar disso, essas garotas não apresentavam em suas falas nada que as identificasse como baianas. De acordo com essas colaboradoras, em casa elas usavam o dialeto baiano, mas na escola não, a não ser que estivessem entre os amigos mais próximos, como informou uma delas. A outra relatou que, apenas em casa, ela podia ser ela mesma e que na escola evitava falar com o sotaque baiano porque as pessoas tinham o costume de julgar a fala dos baianos (Araujo, 2020, p. 104).

No que tange ao ensino médio, o qual foi meu campo de pesquisa, na BNCC, essa etapa de escolaridade está organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tratarei apenas da área de Linguagens e suas Tecnologias por ser nela que está incluído o ensino da língua portuguesa. Dentro dessa área, são arroladas sete competências específicas a serem alcançadas pelos discentes ao longo dos três anos. Abordarei as competências específicas 2 e 4 por fazerem menção ao assunto estudado, nesta pesquisa.

A competência específica de número 2 aborda questões como as relações de poder manifestadas no uso da linguagem, a resolução de conflitos, o diálogo, o respeito às diversidades e o combate às práticas preconceituosas de qualquer natureza, como vocês podem observar:

Competência específica 2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

No entanto, queridos, notei que as ações de empatia, de cooperação e o respeito à diversidade citados na competência específica de número 2 não estavam sendo realizados na escola onde realizei a pesquisa do mestrado. Isso pode ser reflexo de um trabalho pouco exploratório a respeito do fenômeno da variação linguística no Brasil, que vise conscientizar os estudantes sobre a naturalidade desse fenômeno de modo a proporcionar mudanças de

postura e o combate ao preconceito linguístico. Essa realidade impulsionou-me a realizar esta nova pesquisa com o intuito de promover, juntamente com a comunidade envolvida, a conscientização sobre a variação linguística e o preconceito linguístico na escola, bem como estimular a realização de práticas escolares que possam desconstruir o preconceito linguístico no espaço escolar.

Observei ainda, na pesquisa anterior, que a maioria dos alunos que não concordava com as práticas de violências simbólicas praticadas por alguns de seus colegas não fazia nada para combater os preconceitos sofridos pelos estudantes que apresentavam uma variedade diferente, por medo de ser julgada ou ofendida como vocês podem verificar nos trechos a seguir:

Flávia(f) 18 anos – “Então é: eu num eu num quero citar nomes né? Mas é... tem uma menina na minha sala que ela entrou novata esse ano e Ela é do interior assim como eu entendeu? Aí ela fala do mesmo jeito que eu eu me identifico bastante não acho errado”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Mas outras pessoas... sabe? Faz piada que: me INcomoda mas eu não posso... sei lá eu eu tenho aquele certo medo de falar e: sei lá acontecer alguma coisa” (Araujo, 2020, p. 109).

Iris(f) 17 anos – “Olha eu ((riso)) eu nem sei exatamente porque assim às vezes como é pessoal que imita mais ela assim é SÃO colegas mesmo né? aí se você se METE daqui a pouco eles tão bem e você fica por ruim... então eu não me meto... mas: a questão mesmo de imitar: eu acho que quando não é brincadeira você VOCÊ se sen/ se cha/ fica chateado pela pessoa né? que:: que: tá sendo o ALvo porque você:: não sei eu tenho um uma família nordestina tô aqui mas... é: pra mim eu eu às vezes cê fica CHAteada pela peSSOa que tá passando () MAS você não pode se meter porque: são amigos daqui a pouco eles tão bem né? não dá nada... e você é o ruim” (Araujo, 2020, p. 120).

De acordo com a competência específica de número 4, a língua deve ser entendida, pelos estudantes, como um fenômeno histórico, social, diverso e variável nos contextos de uso, e, ainda, como uma expressão de identidade pessoal e coletiva. Esse entendimento deve interferir, positivamente, nos comportamentos dos discentes em relação às práticas mediadas pela língua, uma vez que, o esperando é que essas práticas levem em consideração as distintas variedades existentes e aconteçam de forma respeitosa, de modo a combater qualquer tipo de preconceito. Observem:

Competência específica 4 – Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como

formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

Contudo, estimados pesquisadores e futuros pesquisadores, tive em meu campo de pesquisa uma amostra de que a língua portuguesa brasileira não estava sendo entendida como um fenômeno (geo)político permeado por uma historicidade e por características identitárias, como prima a BNCC na referida competência específica. O que pude observar foi a intransigência de um grupo de alunos, formado pelos discentes nascidos no DF, em relação a um pequeno grupo proveniente do Nordeste e do Sudeste, mais especificamente com duas estudantes naturais do estado da Bahia.

Outro fundamento da BNCC é a educação integral. A partir dessa visão de educação, a BNCC orienta que a educação básica deve trabalhar para o desenvolvimento e a formação dos indivíduos de uma maneira global, não se preocupando apenas com os aspectos cognitivos ou afetivos. Dessa forma, visando alcançar essa orientação, a instituição escolar deve assumir uma visão plural, além de considerar as particularidades dos estudantes e

promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Embora conste na BNCC a orientação para um ensino que vise à formação integral dos educandos, de maneira a possibilitar-lhes os conhecimentos necessários para atuarem na sociedade, no que concerne ao ensino da língua, as reflexões realizadas nas escolas não estão conseguindo fazer com que os alunos ajam de forma respeitosa em relação à diversidade existente no país, ao menos foi isso que o resultado da pesquisa do mestrado mostrou. Desse modo, o que se percebe é que as propostas de intervenção idealizadas pelos programas que adentram o ambiente escolar têm sido pouco eficazes. Talvez esse fracasso se deva ao fato de as políticas serem produzidas por pessoas que, muitas vezes, não conhecem as realidades escolares no Brasil por não fazerem parte das comunidades. Os que de fato conhecem e vivenciam a realidade escolar, que são os estudantes e os professores, por vezes, não fazem parte do processo de produção dessas políticas. Segundo Santos *et al.*,

no ambiente escolar, as políticas linguísticas devem ter como ponto de partida as experiências daqueles que vivenciam as práticas sociais, que conhecem a realidade social, histórica e cultural situada dos que estão ocupando os espaços escolares. Posicionam-se como personagens, no primeiro caso, o professor de língua materna e, no último, os estudantes (Santos *et al.*, 2016, p. 351).

Assim, amparada nesse fundamento pedagógico contido na BNCC, entendo que a escola deve primar também pela humanização dos alunos. Vocês não acham? Nesse contexto, tornam-se necessárias práticas pedagógicas que visem o trabalho com a língua entendida como marca cultural de identidades e que levem os alunos a refletirem sobre os valores simbolizados pela língua e sobre suas condutas em relação à diversidade linguística.

Vocês têm ciência de que o ensino médio constitui a última etapa da educação básica. Desse modo, nessa etapa, os estudantes devem consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental e ser preparados para atuarem na sociedade, no mundo do trabalho e darem sequência aos seus estudos, com autonomia. Nesse sentido, os novos programas de ensino médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais que possibilitem aos sujeitos a atuação, de forma competente, nas esferas individual, profissional e acadêmica. Há, nesses programas, a preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos.

Vocês sabem o que motivou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio? A criação dos PCNEM foi motivada pela reforma curricular para o ensino médio, a qual aconteceu em decorrência de fatores econômicos e da revolução tecnológica. O documento foi criado em 1999 com o intuito de atender a uma necessidade de atualização da educação no Brasil em consonância com as diretrizes constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, cuja proposta é a criação de uma escola média com identidade e que vise uma formação estudantil para o mundo contemporâneo. Nesse sentido, o novo currículo deve basear-se em princípios éticos, políticos e estéticos que objetivem desenvolver competências básicas necessárias para a introdução do indivíduo na sociedade, na vida profissional e para o exercício da cidadania. Dessa forma, esse documento é constituído por uma base comum e por uma parte diversificada. A base comum deve primar pela preparação do estudante para o prosseguimento dos estudos e para o ingresso no trabalho, instrumentalizando-o para a busca e geração de informação que lhe permita planejar ações que visem solucionar problemas concretos. A parte diversificada complementa a base comum e será determinada nas próprias escolas e em cada sistema de ensino. Ela visa atender as necessidades particulares, dando importância às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do alunado.

Assim como a BNCC, os PCNEM também se fundamentam no desenvolvimento de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes em conformidade com cada área de conhecimento definido para essa etapa do ensino. Nesse contexto, a base

comum é organizada em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essas áreas devem estar vinculadas a partir de uma visão transdisciplinar. Tal qual fiz com a BNCC, tratarei unicamente da área que aborda as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pelo fato de o ensino da língua portuguesa fazer parte dessa área.

O documento é de natureza interpretativa e indicativa e propõe o diálogo, a interatividade e a construção de conhecimentos na linguagem, com a linguagem e pela linguagem. Desse modo, tem início com uma parte intitulada “O sentido do aprendizado na área”, na qual tece alguns comentários sobre a linguagem e suas formas, bem como enumera e explica as competências gerais que os alunos deverão desenvolver na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O respeito à diversidade apresenta-se como o eixo principal da proposta.

Os PCNEM elencam dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio. Focalizo a competência geral de número 4 por fazer menção à temática deste estudo:

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (Brasil, 2000, p. 9).

Como vocês podem notar, em conformidade com essa competência, o estudo da linguagem deve proporcionar aos discentes o conhecimento das diferentes manifestações da linguagem feitas pelos grupos que compõem a sociedade brasileira de modo que eles possam, a partir do conhecimento adquirido, respeitar a diversidade linguística e entendê-la como construções que simbolizam e representam a diversidade social. Assim, “em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas” (Brasil, 2000, p. 9).

No entanto, queridos, a pesquisa anterior mostrou que as distintas manifestações da linguagem, realizadas por meio do uso da língua, ocorridas na escola que foi campo da pesquisa do mestrado não eram respeitadas ou preservadas, mas sim atacadas, como vocês podem comprovar nos trechos que seguem:

Flávia(f) – “Entendeu? Tipo assim “desdo” (desde o) começo que eu enTREI sempre sempre houve entendeu? Tipo assim preconceito linguístico do jeito que eu fa:lo do jeito as palavras também são diferente e aí que... que com o

passar do tempo eu fui me me acostumando entendeu? Tipo ah... eu num vou:: ficar perdendo tempo falano:”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Falano tipo discutindo com uma coisa que ELES não vão mudar porque: o preconceito existe e pra no Brasil existe muito muito muito e pra tipo::... pra: acabar com o preconceito tá muito longe acho que tá tá muito longe ainda INFELIZMENTE tá muito longe e::... acho que num sei lá acho que num num tem solução” (Araujo, 2020, p. 111).

Pesquisadora – “Na sua sala TEM pessoas do Piauí, pessoas do Maranhão, tem pessoas de Minas Gerais você acha que a intransigência maior É com vocês baianas ou acontece com os outros também?”

Ana(f) 18 anos – “Mais com o baiano mais quem vem do Nordeste... Piauí também: Maranhão o Maranhão também tem ()”

Pesquisadora – “E você chegou a presenciar alguma cena lá na sala de alguém que veio do Maranhão e que falou e que os colegas foram em cima riram e repeTI::ram e reproduzi::ram ou não?”

Ana(f) – “Não é mais com o baiano nunca vi isso [mas acontece mais com o baiano ((riso))” (Araujo, 2020, p. 129).

Desse modo, os estudantes provindos de outras regiões não podiam usufruir do patrimônio nacional que a língua é, nem criar, por meio do uso da língua, como prescrito nessa competência, visto que suas variedades linguísticas não eram apreciadas pelos estudantes nascidos no Distrito Federal.

Após a apresentação e explanação das competências gerais, os PCNEM citam as competências específicas e as habilidades que devem ser adquiridas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As competências correlacionadas às habilidades a serem desenvolvidas nessa área são organizadas em três grupos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. As competências gerais são distribuídas nesses três grupos. Desse modo, destaco que a competência geral de número 4 faz parte do eixo Contextualização sociocultural.

No que se refere ao ensino/aprendizado da língua portuguesa, o processo deve debruçar-se sobre a linguagem verbal, visto que “na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural” (Brasil, 2000, p. 18).

A disciplina é vista sob um eixo interdisciplinar e seu ensino deve acontecer por meio da interação verbal devendo, o seu estudo, promover reflexões sobre o uso da língua na vida e na sociedade. A natureza social e interativa da linguagem deve ter destaque no ensino da

língua contrapondo-se às concepções tradicionais que a desarticulavam do uso social. Assim, o texto, e não mais a frase descontextualizada, passa a ser a unidade básica da linguagem verbal e, por meio dele, os aprendizes far-se-ão entender e entenderão o outro a partir de um processo dialógico. A língua deve ser entendida como um elemento essencial de desenvolvimento cognitivo e de comunicação. Desse modo, as competências e habilidades que deverão ser adquiridas nessa disciplina relacionam-se com as competências e habilidades gerais e específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesse prisma, a seleção dos conteúdos a serem estudados deve levar em consideração essas competências e habilidades e a linguagem verbal constituir o material de reflexão.

As competências e habilidades referentes à língua portuguesa são distribuídas nos três grupos de competências específicas que visam: comunicar e representar, investigar e compreender, contextualizar social e historicamente. Segundo os PCNEM, as competências delineadas para a disciplina estão em conformidade com uma visão da disciplina dentro da área, dessa forma, algumas das competências gerais e específicas requeridas para a área repetem-se, mas com o foco mais voltado para a linguagem verbal, especialmente em sua modalidade escrita, já que, como eu havia mencionado anteriormente, o documento afirma que esse tipo de linguagem deverá ser o objeto de estudo e de reflexão sobre a língua.

Como já dito, as dez competências gerais elencadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias repetem-se nos três blocos das competências específicas da área (Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural) e acrescentam-se mais quatro competências. Novamente, nas competências específicas para a disciplina Língua Portuguesa, cinco das dez competências gerais e três das que foram acrescentadas no grupo das específicas repetem-se. A diferença está apenas na restrição do termo linguagem, que antes era tratado de um modo geral, e agora se restringe à linguagem verbal. Além disso, as modalidades escrita e oral da língua são citadas em duas competências.

Não observei, nas competências específicas para a disciplina, nenhuma que faça menção direta à variação linguística.

Queridos, a parte referente à língua portuguesa encerra após a exposição das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na etapa do ensino médio nos três blocos mencionados acima. Com a intenção de fazermos uma pausa para refletirmos sobre os aspectos que aqui foram tratados, encerrarei, por ora, este nosso diálogo e adianto que, na próxima carta, manteremos o diálogo com a pesquisa do mestrado ao tratarmos sobre o preconceito linguístico e a formação do professor dentro da perspectiva da Sociolinguística Educacional.

Até breve!

Susana

3.3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: MANTENDO O DIÁLOGO COM A PESQUISA DO MESTRADO

Ceilândia, 10 de abril de 2024

Prezados pesquisadores e futuros pesquisadores, tudo bem com vocês?

Já tratamos, em outras cartas, sobre o fato de que a variação linguística é um fenômeno próprio das línguas naturais que reflete a sociedade que as utiliza. Nenhuma língua natural está isenta da variação, uma vez que todas elas recebem influências de fatores que as fazem variar, sejam esses fatores de ordem linguística ou social. As influências exercidas pelos fatores de ordem social são mais perceptíveis e, a depender de quais sejam eles, diferentes denominações são dadas, pela Sociolinguística, às variações ocorridas nas línguas. Assim, é comum vermos as seguintes denominações: variação diacrônica, variação diamésica, variação diafásica, variação diastrática e variação diatópica. Vocês já ouviram falar sobre essas variações?

Bom, a variação diacrônica diz respeito às mudanças observadas na língua em diferentes etapas da sua história. A variação diamésica verifica-se nas diferenças encontradas entre as modalidades escrita e falada de uma língua. A variação diafásica relaciona-se ao grau de monitoramento que o falante imprime ao seu comportamento verbal. A variação diastrática pode ser verificada nos modos de falar de pessoas que pertencem a classes sociais diversas. A variação diatópica refere-se às diferenças apresentadas nas falas de pessoas que habitam em lugares distintos (estados, cidades, zona urbana, zona rural).

Embora seja algo natural, a variação que as línguas apresentam nos usos feitos pelos interagentes é avaliada de formas distintas pelas sociedades. Ao falarmos, deixamos transparecer nossas origens geográfica, social e cultural, nossa escolarização, entre outros fatores. Assim, de acordo com a percepção que nossos interlocutores têm sobre nossos usos linguísticos, recebemos avaliações positivas ou negativas. Quando essas avaliações são negativas, somos segregados por sermos considerados indignos de fazermos parte de determinados grupos, isto é, somos discriminados pelo modo como falamos. Isso acontece, segundo Gnerre (1991, p. 6), porque “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na

sociedade os seus falantes”. Nesse contexto, é importante salientar que os espaços geográficos e as classes sociais aos quais pertencem os usuários da língua, bem como os seus graus de escolaridade contribuem, significativamente, para a discriminação linguística e a segregação. Tal segregação acontece em diversos setores e estende-se ao ambiente escolar.

Queridos, vocês sabem que a língua, além de ser um meio de comunicação e interação, também é uma forma de poder. Muitas vezes, as pessoas com mais conhecimento sobre a língua desprestigiam usos feitos por falantes que têm menos conhecimento, demonstram preconceitos e até praticam atos discriminatórios contra esses por entenderem que, em uma escala de hierarquia, encontram-se em posição de superioridade em relação a eles. No entanto, tais atos também acontecem quando um ou mais falantes consideram sua variedade linguística superior a outras existentes.

Com a pesquisa desenvolvida no mestrado, observei que o trabalho sobre a variação linguística realizado na escola que me serviu como campo de pesquisa não acontecia de modo contínuo e era realizado de forma pouco exploratória, o que resultava em comportamentos intolerantes por parte de alguns estudantes, os quais julgavam a variedade linguística de Brasília superior a outras existentes e, por terem esse entendimento, realizavam práticas de violência simbólica contra os colegas que falavam diferente deles. Na sala de aula pesquisada, observei que duas estudantes originárias do estado da Bahia eram vítimas constantes dos colegas que não aceitavam e não respeitavam suas variedades linguísticas.

Em seus relatos, elas manifestaram que já perderam muito do sotaque para se adequarem ao falar brasiliense e para evitar passar por cenas de preconceitos que deixaram nessas e em outra estudante (mineira), mágoas profundas quando chegaram à Brasília na ocasião em que ainda cursavam o ensino fundamental (Araujo, 2020, p. 105).

Apesar de a variação linguística estar legitimada nos documentos oficiais que servem como norteadores para as práticas educativas, já comentei isso com vocês em cartas anteriores, o que se observa, na realidade, é que ainda persiste um ensino que privilegia a metalinguagem, deixando o ensino da língua amparado no uso concreto dos falantes, em segundo plano. O ensino da metalinguagem, além de ser pouco produtivo, provoca nos estudantes aversão às aulas de língua portuguesa por entenderem-na como uma língua de difícil compreensão, o que os faz pensar que não sabem nada sobre sua língua materna. Quanto a isso, Castilho (2022, p. 17-18), assim se manifesta:

[...] o ensino do Português, ao começar pela gramática, deixa de lado importantes reflexões, saltando todo um percurso organizado desde o tempo

dos gregos. Com isso, duvido que os alunos entendam direito aquilo que estamos lecionando – e não é por culpa deles!

A lacuna deixada por esse tipo de ensino não leva os alunos a refletirem sobre as distintas variedades linguísticas existentes no Brasil e sobre os fatores que as condicionam. Tal reflexão é necessária, pois, a partir dela, os estudantes conscientizar-se-ão de que os distintos usos que a sociedade faz da língua são legítimos e, dessa forma, estarão melhor preparados para lidarem com a diferença e assumirão condutas de respeito aos diferentes falares.

Vocês notaram a citação que eu coloquei antes de iniciar esta seção? Ela é bem representativa do que é o preconceito. Quando não aceitamos e nem respeitamos o outro por ser diferente de nós e, no caso específico do preconceito linguístico, quando não acolhemos o outro e o discriminamos por ele apresentar uma variedade linguística diferente da nossa, estamos sendo preconceituosos e, junto com o preconceito, vem a discriminação que fere, magoa e silencia.

É muito ruim ser discriminado, não é? Ainda mais em um local que tem entre suas tarefas ensinar sobre respeito e formar cidadãos para atuarem na sociedade de maneira respeitosa. Assim sendo, ser alvo de preconceito linguístico e vítima de discriminação em um ambiente que deveria ser de acolhimento e respeito ao que seja diferente é algo que não condiz com um espaço de educação e inclusão. Precisamos entender que a escola não é um espaço para praticarmos ações que ferem e magoam. Ser alvo de preconceitos que levam à discriminação pode acarretar o silenciamento de várias vozes como pude detectar na pesquisa realizada no mestrado acadêmico e que me motivou a realizar esta pesquisa. Observem:

Pesquisadora – “[...] tá mas e por que que aqui na escola você não usa o sotaque baiano porque você disse oh lá em ca:sa é tudo bem coloquial então eu sou BAIANA quando eu chego aqui não?”

Maria(f) 17 anos – “PORQUE tem muitas pessoas que: é normalmente é... elas... como eu digo?... elas: é: tem um certo PREconceito com:... é: a fala dos das pessoas baianas e “tals”... por exemplo o Bob ele tem essa brincadeira toda e: isso meio que... né? Deixa você: um pouco: [mais constrangida]”

Pesquisadora – “[constrangida?”

Pesquisadora – “Incomoda?”

Maria(f) – “Incomoda um pouco né? Eu não posso falar pra ele ((riso)) mas: incomoda o jeito que ele fala que ele: tem muito preconceito contra os baianos e “tals” o jeito que as pessoas falam... o sotaque puxa:do” (Araujo, 2020, p. 86).

O aluno vítima de preconceito linguístico não se sente confortável para participar das aulas, para interagir com os outros, e, não raro, tem um rendimento escolar insatisfatório. Além disso, sua falta de participação nas aulas pode, muitas vezes, ser interpretada pelos professores como um desinteresse em relação às disciplinas lecionadas, provocando a má avaliação desse aluno se o professor não estiver ciente dos problemas enfrentados por ele. Vocês já haviam pensado sobre isso?

Relembramos que a diversidade é a seiva da vida e que somos nós, seres humanos, nem sempre tão humanos, que muitas vezes nos guiamos pela lupa da tênue fronteira entre identidade e poder. Silenciamos a voz do outro, ou a nossa própria voz, não em função do registro da tradição gramatical, que, às vezes, gerencia a adequação linguística naturalizada e não politizada. Silenciamos a voz do outro, ou a nossa própria voz, em função da variação linguística que identifica, em alguma esfera, grupos em função da escolarização ou da escala social, silenciamento que pode ser materializado no preconceito e na intolerância linguística ou social (Scherre, 2019, p. 27).

O estudo sobre a língua e a conscientização do fenômeno da variação linguística como algo natural e inerente a todas as línguas são primordiais no ensino de língua portuguesa para que haja o respeito e a valorização da diversidade, como abordado nos documentos oficiais analisados em cartas anteriores. Dessa maneira, “humanizar e democratizar é sempre preciso, especialmente por meio da linguagem, o nosso bem maior, inalienável, do qual somos senhores absolutos” (Scherre, 2019, p. 38).

Na pesquisa desenvolvida no mestrado, notei que os estudantes nascidos no DF se viam em posição de superioridade em relação aos provindos de outras regiões, por entenderem que a variedade linguística do DF não apresenta sotaque e que, por isso, é “mais correta” e “mais formal” do que a variedade apresentada pelos colegas. Assim, incidiam contra esses atos de violência simbólica como vocês podem comprovar nos trechos que seguem:

Pesquisadora – “[...] aí você falou dos baianos que uma hora ou outra eles você falou dessa questão do INHA mas aí você falou de a/ em algum moMENto eles vã:o cometer um erro em que momento você percebe que eles cometem erro?”

Bob(m) 17 anos – “[...] é mais pela questão da estranheza que eu vou achar que eles vão errar eu tenho quase certeza disso é uma coisa que a gente espera coisa é um pre/eu sei que é um preconceito cultural ((riso)) mas: tá aqui: eu não consigo dizer que não”

Fábio(m) 18 anos – “Eu a/eu acredito que seja formal num num varia muito né? porque: eu sou candan:go então assim a gente não tem muito sutaque

nenhuma variação nas pala:vras então assim é bem formal uma coisa assim bem”

[...]

Fábio(m)- “O pessoal de Brasília tem muito disso de ter essa linguagem similar sem muito: sem esse negócio rústico como eu disse entendeu? Sem esse: essas palavras assim da própria da própria região entende? Então tem que ser algo assim bem: formal” (Araujo, 2020, p. 133-134).

Essa visão de superioridade que leva à discriminação de algumas variedades linguísticas existentes tem por detrás de si um processo sócio-histórico que está intimamente ligado a fatores políticos e econômicos. As regiões mais desenvolvidas economicamente são vistas como superiores quando comparadas às regiões mais pobres do país. Fazem parte dessas regiões com poderes aquisitivos mais elevados pessoas de status econômico alto, grupos detentores de maior poder. Em consequência, as variedades linguísticas desses grupos apresentam maior prestígio do que as variedades linguísticas dos grupos que residem nas regiões mais pobres. Somado a isso, o fato de a cidade de Brasília ser a capital do país e a sede do governo alimenta a ideologia de superioridade linguística compartilhada por seus falantes.

É natural que a cidade sede do governo tenha mais poder político e prestígio, e esse prestígio, como vimos, acaba por se transferir ao dialeto da região. No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 34).

Comportamentos de intolerância a determinadas variedades linguísticas, no espaço escolar, trazem implicações sérias as vítimas do preconceito linguístico, dentre as quais: o medo, o sofrimento, a vergonha, o sentimento de inferioridade, a dificuldade de expressar-se, de fazer amizades e de estabelecer relações dentro e fora da sala de aula, o desinteresse pelas aulas ou pela escola, a resistência em interagir nas aulas, seja por espontânea vontade ou quando solicitadas pelo professor, e, em caso mais extremo, o preconceito sobre a forma própria de alguém falar, pode levar à evasão escolar. Vocês podem comprovar algumas dessas implicações nos trechos que seguem, observem:

Júlia(f) 17 anos – “Aí eu era da particular e fui pra pública aí eu falava mais puxado né? Porque convivendo e tudo mais e aí falavam que eu não sabia falar falavam que eu falava diferente que eu era estranha que o meu jeito de puxar era da roça e tudo mais”

Pesquisadora- “E como é que você se sentia?”

Júlia(f) – “Ah, eu me sentia ((riso)) meio que excluía né? Que todo mundo falava igual falava gíria e tudo mais e eu me sentia mais deixada de lado” (Araujo, 2020, p. 88).

Pesquisadora – “E como era que você se sentia poxa eles tão RINDo de mim pela forma como eu fa:lo o que que isso provocava em você além da tristeza além do constrangimen:to?”

Júlia(f) 17 anos – “[...] eu ficava muito: realmente ficava triste e tal... eu tinha dificulda/ eu tinha dificuldade pra poder:: fazer amizade pelo jeito que eu falava porque as pessoas ficavam rindo então eu ficava meio reservada” (Araujo, 2020, p. 110).

Pesquisadora – “Como é que você se sente Flávia enquanto vítima dos colegas?”

Flávia(f) 18 anos – “Ah e/ é:... é como eu disse né? No começo assim eu me sentia MUITO mais intimidada eu me sentia eu até evitava de de falar igual eu falei eu me vejo nela entendeu? Na novata eu me vejo MUIto nela porque ela EVIta de conve/de tipo de conversar igual o professor tá explicando uma coisa aí ele quer a participação dos alunos mas ela evita muito das vezes participar: por causa disso igual EU no começo eu evitava de participar das aulas porque eu SABIA tipo algo que o professor pergunTA eu sabia a resposta mas eu fala/ não num vou falar porque:... né entendeu?”

Pesquisadora – “Pra pra se poupar”

Flávia(f) – “É: pra me poupar de de desses con/ constrangimentos entendeu? Ma/ hoje em dia eu eu ainda sinto sabe? Um... certo:: um certo incômodo mas: não como antes” (Araujo, 2020, p. 111-112).

Alex(m) 18 anos – “JÁ tinha um menino que ele era do Maranhão... aí ele entrou... ele entrou esse ano também aí ele tinha aquele sutaque né? e o pessoal fica zuando o sutaque dele aí ele acabou saindo da escola aí ele foi lá pro 12” (Araujo, 2020, p. 116).

O preconceito faz-se muito presente devido ao sistema de estereótipo sociocultural

[...] o estereótipo é um produto cultural e é formado por um conjunto de predicados relativamente fixos, geralmente atribuídos intersubjetivamente, isto é, coletivamente, a partir do que se pensa sobre determinado grupo. O estereótipo é a pré-disposição à formação de preconceitos, visto que ele torna “natural” a crença de que há graus de valores e papéis desempenhados por determinado grupo social a partir da maneira que se fala (Silva; Gomes, 2020, p. 65).

Assim, movidos pela crença de que uma variedade linguística tem mais valor do que outra(s), como é o caso dos nossos colaboradores da pesquisa do mestrado, que entendiam que a variedade linguística do DF é superior às variedades linguísticas das colegas vindas de outras regiões, como a Nordeste e a Sudeste, os sujeitos incidem atitudes preconceituosas e

discriminatórias contra os falantes dessa(s) outra(s) variedade(s). Nesse sentido, entendo que “mais do que nunca, estas reações precisam ser discutidas porque elas revelam um senso comum secular e de difícil mudança que é a ideia arraigada de que há variedades linguísticas mais certas, mais bonitas, mais complexas, ou mais simples do que outras” (Scherre, 2013, p. 54).

O desrespeito ou a desvalorização da fala do outro é algo que deve ser combatido no ambiente escolar. “[...] precisamos tomar conhecimento da magnitude e dos efeitos nefastos do preconceito linguístico para podermos nos municiar de informações científicas e combatê-lo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 35). Dessa forma, acredito que a conscientização sobre a diversidade linguística existente em nosso país seja um dos caminhos a seguir para, então, atendermos à formação integral dos educandos como prescrito na BNCC.

Nesse prisma, levando-se em consideração a existência do preconceito linguístico no âmbito escolar provocado pela falta de conhecimentos essenciais e necessários sobre a língua, a parceria do pesquisador que detectou um problema em uma determinada comunidade pode ser uma alavanca para e no processo de conscientização dos membros envolvidos no processo educacional, na tentativa de naturalizar algo que é natural: a variação da nossa língua materna, visto que, de acordo com Haguette (1987, p. 137):

O envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, como essencial, por ser esta a forma adequada de produzir conhecimento. Por outro lado, esta postura não pode ser unilateral. Também a população pesquisada tem que se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um só *corpus* na busca do conhecimento: o conhecimento só pode ser gerado na prática participativa que fornece a interação entre o saber popular e o saber erudito que se fundem no processo educativo mútuo e devem levar à ação transformadora [...].

Dáí a importância do estreitamento dos laços entre as universidades e as escolas como um mecanismo necessário para a ação transformadora que tanto desejamos. Vocês lembram que, em uma das cartas que lhes enviei, Baronas (2022) aponta a necessidade de unir o conhecimento teórico ao pragmático como um meio de proporcionar essa transformação? Pois é, eu compartilho dos pensamentos de Haguette e Baronas. E vocês? Escrevam-me para conversarmos sobre o assunto! Ficarei aguardando!

Prezados, no processo de conscientização rumo às mudanças necessárias e desejadas, os professores têm um papel fundamental. Assim sendo, é importante que vocês tenham em mente que é extremamente relevante e necessário que façam parte da formação acadêmica dos

professores de língua portuguesa os constructos teóricos da Sociolinguística, mais especificamente da sua vertente Educacional, ciência na qual se fundamenta a minha pesquisa. Faço essa consideração porque ainda persiste, em grande parte da sociedade, uma visão de senso comum sobre a variação linguística, inclusive no ambiente acadêmico. Essa visão acarreta consequências negativas para e no ensino da língua, visto que ela ainda é tida, por muitos professores, como um parâmetro para guiar suas práticas pedagógicas. A esse respeito, Faraco (2022) assim se pronuncia:

Se o grande tema da variação linguística é intrínseco ao pensamento de quem faz linguística; é constitutivo do nosso modo de pensar e estudar a realidade da linguagem, temos de reconhecer que esse consenso científico não alcançou ainda o senso comum. E isso tem, claro, inúmeras consequências para o encaminhamento de nossas práticas pedagógicas no ensino de português (Faraco, 2022, p. 52).

Como vocês podem verificar, é possível inferir na fala de Faraco, que as discussões sobre a variação da língua ainda estão muito restritas aos estudos desenvolvidos na área da Linguística, necessitando, portanto, serem amplamente divulgadas em outros espaços. Para esse estudioso,

Afirmar e demonstrar, como nós o fazemos, que a variação e a mudança linguística são intrínsecas ao ser das línguas; e, mais que isso, afirmar e demonstrar que não é possível hierarquizar as variedades por critérios linguísticos porque todas elas têm plenitude formal – isso tudo é ainda, no geral, incompreensível fora do nosso ambiente científico (Faraco, 2022, p. 53).

Dessa maneira, é preciso que os saberes constituídos pelos linguistas cheguem ao conhecimento de outras pessoas, primordialmente, dos professores ou futuros professores de língua portuguesa. Nesse contexto, cabem, aqui, algumas reflexões sobre as concepções de linguagem e de língua que permeiam nossa sociedade. Essas reflexões são necessárias para que vocês entendam a relação existente entre tais concepções e as práticas pedagógicas realizadas em nossas escolas. A concepção que o professor de língua materna tem sobre a linguagem e a língua é crucial para o ensino, uma vez que ela orientará suas ações, seu trabalho pedagógico.

Bom, de acordo com Travaglia (2008), existem três concepções de linguagem. A primeira entende a linguagem como uma “expressão do pensamento”, isto é, a língua nos serve como um meio para expressarmos aquilo que está em nossa mente. Essa concepção relaciona-se ao subjetivismo psicológico. O sujeito tem algo a dizer e, no ato de dizer, ele não é afetado pelo outro nem pelos aspectos que compõem as situações em que acontece a

enunciação. Ele só precisa, a partir de regras existentes, organizar de forma lógica o seu pensamento para, então, externá-lo. Dessa forma, queridos, o professor que se apoia nessa concepção de linguagem exerce um trabalho pedagógico em que o ensino é voltado para o domínio da metalinguagem, um ensino que tem como fundamento levar o aluno ao domínio da norma culta da língua. Nesse tipo de ensino, a língua é homogênea, não há espaço para as distintas variedades linguísticas.

A segunda concepção vê a linguagem como um “instrumento de comunicação”. Nessa linha de raciocínio, a língua é “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2008, p. 22). A língua é vista como algo externo ao indivíduo, um produto pronto, cujas regras devem ser obedecidas pelos sujeitos. O ato comunicativo ocorre a partir de um processo de codificação e de decodificação. Assim, para que a comunicação aconteça, basta que os falantes tenham o conhecimento e o domínio do código (língua). O trabalho docente que se pauta na segunda concepção de linguagem visa mostrar como a língua funciona, seu foco é a descrição do funcionamento interno da língua, sua estrutura. O ensino/estudo da língua acontece de forma isolada do uso. Como vocês podem perceber, essa concepção de linguagem também descarta as distintas situações de uso da língua e os interlocutores.

A terceira concepção compreende a linguagem como “forma ou processo de interação”, ou seja, a linguagem é um espaço de interação entre os sujeitos. Travaglia (2008), esclarece que o indivíduo, ao usar a língua, realiza ações, age e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Nesse sentido, a língua, agora, é usada para estabelecer a interação social. Diferentemente das duas concepções anteriores que entendem a enunciação como algo individual que desconsidera as circunstâncias enunciativas e os interlocutores envolvidos no processo, nesta concepção, os sujeitos exercem um papel ativo e agem, conjuntamente, para a produção de sentidos “em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2008, p. 23). Nesse prisma, o docente que orienta suas práticas pedagógicas nessa concepção de linguagem ensina a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Esse tipo de ensino, além de levar, ao aluno, o conhecimento da gramática da sua língua materna, objetiva, ainda, desenvolver a criticidade do estudante e torná-lo capaz de utilizar a língua como recurso de interação nas diversas práticas sociocomunicativas, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento e para a ampliação da sua competência comunicativa.

Lembram que Travaglia (2008, p. 17, destaques do autor) enfatiza que “o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência**

comunicativa dos usuários da língua”? Pois é, o ensino que se baseia nessa concepção de linguagem é mais propício ao cumprimento desse objetivo defendido por Travaglia. Aliás, é a essa concepção de linguagem que me alinho. E vocês?

Ah, esclareço-lhes que essa é a concepção de linguagem na qual estão alicerçados os documentos oficiais criados para nortear o ensino da língua portuguesa em nosso país, entre eles a BNCC e os PCNEM sobre os quais já discutimos em outras ocasiões.

Como vocês sabem, a sociedade brasileira é diversificada e exprime no uso que faz da língua essa característica. Visto que língua e sociedade estão interligadas e exercem influência uma sobre a outra, é fundamental que o ensino da língua leve em consideração esse critério. É necessário ensinar a língua em suas diversas facetas/normas linguísticas, incluindo-se as normas de uso, já que, assim como há diferentes usos linguísticos, há também diferentes normas linguísticas e todas elas estão sujeitas à variação. Nesse sentido, as distintas normas que regulamentam os usos que fazemos da língua devem ser levadas em consideração no ensino sem a primazia de uma sobre as demais, como ainda acontece no ensino tradicional que privilegia as normas da gramática normativa e descarta as demais normas existentes. É preciso que o professor de língua materna exerça um trabalho atento ao conceito de norma, semelhante ao formulado por Faraco. Nas palavras do autor, norma é um

conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (Faraco, 2008, p. 37, parênteses e aspas do autor).

Para que o ensino de língua portuguesa seja mais eficiente, além de estar aliado à realidade linguística heterogênea do Brasil, é necessário, também, que ele seja culturalmente sensível à diversidade estudantil. Nesse contexto, é primordial que os professores de língua materna tenham uma formação que lhes possibilite compreender que a variação linguística é inerente à língua e que esses a entendam como “um fenômeno cultural e heterogêneo permeada por uma série de fatores linguísticos, históricos, sociais e de usos que podem provocar mudanças e vicissitudes linguísticas” (França, 2020, p. 103) para que, munidos dos conhecimentos necessários sobre o seu objeto de ensino, possam realizar um trabalho que aborde as diferentes variedades existentes no Brasil, como legítimas e, portanto, necessárias ao ensino sem julgamentos de valor. É necessário, ainda, que o professor respeite e valorize os conhecimentos que os alunos já têm sobre sua língua materna, os quais foram adquiridos

nas diversas práticas sociocomunicativas realizadas por eles ao longo de suas vivências e nos distintos grupos sociais dos quais fazem parte. Nesse prisma,

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa lembrar, antes de tudo, que não vai ‘ensinar’ o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nelas se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka, 2015, p. 35).

O ensino/estudo da língua deve ser contextualizado de maneira a permitir aos discentes entenderem-na como constituinte das práticas sociais vivenciadas por eles, cotidianamente. Desse modo, acredito que o ensino/estudo pautado no uso de gêneros textuais diversos, pode ser um excelente facilitador do processo de ensino-aprendizagem sobre a língua, seus usos e funções, visto que a comunicação acontece sempre por meio de algum gênero e a variação linguística encontra-se materializada neles. Vocês concordam comigo?

Segundo Marcuschi (2007, p. 19),

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Assim, por fazerem parte do cotidiano dos estudantes, a adoção dos gêneros textuais como recursos nas aulas de língua portuguesa pode contribuir de forma significativa com o processo de ensino-aprendizagem da língua. Além de proporcionar a possibilidade de mostrar o fenômeno da variação da língua em curso, o ensino pautado no uso de gêneros diversos, certamente, possibilitará um melhor entendimento da língua por parte dos discentes.

Já comentei em outras cartas que o ensino da língua tem apresentado alguns avanços, lembram? No contexto das mudanças ocorridas no ensino da língua materna dos brasileiros, os sociolinguistas têm exercido um papel preponderante. Esses estudiosos, como também já mencionei em cartas anteriores, primam por uma pedagogia da variação linguística. Para eles, o ensino da língua deve ocorrer pelo viés do uso nas mais diversas situações comunicativas. Assim, nesse processo, é papel do professor deixar claro para os discentes que existe mais de uma possibilidade de usar a língua e que os usos feitos por nós serão recebidos de formas distintas pela sociedade, pois convergem na língua valores sociais e culturais. Dessa forma,

uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (Bagno, 2002, p. 75, *itálicos do autor*).

O comportamento apresentado por alguns dos estudantes que colaboraram com a minha pesquisa do mestrado é uma demonstração de que a temática da variação linguística não tem sido tratada como uma prática constante que vise conscientizar os alunos sobre as variedades linguísticas existentes, no intuito de alcançar mudanças de postura dos membros que compõem o ambiente escolar. Isso significa que a legitimação dos vários falares que compõem a língua portuguesa do Brasil nos documentos oficiais criados para nortear o ensino da língua não é garantia de que tal ensino esteja acontecendo adequadamente.

Nesse sentido, o sistema de ensino de língua materna urge por políticas linguísticas deslocadas do centro para um novo *lócus* de enunciação – a periferia –, de modo que levem em consideração as peculiaridades, as singularidades e as realidades heterogêneas e locais, valorizando a língua, a cultura, o saber e a história dos sujeitos que permeiam o espaço escolar. Requer, dessa forma, o uso de práticas de intervenção e de paradigmas que questionem, colaborem, dialoguem, provoquem mudanças e visibilizem as subjetividades e as vozes silenciadas, descartando qualquer prática de reprodução de poder, de preconceitos e de desigualdades que contaminam as aulas de língua materna (Santos *et al.*, 2016, p. 353).

O que se observa é que o ensino da língua ainda se dá a partir de um modelo que imprime relações de poder, estabelecidos ao longo da história, em que há a primazia daquele que conhece as normas gramaticais sobre aqueles que não as conhecem. Essa relação estende-se às práticas sociais mediadas pela língua e não somente no tocante ao domínio ou não da variedade linguística ensinada nas escolas brasileiras, mas também no que diz respeito às variedades linguísticas existentes no Brasil. Assim, movidos pela ideologia de que sua variedade linguística é superior a outras, alguns sujeitos julgam negativamente determinados usos linguísticos e realizam atos de violência simbólica contra aqueles que não compartilham da mesma variedade que eles. Na escola que me serviu como campo de pesquisa do mestrado, observei que

esse julgamento não acontece somente quando se trata do domínio ou não da variedade ensinada na escola, ele está presente, sobretudo, nas diferenças dialetais, visto que alguns (mas) estudantes percebem a fala de determinados (as) colegas nordestinos (as) como inferiores às suas, mais especificamente, a baiana. Por conta dessa visão preconceituosa as (os) estudantes baianas (os) são vítimas constantes de alguns (mas) colegas que desmerecem suas falas por meio de atitudes verbais e não verbais como repetições,

comentários maldosos, risos etc. Dessa forma, a sala de aula funciona como um espaço de interação social organizado em núcleos de afinidades. As interações que ocorrem entre os sujeitos pertencentes a esses distintos núcleos apresentam atitudes linguísticas opressoras de um núcleo maior (composto por alunos (as) nascidos (as) no DF) em relação a um núcleo menor (constituído por alunos (as) provindos (as) de outras regiões do país) que possui como núcleo central duas estudantes baianas. Elas são o alvo preferido dos (as) colegas, sendo que uma delas é muito mais alvejada que a outra, por se expor mais linguisticamente (Araujo, 2020, p. 85-86).

O ensino da nossa língua materna, embora já se percebam mudanças, ainda prioriza uma variedade linguística em detrimento das demais existentes. É necessário que tal ensino conecte-se às vivências dos alunos, para que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais significativa. Desse modo, as reflexões sobre a realidade heterogênea da língua e da comunidade que a utiliza deverão também fazer parte das aulas de língua portuguesa, de maneira a contemplar um dos pressupostos da Sociolinguística, o qual defende que língua e sociedade não são independentes uma da outra, mas estão intimamente relacionadas e, por isso, reitero, exercem influências uma sobre a outra. No ensino da língua, a variação linguística deverá ser trabalhada como algo natural, uma vez que,

essas variações linguísticas são constituintes da identidade do homem em seu convívio e estas devem ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa, não com uma visão excludente, mas com um olhar de respeito pelas diferenças e pelas culturas que compõem o nosso cenário de diversidade (Dantas; Palhano, 2020, p. 3).

Na coletividade, o respeito às diferenças é essencial para que haja a transformação/mudança. Nesse prisma, o trabalho de conscientização e sensibilização sobre as heterogeneidades linguística e social torna-se indispensável para o alcance dessa transformação/mudança.

É necessário, portanto, que, durante sua formação, o professor construa não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que esse professor acredite na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística (Silva, 2017, p. 63).

É necessário também que o professor de língua materna reconheça a necessidade de se trabalhar a diversidade linguística em sala de aula e que ele tenha, em si, o desejo por mudanças e trabalhe em prol dessas mudanças.

É inegável que toda proposta de mudanças de que é alvo qualquer sistema passa, ou deveria passar, pela reflexão e eventuais adesão e ação dos profissionais que dele fazem parte. As rupturas efetivas de antigos

paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das ideias propostas no plano teórico para a prática (Brasil, 2007, p. 85).

Se providências não forem tomadas, as práticas de intolerância linguística continuarão acontecendo no ambiente escolar e fazendo vítimas de diferentes etnias, cores, religiões, regiões, orientações sexuais etc. Auxiliar a escola no processo de conscientização e respeito à diversidade linguística brasileira foi minha intenção, nesta pesquisa, visto que:

[...] um dos papéis fundamentais dos estudiosos da linguagem é mostrar de forma clara que fenômenos linguísticos estruturais chamados de errados têm por detrás de si um sistema, uma diretriz e, além disso, que fenômenos linguísticos variáveis apresentam tendências sistemáticas (Scherre, 2005, p. 17-18).

Prezados, espero que esta nossa conversa faça vocês refletirem sobre a variação da língua e o preconceito linguístico. Desejo que ela desperte em vocês o anseio por mudanças e a busca por essas mudanças. Na nossa próxima conversa, falaremos sobre o letramento como prática social.

Fiquem com Deus!

Susana

3.4 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Ceilândia, 12 de julho de 2024

Estimados, como estão?

O motivo que me leva a escrever hoje tem a ver com a possibilidade de dialogarmos sobre um assunto que tem sido cada vez mais discutido na sociedade. Refiro-me ao letramento, em especial, ao letramento como prática social. Vocês são conscientes de que a linguagem é o meio mais utilizado pelo ser humano nas suas diversas práticas sociais, não é mesmo? É por meio dela que ele estabelece relações com a sociedade. Já conversamos, em cartas anteriores, que a linguagem pode ser verbal e não verbal. Pois bem, interessa-nos, para a realização deste nosso diálogo, a linguagem verbal, mais especificamente, na modalidade escrita.

Na sociedade contemporânea, a escrita é um instrumento fundamental para e na realização das inúmeras práticas sociais vivenciadas por nós, cotidianamente. Existem muitos momentos sociais que se organizam em torno de textos escritos, são os chamados eventos de letramento, tais como: encontros religiosos nos quais se leem e discutem textos bíblicos, a escrita de um texto, aulas, debates, entre outros. Nesses eventos, a leitura e a escrita são usadas de maneira utilitária, seus usos visam atingir um objetivo. A participação, nesses eventos, oferece aos sujeitos a oportunidade de letrarem-se, ou seja, dá-lhes a oportunidade de aprenderem a interagir com a escrita para, então, adquirirem os conhecimentos e as habilidades necessários para usarem-na, competentemente, nas práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Os eventos de letramento exercem, pois, um papel de extrema relevância na vida dos sujeitos, uma vez que contribuem para a aquisição e para o aperfeiçoamento das suas habilidades de ler e escrever e de usarem a leitura e a escrita em práticas sociais diversas.

Quando se fala em letramento, pode vir à nossa mente a palavra alfabetização. Esse pensamento ocorre porque os termos alfabetização e letramento estão relacionados. No entanto, para Soares e Batista (2005), ser alfabetizado e ser letrado são coisas distintas. Essas designações dadas aos indivíduos são resultado das ações de alfabetizar e de letrar. Desse modo, queridos, para conceituarem essas ações, foram criados dois termos: alfabetização e letramento. Alfabetização “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (Soares; Batista, 2005, p. 24). Já letramento é definido por Soares (2014, p. 39), como sendo o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Como vocês podem verificar, o termo letramento é mais abrangente do que o termo alfabetização porque engloba, além da aprendizagem do código escrito - resultado da ação de alfabetizar, que permite aos sujeitos codificarem e decodificarem palavras, frases e textos - a(s) capacidade(s) para o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Vocês devem estar se perguntando se ser alfabetizado é uma condição necessária para alguém ser considerado letrado. Não é! Alfabetização e letramento estão associados, mas o letramento tem início antes da alfabetização. Lembram dos eventos de letramento que comentei há pouco? Então, eles possibilitam aos sujeitos vivenciarem práticas reais de usos da leitura e da escrita. Ao participarem, direta ou indiretamente, de eventos de letramento, ou a criança ou o adulto não alfabetizado irá internalizando saberes sobre as funcionalidades da

escrita nessas práticas. A criança, por exemplo, ao ouvir a leitura de histórias infantis realizadas pelos seus conviventes, ao realizar compras no supermercado com os pais e vê-los ler os rótulos dos produtos à procura de informações, ao observar as pessoas lendo livros, revistas, jornais, notebooks, tablets e celulares para informarem-se ou para distraírem-se, ao ver as pessoas escreverem em papéis, computadores e celulares para comunicarem-se, começa a assimilar para que servem a leitura e a escrita. O adulto que sabe a função de um anúncio, de um bilhete, de uma receita, como é a estrutura desses gêneros e é capaz de produzi-los por meio de uma pessoa alfabetizada, sabe para que serve uma bula de remédio ou uma notícia de jornal e pede para um alfabetizado lê-los para extrair as informações que lhe são necessárias para um determinado fim, é considerado uma pessoa letrada. Dessa maneira, é possível ser letrado, isto é, adquirir letramento sem ter passado por um processo de alfabetização.

O letramento está presente em todas as atividades que realizamos que envolvem a modalidade escrita da língua. Ele abrange desde as atividades mais simples, como a elaboração de uma lista de compras ou a leitura de um endereço, às atividades mais complexas, como a escrita de uma tese de doutorado ou a apresentação de uma palestra. As habilidades e as competências que os indivíduos têm para realizarem essas atividades, consideradas simples ou complexas, demonstram seus níveis de letramento.

O termo letramento com o significado que lhe é atribuído, atualmente, é a tradução da palavra inglesa “literacy”. Ele pode ser adquirido em diversos ambientes, físicos e virtuais, em contextos formais e informais.

Segundo Soares (2014), o letramento envolve duas dimensões. A dimensão individual refere-se às capacidades intelectuais do sujeito de ler, compreender e produzir textos. A dimensão social relaciona-se às práticas sociais que demandam o uso da modalidade escrita da língua em conformidade com o contexto social.

O letramento pode ser promovido por diferentes instituições, entre as quais: igreja, trabalho, família, comunidade, lojas, escola, universidade, restaurante, banco etc. Nessas instituições, realizamos, diariamente, inúmeras atividades que envolvem a escrita e que nos habilitam a usá-la de forma funcional. Ouvimos a pregação do padre ou do pastor, cantamos e fazemos leituras nas celebrações, preparamos relatórios, participamos de reuniões, lemos e discutimos sobre temas diversos, escrevemos textos de tipos e gêneros variados, assistimos telejornais, novelas, filmes, séries, ouvimos notícias e entrevistas no rádio, realizamos compras em lojas virtuais e físicas, apresentamos seminários, ouvimos palestras e participamos de eventos escolares e acadêmicos, escolhemos refeições a partir dos cardápios dos restaurantes, pagamos contas, fazemos depósitos, sacamos dinheiro, entre outras. São

muitas atividades, não é verdade? Assim sendo, a diversidade de práticas sociais de letramento existentes na sociedade faz-me entender que o substantivo singular letramento é, na realidade, um substantivo plural, visto que há diversos tipos de letramentos, entre os quais: o escolar, o religioso, o profissional, o literário, o acadêmico, o digital etc. Nesse sentido,

a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos. Em decorrência, o que constitui um repertório individual (capacidades letradas já apropriadas), dentro e dentre comunidades, depende das oportunidades a que o sujeito tem de acesso, assim como do proveito que delas ele consegue tirar, para participar ativamente em experiências sociais e culturais de uso da escrita, tão presentes no mundo contemporâneo (Terra, 2013, p. 52).

Vocês observaram que adquirimos letramentos a partir das práticas sociais vivenciadas em diferentes instituições. No entanto, essa aquisição ocorre de formas distintas. Assim, quero chamar a atenção para uma dessas instituições em particular: a escola, devido à importância atribuída ao ensino formal em nosso país. Embora não seja o único agente promotor de letramento, o ambiente escolar é caracterizado como o espaço primordial para sua promoção e ampliação. Entre suas funções está a de capacitar os indivíduos para atenderem às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe. Nesse contexto, visando promover um ensino que possa auxiliar o estudante a adquirir as competências necessárias para atender às diferentes finalidades dos usos sociais da leitura e da escrita, seja no ambiente escolar ou fora dele, as atividades desenvolvidas devem ser diversificadas e envolver a leitura e a escrita de gêneros textuais diversos.

O avanço tecnológico e a globalização propiciaram o advento de novas práticas sociais e de novos gêneros textuais que ampliaram a visão que se tinha sobre letramento. No mundo digital, os textos já não se limitam mais ao papel impresso e são produzidos e veiculados em outros suportes como telas, plataformas digitais etc. Suas estruturas são compostas por outras semioses que não apenas a linguagem verbal, podendo ser constituídas por palavras, imagens estáticas e dinâmicas, sons, desenhos, gráficos, cores, vídeos, entre outras. Os textos, agora, apresentam-se de modos variados, ou seja, são multimodais.

Nesse contexto, em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos reuniu-se em uma conferência realizada em New London, nos Estados Unidos, para debater as mudanças ocasionadas pela globalização na sociedade contemporânea. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres. As discussões realizadas nessa conferência, resultaram na

publicação de um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Rojo, 2020).

A popularização da internet favoreceu o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais modificaram as formas como comunicamos, informamos e aprendemos, demandando de nós novos letramentos. Segundo o grupo de pesquisadores que se reuniu em New London, essas novas formas de comunicar, informar e aprender envolviam diferentes fatores: a multiculturalidade e a multimodalidade e, dessa forma, tais pesquisadores deram origem ao termo Multiletramentos. Em suas discussões, eles apontaram a necessidade de a escola levar em consideração as mudanças ocorridas na contemporaneidade e englobar, em seus currículos, esses dois fatores.

Rojo (2020, p. 13) esclarece-nos que o conceito de multiletramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Na contemporaneidade, a pluralidade cultural de produção e circulação dos textos, bem como das linguagens que os constituem requerem novos saberes para lermos, interpretarmos e produzirmos, com eficiência, textos verbais, não verbais e multimodais. Na construção desses novos saberes, a escola tem um papel crucial, visto que, conforme Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...];
- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (Rojo, 2009, p. 107-108, destaques da autora).

Nesse sentido, vocês concordam comigo que, para atender às diversas exigências do mundo contemporâneo, a escola deve ampliar as práticas sociais de letramento bem como a gama de textos que serão objetos de ensino e estudo para o desenvolvimento de múltiplos

letramentos dos estudantes? A participação em variadas práticas de usos da leitura e da escrita, a análise, a escuta, a leitura e a produção de gêneros textuais que fazem parte do universo escolar e de outros domínios sociais possibilitarão aos estudantes ampliarem seus níveis de letramentos. Além disso, essas práticas e o contato com gêneros variados contribuirão para um melhor conhecimento dos alunos sobre a língua e suas facetas, cooperando, positivamente, na maneira como utilizarão as diversas variantes linguísticas existentes.

Queridos, considero que esta nossa conversa sobre letramentos, por ora, seja suficiente para suscitar reflexões sobre a importância que a escrita representa na atual conjuntura social e da necessidade premente de práticas pedagógicas cada vez mais aliadas às práticas sociais.

Até a próxima!

Abraços,
Susana

3.5 *POST SCRIPTUM*

Esta seção objetivou discutir sobre a variação linguística e o ensino de língua portuguesa, bem como sobre o preconceito linguístico, a formação do professor de língua portuguesa e o letramento como prática social. Nela, apresento as outras três correntes teóricas que fundamentam a pesquisa, quais sejam: a teoria da variação linguística, a teoria da variação linguística e do preconceito linguístico e suas implicações para o ensino da língua e a teoria do letramento como prática social. Ao tratar da variação linguística no ensino de língua portuguesa, mostrei a importância do ensino dessa língua a partir das distintas variedades linguísticas existentes para o desenvolvimento e para a ampliação da competência comunicativa dos educandos. Ao abordar a temática da variação linguística em dois documentos oficiais que norteiam o ensino da nossa língua materna (a BNCC e os PCNEM), estabeleci uma interação com a pesquisa realizada no mestrado, buscando evidenciar a necessidade de se trabalhar a variação linguística de forma contínua, uma vez que, embora haja, nesses documentos, a recomendação para o trabalho da temática em questão no ensino da referida língua, o que se observa é que esse trabalho ainda ocorre de forma esporádica e pouco exploratória, dando margem para que a discriminação linguística se instale no ambiente escolar. Ao tratar do preconceito linguístico e da formação do professor de língua portuguesa, mantive a interação com a pesquisa do mestrado. Na abordagem desses assuntos, apresentei as

consequências nefastas que o preconceito linguístico pode causar nas pessoas que sofrem discriminação devido às suas variedades linguísticas e demonstrei a relevância dos estudos das teorias sociolinguísticas no processo de formação do professor de língua materna. Ao abordar o letramento como prática social, diferenciei alfabetização e letramento, mostrei que o processo de aquisição de letramentos se dá por meio de eventos de letramentos diversos e em diferentes instituições. No entanto, destaquei a importância da escola no processo de aquisição e de ampliação dos níveis de letramentos dos sujeitos. Essa instituição deve considerar as mudanças ocasionadas pelos avanços tecnológicos na contemporaneidade, no que tange à produção, à circulação e à constituição das linguagens que formam os textos modernos. Além disso, deve oportunizar aos estudantes vivenciarem práticas sociais de letramento diversas, bem como ampliar o leque de textos a serem objetos de ensino e de estudo para o atendimento das exigências do mundo contemporâneo, quanto aos usos da leitura e da escrita.

SEÇÃO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA – CARTAS AOS PESQUISADORES E AOS FUTUROS PESQUISADORES

Abriu a porta do quarto, desceu as escadas. Chegou na porta da cozinha, o homem ainda estava sentado. Então Pedro Bala reparou que ele estava sentado em cima do embrulho. Aparecia uma ponta sob a perna do homem. Pedro pensou que tudo estava perdido. Como iria ele tirar o embrulho de baixo da perna do homem? Saiu da porta da cozinha, foi andando para onde estava o Grande. Só se ele e o Grande atacassem o homem. Mas aí haveria gritaria, todo mundo saberia do roubo. E o senhor que os tinha empregado não queria saber disso. De repente teve uma ideia. Chegou perto de onde tinha deixado o Grande, assoviou baixinho. João Grande apareceu logo. Pedro falou em voz muito baixa:

_Olha, Grande, o tal empregado tá sentado em riba do embrulho. Tu vai chegar na porta da rua, apertar a campainha e sumir depois. É pro homem se levantar e eu abafar o embrulho. Mas dá o suíte logo pro homem não te ver, pensar que foi sonho. Deixa passar o tempo de eu chegar na cozinha (Amado, 2009. p. 58-59).

O objetivo desta seção é apresentar a metodologia adotada neste trabalho. Ela está dividida em três itens. No item 4.1 apresento meu objeto de estudo, identifico o tipo de pesquisa realizada, exponho as estratégias adotadas, cito os instrumentos utilizados para a geração dos dados, anuncio o *corpus* que me serviu como objeto de análise, falo sobre os passos percorridos durante a realização da pesquisa, delineio o perfil dos meus colaboradores e trago informações sobre os meus campos de pesquisa; no item 4.2 comento sobre as oficinas realizadas para os estudantes; no item 4.3 discuto sobre o curso promovido para as professoras.

4.1 ELEMENTOS DA PESQUISA E OS PASSOS PERCORRIDOS

Ceilândia, 06 de maio de 2025

Queridos pesquisadores e futuros pesquisadores, como vocês estão?

Faz tempo que não escrevo, não é? Estava com saudades dos nossos diálogos. Desculpem-me pela demora, estive ocupada com outras demandas da pesquisa e, por isso, permaneci tanto tempo sem escrever para vocês.

Nesse intervalo, realizei algumas leituras, escrevi textos e submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, solicitando autorização para a realização da parte prática do estudo. Enquanto aguardava o parecer, preparei as oficinas que seriam aplicadas aos estudantes e elaborei o curso de curta duração que seria oferecido aos professores.

Após a aprovação do Comitê de Ética, desenvolvi a pesquisa com meus colaboradores. Assim, é com grande satisfação que hoje escrevo para compartilhar com vocês as etapas vivenciadas ao longo desse percurso.

A realização de uma pesquisa exige um planejamento cuidadoso de cada passo a ser percorrido. Certo dia, os capitães da areia foram contratados para desempenhar um trabalho um tanto quanto complicado. A incumbência para a execução de tal trabalho foi dada ao Pedro Bala, ao Gato e ao João Grande. Sempre que iriam realizar alguma atividade, os capitães da areia se reuniam para planejarem suas ações. Vocês devem ter observado a citação com a qual iniciei esta seção. Nela, Jorge Amado (2009) descreve, cuidadosamente, parte dos passos dados pelos meninos para o cumprimento da tarefa que fora encomendada a eles. Assim, com o mesmo cuidado com que o autor descreve as ações dos garotos, também eu detalharei os elementos que compõem o meu trabalho e as ações desenvolvidas para a sua concretização.

Começo citando o meu objeto de estudo: a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar. No que tange ao tipo de pesquisa, devo informar vocês que existem diferentes modalidades de investigação, cada uma com características próprias. A pesquisa realizada por mim é classificada como uma pesquisa-ação. Isso significa dizer que ela visa colaborar, de alguma maneira, na ou para a solução de um problema existente.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Assim sendo, meu trabalho compreende uma pesquisa-ação do tipo estratégica, pautada em uma abordagem qualitativa interpretativista, que combina estudos teóricos e a

interpretação dos dados coletados. Esse tipo de abordagem “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Nesta pesquisa utilizei a abordagem etnográfica empregada na educação e adotei como estratégias: pesquisa de percepção a partir da observação participante; anotações de campo; aplicação de questionários; execução de oficinas para estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia - DF; realização de curso de curta duração ministrado de forma virtual por meio da Sala de Conferência RNP⁵ da Universidade de Brasília a professoras que desenvolvem atividades voltadas para o ensino de língua portuguesa em instituições públicas brasileiras; elaboração de um projeto que abordou a temática da variação linguística e do preconceito linguístico, juntamente com as professoras participantes do curso, para que essas o apliquem nas escolas onde lecionam.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram os seguintes: questionários e propostas de produções do gênero textual carta. Dessa maneira, o *corpus* da minha pesquisa é constituído por anotações de campo realizadas mediante observação participante na escola campo de pesquisa e no curso de curta duração, questionários com perguntas abertas aplicados a estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio, turnos matutino e vespertino, de uma escola pública situada em Ceilândia - DF, cartas produzidas por esses estudantes durante as oficinas realizadas na escola campo, questionários com perguntas abertas aplicados a professoras de língua portuguesa de escolas públicas do Distrito Federal e cartas escritas por essas professoras durante a realização do curso de curta duração ministrado em formato virtual, via Sala de Conferência RNP da Universidade de Brasília.

A aplicação da pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa foram as realizações das oficinas e a segunda, a realização do curso de curta duração. No entanto, queridos, para que eu pudesse dar início à execução, precisei tomar algumas providências, tais como: solicitar a autorização do responsável pela escola para a realização das oficinas; submeter minha pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília por se tratar de pesquisa com seres humanos. É importante que, como pesquisadores e futuros pesquisadores, vocês saibam que essa é uma exigência em trabalhos que envolvam a participação de seres humanos.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, retornei à escola para convidar os estudantes a participarem da pesquisa. Conteí com a ajuda da coordenadora pedagógica e de

⁵ Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. É uma comunidade formada pelas instituições de ensino, pesquisa e inovações brasileiras, hoje vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Essa Rede disponibiliza um serviço de videoconferência denominado ConferênciaWeb.

alguns professores para a divulgação das oficinas. Deixei, na escola, uma ficha de inscrição, com 15 vagas disponíveis, para que os alunos interessados em participarem das oficinas pudessem se inscrever.

Uma vez que os estudantes haviam se inscrito, retornei à escola para reunir-me com eles e conversar a respeito da pesquisa e das oficinas. Quinze estudantes inscreveram-se, porém, antes da minha reunião com eles, uma aluna informou-me, por meio do grupo de *WhatsApp* criado por mim para comunicar-me com eles, que não poderia mais participar, pois estava trabalhando e não conseguiria ser liberada. Durante a reunião, mais cinco deles desistiram. Um alegou estar com problemas pessoais e, por isso, não poderia comparecer; outra comentou que estava trabalhando e não conseguiria participar. Dessa forma, por não poderem mais contar com a companhia dessa colega, mais três estudantes desistiram. Um outro estudante participou da reunião, recebeu o documento que deveria levar para os seus responsáveis assinarem, autorizando-o a participar das oficinas, mas também desistiu. Segundo ele, um dos responsáveis mencionou que as oficinas poderiam atrapalhá-lo nos estudos e no trabalho e, por essa razão, ele não estava autorizado a participar delas.

Na ocasião da reunião, conversei com os alunos a respeito da pesquisa e das oficinas, tirei suas dúvidas, expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e sobre o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). Entreguei os TCLEs para que eles os levassem para os seus responsáveis assinarem, autorizando-os a participarem da pesquisa. Após o recolhimento dos TCLEs assinados, entreguei os TALEs para que os estudantes menores de idade os assinassem, confirmando seus desejos de contribuírem com a pesquisa. Com as assinaturas completas, dei início à aplicação da primeira etapa da pesquisa por meio da realização das oficinas.

O convite aos professores, destinado aos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), foi feito por grupos de *WhatsApp* e por mala direta via *e-mail*⁶. Os interessados entraram em contato pelo telefone informado no cartaz de divulgação do curso. Foram ofertadas 15 vagas, contudo, lamentavelmente, a adesão foi baixíssima. A princípio, oito professoras inscreveram-se para o curso, mas quatro delas desistiram antes mesmo de iniciarmos as atividades.

Após a realização das inscrições, entrei em contato com as professoras inscritas para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e a proposta do curso. Em seguida, enviei a elas o TCLE para a assinatura de anuência delas e um questionário a ser respondido. Os TCLEs,

⁶ Corresponde a um sistema de envios de mensagens em massa.

devidamente assinados, bem como os questionários respondidos foram enviados para o meu *e-mail*, conforme combinado previamente. Após o recebimento desses documentos, dei início à aplicação da segunda etapa da pesquisa por meio da realização do curso de curta duração.

Tendo compartilhado com vocês as informações necessárias sobre a pesquisa, agora traçarei o perfil dos participantes que colaboraram com ela para que possam conhecê-los.

Os colaboradores da pesquisa foram estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio, dos turnos matutino e vespertino, de uma escola pública situada em Ceilândia - DF e professoras do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio que desenvolvem atividades voltadas para o ensino de língua portuguesa em escolas públicas do Distrito Federal. Todos eles foram escolhidos em conformidade com os seus desejos de participarem da pesquisa. Optei por trabalhar com esses colaboradores em razão de os alunos estarem cursando a etapa final da Educação Básica e preparando-se para adentrarem no mercado de trabalho ou nas universidades e, no que tange às professoras, em razão de focar no ensino da nossa língua materna.

Foram oito os estudantes que participaram da pesquisa, sete do turno matutino e um do turno vespertino. Cinco deles regularmente matriculados na 2ª série e três, na 3ª série. Eles têm idades entre 17 e 18 anos. Todos nasceram no Distrito Federal, uma na capital Brasília e os outros nas regiões administrativas de Ceilândia, Sobradinho e Taguatinga. Alguns residem no bairro P. Norte e outros, no bairro Sol Nascente. Dois deles trabalham como menores aprendizes no contraturno, um na Fundação Assistencial dos Servidores do Ministério da Fazenda (Assefaz) e outra em uma escola de Ceilândia.

A maioria mora com os pais e irmãos (ãs), uma somente com a mãe, uma com o pai e a irmã, uma com a mãe, a avó e os irmãos e um com a avó, os tios e os primos.

Quatro professoras colaboraram com a pesquisa. Elas desenvolvem atividades de língua portuguesa em escolas públicas do Distrito Federal nas regiões administrativas Cruzeiro, Sobradinho, Ceilândia e Fercal. Duas lecionam no ensino fundamental (6º e 7º anos) e duas, no ensino médio, uma em turmas de 2º ano e a outra em turmas de 3º ano. As colaboradoras têm as seguintes titulações: uma é especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, uma é mestre em Linguística (UnB), uma é doutora em Linguística (UnB) e a outra está cursando mestrado em Linguística e Ensino na UFPB. O tempo de experiência no magistério das participantes são, respectivamente, 3 anos, 8 anos, 40 anos e 5 anos.

A pesquisa foi realizada em espaços distintos: um físico e o outro virtual. As oficinas foram desenvolvidas em uma escola que fica localizada em Ceilândia e oferece as seguintes

modalidades de ensino: Classes Especiais para Deficientes Intelectuais ou TGD/TEA (Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista), Ensino Médio e EJA Interventiva, nos turnos matutino e vespertino e EJA - Educação de Jovens e Adultos Regular, no turno noturno. Atende 1.198 estudantes residentes nos bairros QNQ, QNR, Condomínio Sol Nascente, P. Norte e Expansão do Setor O.

A estrutura da escola é composta por dois pavimentos, com catorze salas de aulas, todas elas têm ventiladores e projetores, uma sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE, uma sala de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, uma sala de Serviço de Orientação Educacional - SOE, uma sala de apoio disciplinar, uma biblioteca, uma sala de professores, um banheiro masculino para servidores, um banheiro feminino para servidoras, quatro banheiros para estudantes (um masculino e um feminino no piso superior e um masculino e um feminino no piso inferior), um banheiro para estudantes com necessidades especiais, duas quadras esportivas cobertas, uma sala de múltiplas funções, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala administrativa, uma cantina, um espaço de convivência, um pátio, um depósito de alimentos, um depósito de material esportivo, um almoxarifado, uma sala de mecanografia, uma sala de recursos, dois vestiários equipados com banheiros e depósitos, um bebedouro no piso superior e dois no piso inferior, um estacionamento para os funcionários. A escola possui acessibilidade para alunos deficientes físicos no primeiro pavimento, com banheiros e bebedouros adaptados no piso inferior.

O corpo docente é composto por 86 professores, sendo 45 efetivos e 41 com contratos temporários. A escola funciona nos turnos matutino (Ensino Médio 2ª e 3ª séries), EJA Interventiva (1º e 2º segmentos), vespertino (Ensino Médio 1ª e 2ª séries), EJA Interventiva (1º segmento) e noturno EJA Regular. Atende uma clientela de 459 alunos no turno matutino, 384 alunos no turno vespertino e 355 alunos no turno noturno.

O curso foi realizado em uma sala virtual, trata-se da sala de Conferência RNP da Universidade de Brasília. Essa sala de aula oferece algumas funcionalidades, tais como: realização de aulas e reuniões, o compartilhamento de vídeos, áudios, imagens, textos, quadro branco, telas dos computadores, além de oportunizar o bate-papo entre os participantes por meio de *chat*, facilitando, assim, a interação, a troca de experiências e o aprendizado.

Bom, queridos, acredito que as informações compartilhadas sejam suficientes para que vocês conheçam a metodologia empregada. Desse modo, despeço-me de vocês.

Na próxima carta que eu enviar, trataremos das oficinas desenvolvidas em uma escola de Ceilândia.

Fiquem em paz!

Susana

4.2 AS OFICINAS PARA OS ESTUDANTES

4.2.1 Do processo dialógico das oficinas – tomada de consciência

Ceilândia, 01 de junho de 2025

Queridos,

Hoje escrevo para dialogar com vocês sobre a parte prática da minha pesquisa. Nesta ocasião, conversaremos sobre as oficinas realizadas para os estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública de Ceilândia – DF, ocorridas durante os meses de março e abril do corrente ano, com início em 10/03 e término em 07/04. A ideia inicial era a de realizarmos dez encontros, mas tive que encerrar no nono por causa dos jogos estudantis.

Bem, as oficinas aconteceram no contraturno, ao longo de cinco semanas. A intenção de realizá-las no turno contrário foi para não atrapalhar as aulas dos professores e nem prejudicar os discentes. Assim, as oficinas aconteceram no turno vespertino, tendo como público-alvo estudantes da 2ª e 3ª séries do turno matutino. No entanto, um estudante do turno vespertino manifestou o desejo de participar. Ao todo, foram nove encontros, sendo dois por semana, às segundas e quartas-feiras, das 13h às 14h30min. Contudo, uma das aulas de quarta-feira teve que ser remarcada para uma sexta-feira devido a um evento na escola. Naquela ocasião, metade dos alunos não compareceu à aula, sendo necessário remarcá-la.

As oficinas foram realizadas com o objetivo de conscientizar os estudantes colaboradores da pesquisa sobre a variação linguística e o preconceito linguístico em nosso país e, dessa forma, contribuir para a diminuição da discriminação em decorrência da diversidade linguística brasileira, sobretudo no ambiente escolar.

No primeiro encontro, os estudantes responderam a um questionário com perguntas abertas, cuja finalidade era permitir-me conhecê-los, identificar suas expectativas em relação às oficinas, bem como averiguar seus conhecimentos sobre a temática da variação linguística e do preconceito linguístico, tema da minha pesquisa. Além disso, a aplicação do questionário atendeu a um dos objetivos específicos desta pesquisa, a saber: investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e

com professores de língua portuguesa de escolas públicas brasilienses sobre variação linguística e sua consequente discriminação. Após os alunos responderem ao questionário, dei início à primeira aula, tendo como objetivo discutir o gênero textual carta e suas características.

Como eu já havia comentado com vocês, em cartas anteriores, os dados gerados durante as oficinas seriam o questionário e as cartas. Dessa forma, decidi iniciar as oficinas abordando esse gênero, para que os alunos conhecessem suas particularidades e familiarizassem-se com ele. Assim, se sentiriam mais seguros para produzirem as cartas ao longo das oficinas.

Os estudantes demonstraram interesse e curiosidade pelo conteúdo. Quando solicitados, participavam e davam suas opiniões. Mostrei e discuti com eles trechos da primeira carta escrita em terras brasileiras - a carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1º de maio de 1500. Eles ficaram bastante interessados e surpresos. Além disso, apresentei e comentei sobre os materiais em que as cartas eram produzidas, desde os papiros às telas de computadores, e como foram enviadas ao longo dos anos. Abordei os tipos de cartas, suas estruturas e, mais detalhadamente, a carta pessoal, apresentando exemplos desse tipo de carta. Ao término do encontro, entreguei aos alunos um texto sobre todo o conteúdo trabalhado durante a aula, contendo exemplos de cartas pessoais, para que pudesse auxiliá-los nas aulas seguintes. De um modo geral, queridos, considero que o primeiro encontro foi produtivo e positivo.

No segundo encontro, os estudantes tiveram que realizar sua primeira produção textual. O objetivo da atividade foi exercitar a produção do gênero textual carta. Para subsidiá-los na escrita, poderiam recorrer ao material, se precisassem, que lhes foi entregue na aula anterior e que abordava o gênero em questão. Ademais, coloquei-me à disposição deles. Para a escrita, os discentes deveriam considerar o seguinte comando: *Com base no que foi estudado sobre o gênero textual carta, escolha uma pessoa para quem você gostaria de escrever e envie-lhe uma carta. O assunto a ser tratado na carta fica a seu critério. Mãos à obra!!!*

Os destinatários, bem como os assuntos tratados por eles em suas cartas, foram diversos, mas só conversaremos sobre essas produções em cartas futuras, tudo bem?

Após a produção deles, dei início à segunda aula que tinha como objetivo: apresentar o histórico da língua portuguesa no Brasil e a contribuição de povos distintos na sua formação. Na aula, tratei da história da língua portuguesa no Brasil. Comecei apresentando os oito países onde a língua portuguesa é a língua oficial e fiz um breve panorama sobre as outras línguas

faladas aqui, além das duas línguas de comunicação entre os brasileiros: a língua portuguesa, que é a língua majoritária, e a língua brasileira de sinais, língua usada pelos surdos do nosso país. Na sequência, abordei como ocorreu a formação da língua portuguesa em nosso país, destacando a contribuição de diversas línguas na composição do nosso léxico. Posteriormente, versei sobre os sotaques brasileiros e como eles surgiram, bem como apresentei alguns dos dialetos do Brasil. Para encerrar a aula, exibi um vídeo disponível no Youtube intitulado SOTAQUES BRASILEIROS: COMO AS PESSOAS ACHAM QUE SÃO, de autoria de Manoloyy, datado de 29/09/2015. O vídeo é interessante. Se vocês tiverem interesse pelo assunto ou curiosidade, assistam-no! Valerá a pena! Este é o link de acesso ao vídeo: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?pglt=299&q=sotaques+brasileiros+com+o+as+peessoas+acham+que+são&cvid>.

Os alunos participaram da aula, ficaram atentos, divertiram-se, mostraram-se surpresos em alguns momentos, em outros, curiosos. No geral, considero que a aula foi prazerosa e positiva. Posteriormente, por solicitação de uma aluna, enviei para o grupo de *WhatsApp* criado para a comunicação entre mim e eles o PDF dessa aula. Isso me faz acreditar que a aula os agradou. Concordam comigo?

A aula do terceiro encontro teve o objetivo de discutir a variação linguística e os fatores que a condicionam. Nele, discorri sobre o que é variação linguística, sobre a noção de certo e errado *versus* adequado e inadequado e sobre os fatores condicionantes da variação linguística (nesse tópico, tratei da variação nos distintos níveis da língua), sempre exemplificando com expressões presentes no cotidiano. Observei que eles ficavam fascinados, constatando que a variação linguística vai além dos sotaques. Eles foram bastante receptivos. Participaram da aula, trouxeram exemplos do dia a dia deles, reconstruíram os textos usados nos exemplos. Uma aluna estava ausente nesse dia. Como feito na aula anterior, ao encerrarmos, entreguei o texto com o conteúdo da aula do dia. Nele, os alunos poderiam contemplar outros exemplos de variação, além dos apresentados na aula. No geral, considero que a aula foi produtiva.

No quarto encontro, dei continuidade à aula sobre variação linguística. Falei sobre os fatores extralinguísticos que condicionam a variação da língua e sobre os tipos de variação. Do mesmo modo que na aula anterior, sempre trazendo exemplos do uso concreto da língua, por meio de gêneros textuais diversos. Notei que ficavam surpresos ao perceberem que fatores sociais como o sexo, o mercado de trabalho e as redes sociais influenciam no uso da língua pelos seus falantes. Eles ainda não tinham refletido sobre isso. Dialogamos ao longo da aula, eles participaram, divertiram-se.

Após tratar desses assuntos, apresentei algumas questões de vestibulares, extraídas do blog intitulado Veredas da Língua, de autoria do professor Maurício Fernandes da Cunha, disponível em: <https://veredasdalingua.blogspot.com>. Aliás, se vocês tiverem curiosidade, visitem esse blog! Tem muita coisa interessante nele. Voltando às questões de vestibulares, os estudantes as respondiam e após darem suas respostas, nós as discutíamos. Ao terminarmos, entreguei o texto com o conteúdo da aula. Lamentavelmente, a mesma aluna que faltou no encontro anterior, também estava ausente nesse. Apesar de uma aluna ficar reclamando para que a aula terminasse logo e de uma outra estar meio sonolenta nesse dia, considero que a aula foi produtiva e divertida.

Ah, é importante salientar que as aulas ministradas no terceiro e no quarto encontro contemplaram dois objetivos específicos da presente pesquisa, a saber: 1. Investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e com professores de língua portuguesa de escolas públicas brasilienses sobre variação linguística e sua consequente discriminação; 2. Dialogar sobre a realidade social e linguística brasileira com alunos e professores seguindo as bases teóricas da Sociolinguística.

Em uma conversa posterior a essas aulas, alguns alunos comentaram comigo que, com os exemplos, ficava muito mais fácil compreender o assunto. Vocês concordam comigo que esse comentário nos permite perceber o quão importante é ensinar a língua pelo viés do uso, promovendo reflexões sobre ela a partir de exemplos do uso real?

No quinto encontro, os alunos produziram a segunda carta a partir do seguinte enunciado: *Parabéns!!! Seu e-mail foi premiado com uma viagem para a Disney, nos Estados Unidos, com tudo pago! A viagem acontecerá no período de 25/05 a 31/05 de 2025 e será patrocinada pela empresa Cei Turismo. Pedimos que entre em contato com a equipe responsável pelo setor de viagens pelo e-mail ceiturismo@gmail.com e informe o número do seu bilhete premiado, que é nº 12.409, até o dia 10/05 de 2025 para receber o seu prêmio. Mais uma vez, nossas felicitações! Aguardamos sua resposta!*

Beltrano Mendes de Albuquerque, Departamento de Notificação aos Ganhadores, Rua Getúlio Vargas, nº 736, Edifício Pingo de Ouro, 5º andar, sala 06, Centro, Belo Horizonte – MG. CEP: 12345-678

Que notícia maravilhosa! Você precisa compartilhá-la! Escreva para o diretor da sua escola, solicitando a autorização dele para se ausentar sem nenhum prejuízo em seus estudos.

Eles ficaram empolgados para produzirem suas cartas. Fiquei à disposição deles, caso precisassem. Além disso, eles tinham em mãos, para auxiliá-los, os materiais com o que já havia sido trabalhado nas aulas anteriores.

A aula lecionada no sexto encontro teve o objetivo de promover reflexões sobre o preconceito linguístico, mais especificamente no ambiente escolar, com vistas a mudanças de posturas dos estudantes. Além desse objetivo, a aula atendeu a mais dois objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: 1. Alertar professores e estudantes sobre o risco do desenvolvimento de um comportamento agressor por parte do intolerante se não houver a conscientização em toda a comunidade escolar; 2. Apresentar as consequências que a discriminação em razão da variação linguística pode causar nas vítimas.

Iniciei o sexto encontro apresentando a letra de uma música aos alunos. Tratou-se da música “Volta pra escola”, lançada em 2014, pelo grupo de pagode Molejo. Eles não a conheciam, então, coloquei o áudio para que pudessem acompanhar a letra, ouvindo a música. Após a audição, os indaguei sobre o enredo da música. Eles disseram que era possível perceber a variação linguística e, também, o preconceito linguístico presente na história e citaram trechos que comprovavam suas percepções. Além disso, um aluno comentou que faz uso de algumas das expressões presentes na música, como: ‘subir pra cima’, ‘nós vai’, ‘nós vem’. A propósito, reproduzirei, a seguir, a letra da música para que vocês a conheçam:

Volta pra escola (Grupo Molejo)

Conheci uma mulher que é show de bola
Quando ela passa, todo mundo olha
Juro que gamei, ai que coisa louca
Mas me impressionei quando ela abriu a boca
Não tinha mal hálito, dente perfeito, juro pra vocês
Eu não sou professor mas a gata abusou com o seu português

Chamei pro cinema, ela disse:
Craro! Sem nenhum pobrema, tá tudo acertado!
Vamo entrá pra dentro , se não nós perde a hora!
E eu aqui pensando, volta pra escola!

Meu ouvido até dói, é ruim de aturar
Pode não ser perfeita mas é professora na arte de amar (de amar)
É um deus nos acuda! e não tem pra ninguém
Só nós sobe pra cima, nós desce pra baixo, nós vai e nós vem!

Após esse primeiro momento de discussão, dei início à aula sobre o preconceito linguístico, como ele acontece e suas consequências. Em seguida, mostrei alguns relatos de estudantes que sofreram preconceito linguístico no ambiente escolar. Os relatos apresentados

eram de alunos que colaboraram com a pesquisa do mestrado que, como vocês já sabem, motivou esta outra pesquisa. Os estudantes ficaram muito atentos aos relatos. Percebi que eles ficaram perplexos e comovidos. Isso me deixou feliz porque notei, em seus olhares, reflexões sobre a gravidade e sobre as complicações que o preconceito linguístico (discriminação) pode trazer à vida das pessoas que o sofrem. A participação deles durante a aula foi muito boa. Pena que duas alunas faltaram nesse dia! Após a aula, como de costume, entreguei o texto com o conteúdo discutido. Enquanto entregava o material aos alunos, ouvi um deles dizer ao outro o seguinte: “Não tem outro jeito, tem que conscientizar”! Confesso que ouvir essa fala também me trouxe alegria, pois pude observar que as discussões realizadas foram capazes de promover reflexões necessárias para a mudança de postura almejada com esta pesquisa. Ao aproximar-me deles, esse mesmo aluno indagou-me: “Não tem solução?” Respondi que sim, que a solução é conscientizar! Os dois estudantes concordaram comigo.

A escola deve direcionar sua atuação para formar cidadãos capazes de se relacionar com qualquer grupo social sem nenhum tipo de preconceito e que saibam utilizar os diferentes usos da língua, adequando-os ao seu contexto de uso, pois em nossas salas de aula não temos apenas alunos, mas, sujeitos sociais (Araújo, 2014, p. 33).

No sétimo encontro, os estudantes produziram a terceira carta, cuja instrução era: *Imagine que você e sua família se mudaram de cidade. Nessa cidade, as pessoas falam diferente da forma como você e seus familiares falam. Na sua nova escola, as pessoas não respeitam o seu modo de falar, elas riem de você, criticam, corrigem, imitam, fazem brincadeiras de que você não gosta. Escolha uma pessoa de quem você goste e confie e escreva a ela para contar a experiência que você está vivendo na escola e como você se sente!*

Do mesmo modo que nas aulas das produções anteriores, fiquei à disposição dos alunos para auxiliá-los no que precisassem. Essa atividade visou promover a reflexão dos estudantes sobre a gravidade da discriminação em razão da variação linguística, intentando que o exercício da empatia proporcionado por ela provocasse nos estudantes participantes da pesquisa o desejo por uma sociedade mais justa e igualitária, pois

numa sociedade que quer ser verdadeiramente democrática, é preciso conhecer, descrever, denunciar e combater os componentes do senso comum que funcionam como repressores da liberdade individual e coletiva, como instrumentos de discriminação social, de humilhação, de opressão psicológica e até mesmo de violência física (Bagno, 2007, p. 81).

No oitavo encontro, foi dia de produzir a quarta carta, tendo como base o seguinte enunciado: *A partir do que você estudou e aprendeu sobre variação linguística nas oficinas, escreva uma carta para os seus colegas de classe que não participaram delas para falar sobre o que você aprendeu e sobre a importância que esses aprendizados tiveram e terão na sua vida!*

A intenção dessa atividade era que os estudantes recapitulassem os conteúdos que havíamos tratado sobre variação linguística e preconceito linguístico, nas oficinas, de modo a colaborar para a fixação deles. Para as suas produções, eles poderiam, se necessitassem, recorrer aos materiais entregues durante as aulas. Nesse dia, uma aluna faltou.

No nono encontro, tivemos a nossa última produção. Um clima de nostalgia fez-se presente, pois já sabíamos que aquele seria o nosso último encontro. Os estudantes lamentaram que as oficinas encerrassem. Fiquei contente, pois, se lamentaram é porque estavam gostando das aulas. Nesse dia, eles escreveram uma carta para mim, e eu escrevi uma carta para eles. O comando dado para a produção deles foi o seguinte: *Querido estudante, chegamos ao término das nossas oficinas. Gostaria de saber a sua opinião sobre elas. Por favor, escreva-me para contar o que você achou. Se gostou ou não gostou. Do que mais gostou ou do que não gostou. Se foi importante para você participar das oficinas e por quê? Como você pretende usar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia na escola e fora dela.*

Após as produções, agradei a eles por terem aceitado colaborar com a minha pesquisa, comentei a importância de eles usarem os aprendizados adquiridos, ao longo das oficinas, nas suas vidas e de os usarem como uma ferramenta de combate ao preconceito linguístico, a partir da conscientização das pessoas nos diversos ambientes em que eles se encontrarem. Na sequência, li minha carta para eles, com a voz embargada, é verdade, mas consegui terminar a leitura! Vou colocá-la nos apêndices desta tese. Deem uma olhada, se tiverem interesse!

Entreguei os certificados, tiramos fotos, nos confraternizamos e despedi-me com um caloroso abraço em cada um deles. Eles agradeceram-me pelas oficinas e pelos ensinamentos. Desejaram-me sorte e sucesso no doutorado. E assim, finalizamos este ciclo. Espero que vocês tenham gostado deste nosso diálogo! A nossa próxima conversa será sobre o curso para as professoras.

Até breve,

Susana

P.S.: Nesse dia, choveu em Ceilândia. Quando saímos da escola, estavam começando os primeiros pingos d'água. Um aluno passou por mim e falou: “Viu, até o céu está triste porque as oficinas acabaram!” Fiquei emocionada com essa fala!

4.3 O CURSO PARA AS PROFESSORAS

4.3.1 Da interação com as professoras – discussões e reflexões

Ceilândia, 01 de julho de 2025

Caríssimos,

Na nossa última carta, demos início ao diálogo sobre a parte prática da minha pesquisa. Hoje escrevo com o intuito de continuarmos o diálogo. Vocês têm o conhecimento de que tal parte da pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, quais sejam: oficinas para estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia - DF e curso de curta duração para professoras de língua portuguesa de escolas públicas do Distrito Federal. Pois bem, nesta carta, falaremos a respeito do curso para as professoras.

O curso aconteceu em formato virtual, por meio da Sala de Conferência RNP da Universidade de Brasília, no período de 06 de maio a 03 de junho de 2025, das 19h às 21h. Foram realizados quatro encontros, uma vez por semana, nas terças-feiras. Estavam previstos, na programação, cinco encontros. No entanto, em virtude de um contratempo, nos reunimos apenas quatro vezes. O curso foi ofertado para professoras de língua portuguesa que atuam em escolas públicas do Distrito Federal, atendendo alunos do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio.

O curso foi realizado com o intuito de discutir com as professoras colaboradoras da pesquisa a variação linguística, o preconceito linguístico e a necessidade e relevância da realização de práticas escolares que combatam a discriminação linguística e, desse modo, contribuir para a diminuição de práticas de intolerância linguística no ambiente escolar.

O primeiro encontro teve como objetivo discutir a formação da língua portuguesa no Brasil. Iniciei apresentando um breve panorama sobre as línguas faladas em nosso país, entre as quais as duas línguas usadas pelos brasileiros: a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. Em seguida, comentei como ocorreu a formação da língua portuguesa em nosso país, desde a chegada dos portugueses. Apresentei a contribuição de algumas línguas no desenvolvimento do vocabulário brasileiro. Na sequência, abordei o surgimento dos sotaques

do Brasil e a contribuição de diversos povos nesse processo. Posteriormente, tratei das duas áreas que estudam os diferentes falares brasileiros: Dialetologia e Sociolinguística variacionista e apresentei alguns dos dialetos falados no Brasil. A discussão acontecia à medida que eu apresentava os slides, com as professoras trazendo as suas contribuições. Para encerrar o encontro, exibi o vídeo produzido por Manoloyy SOTAQUES BRASILEIROS: COMO AS PESSOAS ACHAM QUE SÃO, disponível na plataforma virtual Youtube. É o mesmo vídeo que exibi aos alunos. Já enviei o link de acesso na carta anterior.

Nesse encontro, contei com a participação da minha orientadora, a professora Ormezinda, que enriqueceu a discussão com as suas experiências. Além de nós duas, estiveram presentes duas professoras cursistas, uma terceira chegou no momento da nossa despedida. A quarta professora não pode participar da reunião. Aliás, essa foi uma das dificuldades enfrentadas durante o curso. Em nenhuma das reuniões, eu pude contar com a participação das quatro professoras.

O objetivo do segundo encontro foi discutir a variação linguística e os fatores que a condicionam. Iniciei a discussão exibindo trechos de dois documentos oficiais que orientam o ensino da língua portuguesa no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (do ensino fundamental e do ensino médio) e a Base Nacional Comum Curricular (do ensino fundamental e do ensino médio). Os trechos exibidos fazem menção à temática da variação linguística no ensino da referida língua.

Na sequência, comentei a variação linguística, a noção de certo e errado *versus* adequado e inadequado, os tipos de variação e os fatores extralinguísticos que ocasionam a variação. Apresentei exemplos de variações nos distintos níveis da língua a partir de gêneros textuais diversos, entre os quais: tirinhas, bilhetes, carta, músicas, entrevistas, conto, bate-papo de internet, artigo de opinião, notícia, anúncio etc. As professoras contribuíram com suas colocações durante a apresentação dos slides.

Voltando aos documentos citados, vocês são cientes de que eles enfatizam que o ensino da nossa língua materna deve contemplar as diversas variedades linguísticas existentes no Brasil. Todavia, vale ressaltar que eles mencionam que se deve trabalhar essas variedades, mas não sugerem como esse trabalho pode ser realizado. Dizer faça isso não equivale a dizer faça assim, não é mesmo?

Nesse encontro, apenas duas professoras estavam presentes. Durante a discussão, elas mencionaram a dificuldade de trabalhar a temática em questão e apontaram algumas das razões que contribuem para essa dificuldade. Entre as razões citadas estão: o excesso de conteúdos a serem tratados nas aulas de português, não se sentem suficientemente preparadas,

os livros didáticos não ajudam muito na abordagem dessa temática, limitando-se, apenas, ao tratamento da variação regional.

Sabemos que não é uma tarefa fácil transpor a teoria para a prática. Além de não ser fácil, também não acontece de forma imediata, pois envolve obstáculos, demanda tempo e formação para que as mudanças aconteçam. Nesse ínterim, os professores enfrentam dificuldades para atenderem às orientações constantes em tais documentos. Assim, por não terem suportes adequados para auxiliá-los nessa tarefa, os docentes, na maioria das vezes, trilham caminhos solitários e acabam por aprender, na prática, a partir de erros e de acertos, a incorporar as teorias às suas práticas pedagógicas. Nesse prisma, queridos, é fundamental que os professores busquem atualizarem-se constantemente, seja por meio de pesquisas, de leituras, de cursos de formação continuada, de participações em eventos acadêmicos ou por outros meios.

Esse encontro contemplou dois objetivos específicos da pesquisa, a saber: investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e com professores de língua portuguesa de escolas públicas brasilienses sobre variação linguística e sua consequente discriminação; 2. Dialogar sobre a realidade social e linguística brasileira com alunos e professores seguindo as bases teóricas da Sociolinguística.

O objetivo do terceiro encontro foi promover reflexões sobre a discriminação linguística decorrente da variação linguística no contexto escolar. Para além desse objetivo, esse encontro contemplou também três objetivos específicos da pesquisa, são eles: 1. Alertar professores e estudantes sobre o risco do desenvolvimento de um comportamento agressor por parte do intolerante se não houver a conscientização em toda a comunidade escolar; 2. Avaliar a reflexão dos professores sobre a necessidade de práticas escolares que combatam a discriminação linguística para refletir com esses professores sobre a importância da realização de práticas escolares que combatam essa discriminação em função da variação linguística no âmbito escolar; 3. Apresentar as consequências que a discriminação em razão da variação linguística pode causar nas vítimas.

Três professoras estavam presentes nesse encontro. Iniciei a discussão indagando-as sobre a percepção de seus alunos quanto ao preconceito linguístico e se observavam a discriminação linguística em seus ambientes de trabalho. Elas comentaram que os alunos entendem o preconceito linguístico como a tendência de considerar algumas variedades linguísticas como formas erradas de falar, destacando, nesse caso, as variedades nordestinas.

Segundo elas, os discentes não reconhecem o riso, as imitações e o deboche como atitudes de discriminação linguística.

Sobre a segunda indagação, Dona Ester⁷ relatou que seus alunos apresentam falas problemáticas em relação a determinadas variedades linguísticas e nem se dão conta de que estão sendo preconceituosos; além disso, costumam imitar a fala de colegas que apresentam um sotaque diferente dos seus. D'Aninha relatou a experiência dela com estudantes kalungas, que chegam à universidade e sentem vergonha de falar devido a um histórico de discriminação linguística, praticada tanto por colegas quanto por professores. Ela mencionou que esses alunos, ao entrarem em contato com as teorias sociolinguísticas, percebem que suas falas não são erradas, mas sim diferentes, e isso os faz sentirem-se à vontade para interagirem nas aulas. Sobre os estudantes do ensino médio, ela disse não perceber atitudes de discriminação em relação aos diferentes falares. Rita Tanajura afirmou não observar discriminação linguística em seu ambiente de trabalho.

Após os relatos e as reflexões, iniciei a reunião comentando sobre o preconceito linguístico, porque ele acontece, como se manifesta e, ainda, sobre as implicações que ele traz para as vítimas, especialmente no âmbito escolar. Posteriormente, apresentei os relatos de experiências com o preconceito linguístico sofridos pelos estudantes que colaboraram com a minha pesquisa de mestrado. A interação das professoras durante a discussão foi bastante produtiva. Para encerrarmos, atribuí a elas a primeira atividade: a produção de uma carta sobre a discussão realizada no encontro. Elas deveriam escrever uma carta ao diretor de uma escola hipotética, sugerindo uma ação de enfrentamento às situações de discriminação linguística, em razão da variação linguística no ambiente escolar. O enunciado da atividade foi o seguinte: *Levando-se em consideração as reflexões e discussões realizadas sobre a discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar, escreva uma carta a um diretor de uma escola hipotética para sugerir uma ação de enfrentamento em relação às situações discutidas.*

O quarto encontro teve como objetivo discutir as concepções de linguagem e os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Dei início mostrando os objetivos do ensino de língua portuguesa no Brasil, de acordo com Travaglia (2008). Eu já os apresentei a vocês em cartas anteriores, lembram? Em seguida, falei das concepções de linguagem e do ensino da língua em conformidade com cada uma delas. Na sequência, relatei as mudanças ocorridas no ensino da nossa língua materna a partir da criação dos documentos oficiais PCN, PCNEM

⁷ As professoras serão identificadas com nomes de personagens da obra Capitães da Areia. Conferir página 138.

e BNCC. Entre as principais mudanças estão: i. o ensino da língua deve acontecer a partir de uma perspectiva sociointeracionista; ii. o processo de ensino-aprendizagem da língua deve dedicar-se à linguagem verbal; iii. visto que é impossível nos comunicarmos ou interagirmos a não ser por meio de texto, este é que deve ser a unidade de ensino/estudo da língua. Esses documentos sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito a partir dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. As práticas de leitura, de interpretação, de análise linguística e de produção de textos orais e escritos realizadas no ensino da língua devem ocorrer a partir da interação do aluno com os textos. Posteriormente, abordei os gêneros textuais e o modo como o trabalho com eles deve ser realizado nas salas de aula.

Para encerrar minha apresentação, exibi algumas contribuições dos gêneros textuais para o ensino da língua portuguesa e para o trabalho com a temática da variação linguística. Após a apresentação, fizemos uma breve discussão sobre o assunto abordado e, em um segundo momento, as professoras reuniram-se para produzirem, em parceria, uma carta, cujo enunciado foi o seguinte: *Acerca do que foi discutido, qual a sua opinião sobre os gêneros textuais para o trabalho com a temática da variação linguística em sala de aula? Redija uma carta para um colega de profissão, na qual você discorra sobre o uso ou não de gêneros textuais diversos na abordagem da temática em questão. Se possível, dê sugestões de como utilizá-los nesse trabalho.*

A ideia era de que a produção acontecesse em duplas, mas como uma das professoras não estava presente, as que estavam, fizeram a atividade em trio.

Esse foi o nosso último encontro. Após a produção das cartas pelas professoras, retomamos a reunião. Fiz a leitura de um memorial escrito por Erildo Fernandes de Souza. No memorial, o autor relata sua trajetória escolar e acadêmica, destacando a importância de alguns professores ao longo desse percurso. Erildo foi vítima de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico, no ambiente escolar. As atitudes de alguns professores foram fundamentais para que ele superasse as dores e desse prosseguimento à sua vida estudantil. Atualmente, ele é mestre em Linguística e também professor. O memorial está presente em sua dissertação intitulada “Ternos e bandeiras: um estudo sócio-histórico do letramento na comunidade kalunga Vão de Almas”, disponível no repositório institucional da UnB. Deem uma olhada, se tiverem curiosidade!

Com essa leitura, eu quis mostrar às professoras cursistas a relevância que nós temos na vida dos nossos alunos. Muitas vezes, somos referência para eles, outras vezes, somos a mão estendida que o aluno precisa para encontrar o seu caminho e seguir adiante.

Ao terminar a leitura, compartilhamos algumas de nossas experiências sobre o reconhecimento de alguns ex-alunos a respeito da importância que tivemos na vida estudantil deles. Na sequência, agradei às professoras pela participação no curso e na pesquisa. Elas também proferiram algumas palavras de agradecimentos a mim e encerramos a reunião.

O quinto encontro seria para elaborarmos, em parceria, um projeto para que as professoras o aplicassem nas escolas onde desenvolvem suas atividades. Esse encontro não aconteceu em razão de um imprevisto. Em conversa com as professoras sobre a possibilidade de nos reunirmos em data posterior para realizarmos essa atividade elas acharam melhor, em virtude dos seus compromissos, fazermos a atividade individualmente e comprometeram-se a me enviar suas tarefas para que eu as reunisse no projeto. Então, fizemos dessa forma.

Queridos, o curso foi uma experiência muito proveitosa, assim como as oficinas. Acredito que as trocas realizadas nos ambientes escolar e virtual, certamente, proporcionaram a todos os envolvidos o nosso crescimento intelectual, pessoal e profissional. Assim sendo, finalizo por aqui. Espero que tenham gostado desta conversa. Em nosso próximo diálogo, trataremos da análise dos dados gerados durante a pesquisa.

Um forte abraço!

Susana

4.4 *POST SCRIPTUM*

Esta seção objetivou apresentar a metodologia adotada na presente tese. Dessa forma, nela apresento os elementos que compõem a minha pesquisa (objeto de estudo, tipo de pesquisa, estratégias adotadas, instrumentos usados para a geração dos dados, *corpus* da pesquisa), descrevo de forma detalhada os procedimentos adotados para a sua realização, traço o perfil dos meus colaboradores, descrevo os campos onde a pesquisa foi aplicada, detalho as duas etapas de aplicação da pesquisa: as oficinas para os estudantes e o curso para as professoras.

SEÇÃO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS - CARTAS DOS COLABORADORES À PESQUISADORA

FOI O BOA-VIDA QUE CONTOU A PEDRO BALA que naquela casa da Graça tinha coisa de ouro de fazer medo. O dono da casa, pelo jeito, parecia colecionador, o Boa-Vida tinha ouvido um malandro dizer que na casa havia uma sala entupida de objetos de ouro e prata que no prego haviam de dar uma fortuna. À tarde Pedro Bala foi com o Boa-Vida ver a casa. Era um prédio moderno e elegante, jardim na frente, garagem ao fundo, espaçosa residência de gente rica.

[...]

Uma empregada abriu a porta da frente, saiu para o jardim. No *hall*, que ficou à vista, eles perceberam quadros pela parede, estatuetas sobre as mesas.

[...]

Pedro Bala olhou mais uma vez a casa, se acercou um pouco do jardim, assoviando.

[...]

_ E o ourame?

_ É trabalho primeiro pro Sem-Pernas... Amanhã ele dá um jeito de embocar na casa e passar uns dias morando. Depois que ele souber onde fica os troço melhor a gente vem, uns cinco ou seis, tira o ourame... (Amado, 2009, p. 114 e 115, destaques do autor).

O objetivo desta seção é analisar e discutir sobre os dados gerados, no decorrer da pesquisa. Ela está dividida em quatro itens. No item 5.1 analiso o questionário aplicado aos alunos; no item 5.2 examino as cartas produzidas pelos estudantes; no item 5.3 analiso o questionário aplicado às professoras; no item 5.4 examino as cartas escritas pelas professoras.

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

5.1.1 Da intenção do questionário – sondagem dos estudantes

Ceilândia, 02 de agosto 2025

Prezados,

A razão que me leva a escrever estas linhas é para tratar da análise dos dados gerados durante as oficinas. Como já é de conhecimento de vocês, esses dados correspondem aos questionários respondidos e às cartas produzidas pelos estudantes. Nesta carta, comentarei especificamente os questionários.

O exercício de análise é um trabalho minucioso que exige atenção e cuidado para não deixar escapar detalhes importantes. Vocês observaram a citação com a qual iniciei a seção? Ela é uma pequena amostra do exercício de análise que os capitães da areia realizavam continuamente. As residências, as lojas, os objetos que as pessoas portavam, os acessórios que elas usavam eram, minuciosamente, analisados pelo bando encabeçado pelo capitão Pedro Bala. Era assim que o líder dos capitães da areia gostava de ser chamado “Capitão Pedro Bala”. A vida que os meninos levavam exigia deles investigações constantes. Exigia um olhar atento, fosse para surrupiar algo, fosse para fugir da polícia ou da população. Quando percebiam que algo era valioso, eles logo tratavam de tomar posse. Os dados gerados em uma pesquisa são, para nós pesquisadores, tão valiosos quanto eram, para os capitães da areia, os objetos que eles usurpavam das casas e das pessoas. Desse modo, é com um mesmo olhar atento usado pelos garotos para fazerem suas análises que pretendo realizar a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

Eu já informei a vocês, na ocasião em que lhes apresentei meus colaboradores, que oito alunos participaram das oficinas. Como vocês sabem, inspirei-me no romance cuja citação inicia esta seção para a escrita desta tese. Dessa maneira, comunico que os estudantes colaboradores desta pesquisa receberão, como identificação, nomes de personagens do referido romance.

Acredito que vocês devem ter percebido, na carta que lhes enviei resumindo a obra, que havia apenas uma menina no bando dos capitães da areia. O grupo de estudantes que participou da pesquisa era composto por três garotos e cinco garotas. Sendo assim, estejam cientes de que algumas meninas receberão os nomes das personagens com a devida concordância de gênero. Desse modo, teremos a Sem-Pernas, a Gata, a Volta Seca e a Boa-Vida. Esclareço que os estudantes partícipes da pesquisa serão identificados da seguinte maneira: i. nome, ii. gênero (masculino ou feminino), iii. idade. Envio, a seguir, um quadro resumo de como eles serão identificados ao longo deste trabalho:

Quadro 1 - Identificação dos estudantes colaboradores da pesquisa

Pedro Bala (m) 18 anos	Sem-Pernas (f) 17 anos
Professor (m) 17 anos	Gata (f) 17 anos

Pirulito (m) 17 anos	Volta Seca (f) 17 anos
Dora (f) 17 anos	Boa-Vida (f) 18 anos

Fonte: elaborado pela própria autora

O questionário aplicado aos alunos apresenta oito questões. Já comentei com vocês, na ocasião em que lhes escrevi para falar sobre as oficinas, que as questões que o compunham tinham como objetivos permitir-me conhecê-los um pouco, saber quais eram suas expectativas em relação às oficinas, bem como averiguar seus conhecimentos sobre a temática da variação linguística e do preconceito linguístico, assuntos debatidos durante a realização das oficinas. A aplicação do questionário também atendeu ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e com professores de língua portuguesa de escolas públicas brasilienses sobre variação linguística e sua consequente discriminação.

As questões que compõem o questionário são estas: 1. Onde você nasceu? 2. Seus pais nasceram onde? 3. Com quem você mora? 4. Você já morou em outra cidade? Se sim, onde? Por quanto tempo você morou lá? 5. Você conhece alguém que seja de uma região/estado diferente da região/estado onde você mora? Se sim, de onde essa pessoa é? A forma como ela fala é semelhante à forma como você fala? Se você acha que sim, em que você percebe semelhanças? Se você acha que não, em que você percebe diferenças? 6. Você sabe o que é variação linguística? 7. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? O que é isso? 8. Por que você decidiu participar das oficinas?

Para que vocês não fiquem confusos, quero deixar claro que as quatro primeiras perguntas do questionário serão analisadas de modo geral; ou seja, não redigirei as respostas dos alunos, apenas apresentarei as informações nelas contidas. Somente a partir da quinta questão é que trarei as respostas individualmente, pois elas já envolvem as percepções dos estudantes sobre aspectos da linguagem.

PERGUNTA 1. Onde você nasceu?

Todos os estudantes nasceram no Distrito Federal. Duas na região administrativa de Taguatinga, um na região administrativa de Sobradinho, uma em Brasília e quatro na região administrativa de Ceilândia.

PERGUNTA 2 – Seus pais nasceram onde?

Os estudantes que colaboraram com este estudo descendem de pais nascidos em duas regiões brasileiras: Nordeste e Centro-Oeste. Maior parte deles é oriunda da região Nordeste, dos estados de Pernambuco, Maranhão, Piauí e Bahia. Os nascidos na região Centro-Oeste são do Distrito Federal.

PERGUNTA 3 – Com quem você mora?

A maioria dos estudantes mora com os pais, irmãos e irmãs. Alguns deles são filhos de pais separados e residem somente com a mãe ou com a mãe e outros parentes como avó e irmãos, uma reside com o pai e a irmã e um deles com a avó, os tios e os primos.

PERGUNTA 4 - Você já morou em outra cidade? Se sim, onde? Por quanto tempo você morou lá?

Com exceção de Pedro Bala que morou por 2 anos em Afogados da Ingazeira – PE e de Dora que morou por 4 anos no estado do Goiás, os demais estudantes nunca residiram em outra cidade.

PERGUNTA 5 - Você conhece alguém que seja de uma região/estado diferente da região/estado onde você mora? Se sim, de onde essa pessoa é? A forma como ela fala é semelhante à forma como você fala? Se você acha que sim, em que você percebe semelhanças? Se você acha que não, em que você percebe diferenças?

Pedro Bala (m) 18 anos – “Sim, tanto do Nordeste quanto do Sul do país, existem diferenças no vocabulário e na fala (sotaque).”

Professor (m) 17 anos – “Sim, conheci russos, Cinheses⁸, e Portugueses, todos falavam de certa maneira, com certas maneiras.”

Pirulito (m) 17 anos – “Só percebo poucas diferentes de modo de fala mais na maioria são semelhanças que da para entender Ex. Bom dia, que dia tem que só e etc.”

Dora (f) 17 anos – “Meu pai mora no Goiás junto com grande parte da minha família. Tanto da parte de mãe quanto a de pai.”

Sem-Pernas (f) 17 anos – “Sim, da Bahia, Não, nada.”

⁸ Chineses.

Gata (f) 17 anos – “Sim, Bahia, não é diferente, no sotaque.”

Volta Seca (f) 17 anos – “GOIANIA! Sim! Na forma de pronunciar!”

Boa-Vida (f) 18 anos – “Sim, Bahia, não tem sotaque.”

Como vocês podem notar nas respostas dos estudantes, a maioria afirma conhecer pessoas de regiões distintas das suas. Alguns deles dizem não perceber diferenças entre as suas falas e as falas dessas pessoas. Por outro lado, há aqueles que percebem diferenças, sobretudo em relação ao sotaque. Pedro Bala identifica variações também no vocabulário.

As variações nos níveis fonético (prosódico) e lexical da língua, condicionadas pelo espaço geográfico, são as mais perceptíveis pelos falantes de uma determinada língua, o que se evidencia nas respostas dos alunos. Isso pode ser explicado, por um lado, pela forma como usamos a língua, que diz muito sobre nós. Conforme Antunes,

a língua que falamos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupos pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. Revelamo-nos pela fala. Começamos a dizer-nos por ela. Simplesmente pela forma, pelos sons, pela entonação, pelo jeito com que falamos. Antes mesmo que nos revelemos pelas coisas que dizemos. As ideias, se dizem de nós, só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas entonações, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas (Antunes, 2009, p. 23-24).

E, por outro lado, pela abordagem feita nos livros didáticos. Ao tratarem do assunto, os autores desses livros restringem-se, em geral, aos níveis fonético (sotaque), léxico (vocabulário) e estilístico (situação de interação): os dois primeiros motivados pelo espaço geográfico ao qual pertence o falante e o último pela situação de uso, caracterizada por maior ou menor grau de formalidade. Essa abordagem parcial não favorece uma compreensão mais ampla sobre a pluralidade da língua. Nesse sentido, é compreensível que sujeitos que ainda não tiveram acesso às teorias sociolinguísticas não consigam perceber que a variação linguística envolve outros níveis da língua, além dos citados, entre os quais o morfológico, o sintático e o semântico. A variação que ocorre em todos esses níveis da língua é influenciada pelo espaço geográfico, pela classe social, pela escolaridade, pela idade, pelo gênero, pelas redes sociais e pelo mercado de trabalho dos falantes.

Vocês devem ter percebido que algumas respostas estão incompletas, o que gerou dificuldades para analisá-las. Talvez isso se deva ao fato de a pergunta de número 5 ser composta por várias outras perguntas. No caso do Professor, por exemplo, ele cita que conheceu pessoas de outras nacionalidades e afirma que elas falavam de certas maneiras, mas

não deixa claro o que são essas certas maneiras. Do mesmo modo, não fica claro na resposta de Pirulito o que são as poucas diferenças que ele nota na fala das pessoas. Embora ele não tenha deixado nítido em sua resposta que conhece pessoas de outras regiões, é possível inferir isso. Dora só responde a primeira parte da questão, assim, não é possível verificar sua percepção em relação às falas de outras pessoas. Gata contradiz-se em sua resposta ao afirmar, em um primeiro momento, que não percebe diferenças entre a fala dela e a fala das pessoas da Bahia e, posteriormente, citar o sotaque no final de sua resposta. Ao que parece, ela nota diferença.

PERGUNTA 6 - Você sabe o que é variação linguística?

Pedro Bala (m) 18 anos – “Não muito, sei que a língua sofre transformações conforme o meio. A linguagem sofre alterações conforme o meio em que é utilizada, se adequando ao cotidiano de seus falantes.”

Professor (m) 17 anos – “as várias formas de linguagem, idiomas...”

Pirulito (m) 17 anos – “um pouco, é uma variação que ocorre na fala por meio dos lugares e culturas das pessoas.”

Dora (f) 17 anos – “Já tinha estudado sobre, porém tive que recordar. Elas são as diferentes línguas em diferentes lugares.”

Sem-Pernas (f) 17 anos – “Não”

Gata (f) 17 anos – “É a variedade e formas de se falar de acordo com o grau de formalidade”

Volta Seca (f) 17 anos – “Sim! São maneiras diferentes de falar uma língua dependendo da região”⁹

Boa-Vida (f) 18 anos – “Sim, é a forma que a pessoa fala tem pessoas com sotaque.”

Pelas respostas dadas vocês conseguem observar que a maioria dos alunos tem noção do que é variação linguística, pois percebem que a língua varia em conformidade com o meio em que é utilizada, com o espaço geográfico, com a situação de uso (se formal ou informal), além de notarem a diversidade de sotaques.

PERGUNTA 7 - Você já ouviu falar em preconceito linguístico? O que é isso?

⁹ Em relação a esta resposta não é possível avaliar se a aluna, de fato, tem conhecimento sobre o que seja a variação linguística, uma vez que notei que ela estava pesquisando na internet para responder ao questionário, até este momento.

Pedro Bala (m) 18 anos – “Ouvi um pouco nas aulas de português. É uma hostilidade em relação ao uso “indevido” da língua. Ocorre devido à uma intolerância quanto as transformações que a língua passa e os diferentes modos de uso que possui.”

Professor (m) 17 anos – “Sim, a discriminação com a linguagem/sotaque de outros povos.”

Pirulito (m) 17 anos – “Sim, preconceito linguístico é um sujeito ter preconceitos com o outro pela sua variação linguística.”

Dora (f) 17 anos – “Sim, como por exemplo, o frequente preconceito com as linguagens do nordeste. O preconceito na forma de comunicação linguística de alguém.”

Sem-Pernas (f) 17 anos – “Sim, É o preconceito com outras línguas”

Gata (f) 17 anos – “Sim, é as variedades da fala, mudanças de fala”

Volta Seca (f) 17 anos – “Sim! Preconceito em relação a forma da língua”

Boa-Vida (f) 18 anos – “Sim, é preconceito com o sotaque e forma de uma pessoa falar.”

Como vocês podem verificar, a maioria dos estudantes demonstrou compreender o conceito de preconceito linguístico, apresentando em suas respostas a ideia central da questão: a não aceitação dos diferentes usos da língua feitos pelo outro. Chamou-me a atenção o uso das aspas na palavra “indevido” na resposta de Pedro Bala. Provavelmente, o aluno a utilizou para enfatizar a ideia de uso inadequado em relação ao contexto, como postulado na Sociolinguística, ciência na qual se fundamenta a presente pesquisa. Isso me leva a crer que, aos poucos, a teoria sociolinguística está adentrando as nossas escolas. É de extrema relevância que os professores conscientizem os estudantes de que há diferentes maneiras de usar a língua e, principalmente, de que todos esses usos são legítimos, uma vez que, de acordo com Marinho e Costa Val (2006, p. 20-21):

[...] não se deve considerar que todos os usos da língua que fogem à norma padrão sejam erro. O que ocorre, na maior parte das vezes, é um uso diferente daquele consagrado na variedade de prestígio.

O importante é que os falantes saibam que existem as diferenças linguísticas e compreendam que a escolha por uma variedade utilizada deve estar em sintonia com o uso adequado à situação comunicativa vivenciada.

PERGUNTA 8 - Por que você decidiu participar das oficinas?

Pedro Bala (m) 18 anos – “Aprender mais.”

Professor (m) 17 anos – “acredito que o certificado irá me ajudar bastante, também gosto de ler e estou tentando aperfeiçoar minha leitura e minha dicção”

Pirulito (m) 17 anos – “fiquei interessado em aprender e também meus amigos quiseram.”

Dora (f) 17 anos – “Eu gosto de aprimorar meus conhecimentos.”

Sem-Pernas (f) 17 anos – “Por causa do diploma da UNB.”

Gata (f) 17 anos – “Para aprender e adquirir o certificado da UNB”

Volta Seca (f) 17 anos – “Aprender mais”

Boa-Vida (f) 18 anos – “Para aprender mais e obter certificado da UNB.”

Como vocês podem notar, as respostas dos estudantes podem ser sintetizadas em: aprender e obter o certificado da UnB. Considero digno de nota, nas respostas dos alunos, a ocorrência da obtenção de um certificado da UnB como uma das razões para o interesse em participar das oficinas. Metade deles citou o diploma em suas respostas. Isso pode ser revelador da necessidade e, sobretudo, da importância da parceria entre a universidade e a escola de educação básica. É uma oportunidade de os alunos terem contato com a universidade, representada pelos acadêmicos, uma vez que faz parte dos planos de muitos estudantes ingressarem na educação superior. Dessa forma, além das pesquisas desenvolvidas na academia contribuírem com o ensino básico, a parceria entre as instituições é um incentivo aos estudantes. Segundo Baronas (2022, p. 133), “as pesquisas realizadas no ambiente acadêmico, muitas vezes, não alcançam os bancos escolares devido a diversos fatores de ordem social e, inclusive, política.”

A universidade tem papel de grande relevância na sociedade e para a transformação da sociedade, pois

além de guardar e repassar o saber produzido fora de seu âmbito, a universidade passou a produzir o conhecimento por meio de pesquisas, que são devolvidas à sociedade, quer em forma de formação de novos profissionais, quer em forma de extensão universitária, cuja interlocução com a sociedade deve ser o fator preponderante (Ribeiro, 2000, p. 110).

Bom, queridos, tendo findado a análise dos questionários, encerrarei, por ora. Em breve escreverei para tratar da análise dos outros dados gerados nas oficinas, isto é, para dialogarmos sobre as cartas produzidas pelos estudantes.

Um afetuoso abraço!

Susana

5.2 ANÁLISE DAS CARTAS DOS ESTUDANTES

5.2.1 Da ação das cartas - naturalização da variação linguística e desconstrução do preconceito linguístico

Ceilândia, 09 de setembro de 2025

Estimados, como vocês estão?

Escrevo para dar continuidade ao nosso diálogo sobre os dados gerados nas oficinas. Na última correspondência, tratei dos questionários; hoje, discutirei com vocês as cartas escritas pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Vocês sabem que a carta é um gênero essencialmente dialógico e foi justamente por essa razão que escolhi esse gênero para a geração dos dados da minha pesquisa. A intenção era que os colaboradores se sentissem à vontade para dialogarem, produzirem, gerarem os dados que seriam analisados posteriormente. Cada participante escreveu cinco cartas para destinatários distintos. No total, foram produzidas quarenta cartas.

À medida que discutíamos, nas oficinas, sobre a variação linguística e sobre o preconceito linguístico, os estudantes escreviam suas cartas. Nesse sentido, a produção das cartas foi um momento em que eles puderam refletir sobre a temática em questão dentro e fora do espaço escolar. As propostas de escrita das cartas os levaram a essa reflexão, visando, como aponta o subtítulo desta seção, naturalizar a variação linguística e, consequentemente, desconstruir o preconceito que leva à discriminação em razão da diversidade linguística existente em nosso país.

Para a condução do diálogo analítico com os dados gerados, estabeleci os seguintes critérios de análise: 1. Atendimento ao gênero proposto, 2. Atendimento ao objetivo da escrita, 3. Adequação da linguagem ao interlocutor.

Como é de vosso conhecimento, o gênero carta é constituído por três partes que formam sua estrutura composicional, apresentando os seguintes elementos básicos: local, data, saudação e/ou vocativo, exposição do conteúdo, despedida e assinatura. Dessa maneira, nesse primeiro critério de análise estabelecido, investigarei se os textos produzidos pelos alunos apresentam esses elementos.

Como já discutimos em cartas anteriores, a primeira parte de uma carta - a chamada abertura do evento - é constituída pelo cabeçalho, pela saudação e/ou vocativo, pela solicitude e pela acusação de recebimento da correspondência.

A partir da análise dos dados, no que diz respeito aos elementos formadores da primeira parte do gênero em análise, verifiquei que todos os textos apresentam os elementos data e local, ora de forma completa, ora de forma incompleta, por vezes em linhas distintas (antecedidos ou não das palavras local e data), bem como apresentam saudações e vocativos. Algumas cartas não revelam solicitude, e nenhuma delas aponta acusação de recebimento, como vocês poderão comprovar no quadro que enviarei a seguir. Antes, porém, de apresentar os dados que demonstram o que lhes afirmo, quero compartilhar com vocês dois fatos que me chamaram a atenção nas cartas produzidas pelos colaboradores: o primeiro foi a inserção, por parte de Pirulito, do elemento horário em uma de suas cartas (no caso, a carta 2); o segundo, o fato de Pedro Bala ter utilizado, em quatro das cinco cartas que escreveu, o nome da escola no lugar do nome da cidade.

O horário não é uma característica do gênero em exame, mas pertence a outros gêneros como ata, relatório específico, boletim de ocorrência, certidão de nascimento, entre outros. Foge ao meu alcance precisar a razão que levou Pirulito a inseri-lo em sua carta. Da mesma forma, não consigo determinar o motivo pelo qual Pedro Bala optou por usar o nome da escola em vez do nome da cidade. Agora que já compartilhei os fatos, apresento-lhes o quadro com os dados:

Quadro 2 - Exemplos dos elementos que constituem a primeira parte do gênero carta

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Volta Seca (f) 17 anos	“Brasília, 12 de março de 2025 Cara Rosalie, Olá Rosi, Como tem passado? sinto muita saudades!”
Carta 1	Boa-Vida (f) 18 anos	“Ceilândia, 12 de março de 2025 Minha melhor amiga, Você está bem? Quais são as novidades? Sinto muito sua falta, falta de conversar pessoalmente e sentir o seu abraço reconfortante e ouvir seus sábios conselhos.”
Carta 2	Gata (f) 17 anos	“Brasília, 24 de março de 2025 Prezado diretor, Como você está? Inicio essa carta com imensas felicidades. Mas para que ela se torne concreta precisarei da sua acatuação.”
Carta 2	Pedro Bala (m) 18 anos	“Nome da escola ¹⁰ , 24 de março de 2025 Caro diretor Espero que esta carta te encontre bem. Venho por meio desta solicitar sua autorização para me ausentar das aulas que ocorrerão entre 25/05 e 31/05 desse ano. Isso se deve ao fato

¹⁰ Em razão do sigilo da pesquisa, omitirei o nome da escola que, como já foi informado, compõe o cabeçalho de quatro cartas escritas pelo colaborador Pedro Bala.

		de eu ter sido premiado com uma viagem para a Disney que ocorrerá nesse período, [...]”
Carta 3	Pirulito (m) 17 anos	“Local – Ceilândia DF Data: 31/03/25 Olá querido amigo! Venho com esta carta desabafar com você já que eu sou um dos poucos que me entendem tanto na linguagem quanto sentimental, [...]”
Carta 3	Sem-Pernas (f) 17 anos	“Brasília, DF, 31 de março de 2025 Olá lula, como vai?, bom... Eu estou bem, eu acho, tem acontecido tanta coisa ultimamente,[...]”
Carta 4	Professor (m) 17 anos	“Ceilândia DF, 02 de abril de 2025 Caros colegas Prezados companheiros, hoje venho falar a respeito da oficina cuja qual não quiseram participar, [...]”
Carta 4	Dora (f) 17 anos	“Brasília, DF, 02 de abril de 2025 Olá colegas, Sou eu a Dora, e escrevo esta carta para demonstrar meu contentamento com o curso de linguagens, variações linguísticas. Bem como, foi fácil e prático de se aprender.”
Carta 5	Pedro Bala (m) 18 anos	“Nome da escola, 07 de abril de 2025 Querida professora Susana, É com enorme prazer que venho te escrever esta carta, preciso te agradecer por todo o aprendizado que passou à nos durante o tempo que estivemos juntos”
Carta 5	Pirulito (m) 17 anos	“Ceilândia DF 07/04/2025 Ola Suzana! Venho hoje por meio desta carta falar sobre as oficinas e de como as aulas foram importantes para mim e os demais companheiros de estudos,[...]”

Fonte: elaborado pela própria autora

A segunda parte do gênero em estudo é onde se dá a interação entre os correspondentes. Desse modo, nessa parte do texto, são comuns traços de interatividade, que são estratégias usadas pelo remetente para envolver seu interlocutor no diálogo em curso. Essas estratégias acontecem por meio do uso de vocativos, de interjeições, de dêiticos textuais, de interpelações, de marcadores discursivos, de modalizadores, de expressões de despedida, entre outras. A interatividade é uma característica do gênero em questão e vai se revelando na superfície textual a partir de pistas linguísticas estrategicamente utilizadas pelo produtor. Para Marcuschi (1999, p. 143),

interatividade é o movimento típico e explícito do escrevente direcionado a um leitor pretendido. Assim os indícios de interatividade serão constituídos por aquelas expressões ou formas linguísticas que subentendem a presença de um leitor ao qual o escrevente está se referindo de maneira clara e inambígua, naquele momento.

Nas cartas analisadas, verifiquei diversas marcas linguísticas indicadoras de interatividade, entre elas: vocativos, interjeições, marcadores discursivos, perguntas diretas, formulações metadiscursivas, dêiticos textuais, ato de desculpa, fórmulas de despedida (essas fórmulas são constitutivas da terceira parte do gênero em exame, assim, só trarei os exemplos quando estiver tratando dessa parte), entre outras.

A interação inicia-se na saudação, que pode ocorrer por meio do uso de interjeições, de vocativos e de perguntas - estas, na maioria das vezes, funcionam como uma forma de saudação e nem sempre demonstram o interesse do escrevente em saber como o interlocutor, de fato, está - como vocês puderam verificar nos exemplos do quadro anterior.

Ao longo da interação, o remetente apoia-se em marcadores discursivos que exercem funções distintas dentro do diálogo em curso, os quais são utilizados em conformidade com o objetivo pretendido. Nesse sentido, tais marcadores podem ser usados para introduzir um novo tópico na conversa, sinalizar como as informações estão sendo organizadas na interação, monitorar a atenção do interlocutor, negociar saberes, compartilhar informações, preservar as faces dos interlocutores, solicitar uma aprovação discursiva, estabelecer uma relação de proximidade, tecer elogios, confiar segredos, entre outras funções. Observem os exemplos a seguir:

Quadro 3 - Traços de interatividade produzidos por marcadores discursivos

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Volta Seca (f) 17 anos	“ Sabe o Lian, levou chifre pela oitava vez, e adinha ela fugiu com o pasto que iria realizar a serimonha de casamento deles e ela aida queria fazer com que ele assumisse o bêbe exatamente, ela sumiu por dias, voltou grávida e alegando que o filho era dele, e ele aida acreditou, mas agora nem adianta discutir sobre isso [...]”
Carta 1	Boa-Vida (f) 18 anos	“ Você é uma pessoa muito especial para mim , que me inspira a cada dia, admiro muito você , você é a minha melhor amiga, é um privilégio ter a sua amizade sincera.”
Carta 2	Pirulito (m) 17 anos	“[...] gostaria de lhe pedir a compreensão nesses dias que eu estarei ausente da escola para que eu não seja prejudicado nesses dias já que não é todo dia que se ganha uma viagem para Disney não é mesmo? ”

Carta 3	Professor (m) 17 anos	“Apesar do ocorrido me sinto bem, me sinto melhor aqui do que em Brasília, o lado mais belo da vida é que podemos sempre recomeçar, né? ”
Carta 3	Dora (f) 17 anos	“ Eu me senti bem triste em vê o modo que eles me tratam. Eu acho lindo a forma como a senhora fala, e é a qual eu falo . Então , por favor vovó, me diga como lidar com isso.”
Carta 4	Pedro Bala (m) 18 anos	“ A , e dependendo do lugar algumas palavras tem sentidos completamente diferentes, enquanto aqui dizemos “saia rapido” em outros pode ser dito “pica a mula” ou “cape o gato”. ¹¹ ”
Carta 4	Gata (f) 17 anos	“Segundamente descobrimos que no Brasil temos sotaque, muitos de nós achamos que não temos , mas sim temos , interessante, né? ”
Carta 5	Pedro Bala (m) 18 anos	“ Bem , confesso que no início do ‘curso’ eu não tinha grandes expectativas, achei que seria só mais um cursinho chato, no entanto, me surpreendi ao ver que durante as aulas o conteúdo que estavamos estudando não estava apenas sendo jogado para que assimilássemos, mas sim sendo ensinado de forma clara e divertida cativando os alunos para conhecerem mais.”

Fonte: elaborado pela própria autora

Dentro dos trechos exemplificados, observei marcadores discursivos que cumprem funções distintas no diálogo estabelecido pelas cartas. Notem que os marcadores discursivos ‘sabe’ e ‘advinha’ utilizados por Volta Seca no exemplo “**Sabe** o Lian, levou chifre pela oitava vez, e **adinha** ela fugiu com o pasto que iria realizar a serimonha de casamento deles [...]”, são formas usadas para sinalizarem a introdução de uma nova informação na interação em curso. Essas formas são usadas com a intenção de chamar a atenção do interlocutor para o que será enunciado, ou seja, ao usá-las, a escrevente espera que sua destinatária perceba que novas informações serão acrescentadas à conversa.

O uso dos pronomes de primeira e segunda pessoa do discurso ‘mim’, ‘você’, ‘eu’, ‘me’ e ‘senhora’, dos pronomes possessivos ‘minha’, ‘sua’, do vocativo ‘vovó’ e dos verbos em primeira pessoa do singular nos trechos escritos por Boa-Vida: “**Você** é uma pessoa muito especial para **mim**, que **me inspira** a cada dia, **admiro** muito **você**, **você** é a **minha** melhor amiga, é um privilégio ter a **sua** amizade sincera.”, e por Dora: “**Eu me senti** bem triste em vê o modo que eles **me** tratam. **Eu acho** lindo a forma como a **senhora** fala, e é a qual **eu falo**.

¹¹ Observei que o aluno cometeu um engano semântico nesse enunciado ao afirmar que algumas palavras têm sentidos diferentes a depender do espaço geográfico. Na realidade, o sentido é o mesmo nas exemplificações dadas pelo estudante (sair apressadamente), o que mudam são as formas, ou seja, os léxicos utilizados para se referirem à ação de sair com pressa.

Então, por favor **vovó, me** diga como lidar com isso.” são usados com o intuito de estabelecer uma aproximação enunciativa com as interlocutoras. Seus empregos demonstram uma relação direta entre um “eu” e um “você” e revelam a intimidade existente entre as interactantes. A forma como o diálogo ocorre é como se as escreventes e as destinatárias estivessem na presença umas das outras. Isso acontece porque

[...] a carta pessoal resulta em um espaço de interação social dotado de uma força que pode suprir, com efeito, a presença imediata dos atores que a interação face a face contém, justamente porque é capaz de trazer consigo aspectos dessa interação: um “eu” que fala em um “aqui agora” e que convoca “você” (Rezende, 2012, p. 822, aspas do autor).

Já os marcadores discursivos interrogativos ‘não é mesmo’ e ‘né’ empregados por Pirulito em: “[...] já que não é todo dia que se ganha uma viagem para Disney **não é mesmo?**” e por Professor no fragmento: “[...] o lado mais belo da vida é que podemos sempre recomeçar, **né?**” e, ainda, pela Gata no trecho: “muitos de nós achamos que não temos, mas sim temos, interessante, **né?**” são usados com o propósito de buscar uma aprovação discursiva para o que foi enunciado por eles na interação. Dessa forma, os escreventes engajam seus interlocutores e monitoram a atenção deles para o que está sendo exposto.

A interjeição ‘ah’ usada por Pedro Bala no exemplo “**A**, e dependendo do lugar algumas palavras tem sentidos completamente diferentes [...]” demonstram o envolvimento dele com os interlocutores e com o que será expresso na sequência discursiva. A partir do uso dessa interjeição, o escrevente intenciona envolver seus interlocutores e atrair a atenção deles para o que será enunciado posteriormente. Nesse contexto, o uso da referida interjeição produz um efeito de sentido de empolgação do escrevente com o que virá adiante. Já neste outro trecho “**A** meu colega eu já não estou suportando mais, parece que estou na torre de Babel mas o único incompreendido sou eu. Enfim, queria voltar praí, pegar baú pra jogar uma pelada lá de frente a estação que nem nos bons tempos [...]”, expresso por Pedro Bala, na carta 3, ao desabafar com um amigo sobre a discriminação que está sofrendo na cidade para a qual mudou, a interjeição também é usada com o intuito de envolver e cativar a atenção do destinatário para a informação nova que virá, no entanto, o efeito de sentido produzido agora é de lamento. Ao usá-la o escrevente expressa as emoções negativas sentidas por ele ao ser discriminado pelo modo como fala.

Uma estratégia utilizada por Pedro Bala no trecho: “[...] enquanto aqui **dizemos** ‘saia rapido’ em outros pode ser dito ‘pica a mula’ ou ‘cape o gato’”, também empregada por Gata em: “muitos de **nós achamos** que não **temos**, mas sim **temos**, interessante, né?”, para

incluïrem seus interlocutores na cena enunciativa, é o emprego do verbo na primeira pessoa do plural. Ao adotarem tal estratégia, eles incluem a si e aos seus destinatários no processo da escrita. Com o uso desse ‘nós inclusivo’, Pedro Bala e Gata visam estreitar os laços interativos, produzindo um efeito de sentido de identificação com os seus leitores. Conforme destaca Barbosa (2018, p. 76),

[...] essa marca de envolvimento de uso da primeira pessoa sinaliza que há a presença de um sujeito coletivo, o qual se encontra essencialmente presente além da sua voz, se encontra presente também na sua participação no processo interativo.

Os marcadores discursivos ‘então’ e ‘bem’ usados por Dora em: “**Então**, por favor vovó, me diga como lidar com isso.” e por Pedro Bala no trecho: “**Bem**, confesso que no início do ‘curso’ eu não tinha grandes expectativas [...]” são usados para sinalizarem um avanço no discurso. Ao usarem-nos, os remetentes pretendem mostrar aos seus interlocutores que darão sequência ao discurso e intencionam checar se esses estão atentos às suas pretensões, bem como objetivam chamar a atenção deles para o que virá na sequência discursiva.

Além dos marcadores discursivos, os enunciados interrogativos também compõem as sequências discursivas do jogo dialógico propiciado pelas cartas. Eles são usados, normalmente, para saudar o interlocutor no início da interação, indagar sobre algo que o remetente deseja saber a respeito do destinatário ou avaliar o conteúdo de algo já mencionado na interação. Observem os exemplos:

Quadro 4 - Traços de interatividade produzidos por enunciados interrogativos

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Pirulito (m) 17 anos	“[...] mais saindo de filmes aleatórios, você já está estudando pro PAS ou ENEM estou muito ansioso para isso espero que consigamos passar, mas bom como foi seu dia , [...]”
Carta 2	Gata (f) 17 anos	“ Lembra quando enviei o meu e-mail para a empresa Cei Turismo que passou na nossa escola? ”
Carta 3	Dora (f) 17 anos	“Querida vovó, Sou eu, sua neta Dora. Como a senhora está? Espero que bem. Porque infelizmente anda complicado na nova escola na qual mainha me

		colocou.”
Carta 4	Sem-Pernas (f) 17 anos	“ Olá, como estão? , Vim falar como foi minha experiência divina, começando pelo início, honestamente eu entendi um pouco, sobre as variações linguísticas, preconceito linguístico, [...]”

Fonte: elaborado pela própria autora

Notem que tanto a Dora, no trecho: “Sou eu, sua neta Dora. **Como a senhora está?**”, quanto a Sem-Pernas, no fragmento: “**Olá, como estão?**”, usam enunciados interrogativos com a intenção de saudarem seus interlocutores, cada uma à sua maneira. Já Pirulito, ao indagar seu destinatário nos excertos “**você já está estudando pro PAS ou ENEM**” e “**como foi seu dia**”, demonstra interesse em obter informações sobre ele. Gata, por sua vez, utiliza o enunciado interrogativo “**Lembra quando enviei o meu e-mail para a empresa Cei Turismo que passou na nossa escola?**” para verificar algo que foi tópico de interação entre ela e o interlocutor em momento anterior à escrita da carta.

Vocês podem perceber que as interrogações utilizadas pelos escreventes - seja para saudar, interpelar ou avaliar o conteúdo da interação, como demonstram os trechos do quadro 4, revelam o engajamento afetivo e/ou pessoal deles com os seus destinatários. Por meio dessas indagações, os remetentes fazem-se presentes e buscam reforçar o relacionamento interpessoal, envolvendo os destinatários na interação. A carta é um instrumento que “torna o escritor presente àquele a quem a dirige, porque escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (Maciel; Cafiero; Rangel, 2021, p. 12).

Outra estratégia interativa utilizada pelo produtor de uma carta para inserir o destinatário no diálogo são os dêiticos textuais. Os dêiticos são elementos linguísticos que atuam na organização textual, colaborando para a contextualização das informações e para a clareza interacional. Desempenham um papel relevante na interação, uma vez que instauram as pessoas do discurso e contribuem para situar elementos discursivos no tempo e no espaço, possibilitando ao recebedor da carta a compreensão da referência feita pelo escrevente. Observem:

Quadro 5 - Traços de interatividade produzidos por dêiticos textuais

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Sem-Pernas (f) 17 anos	“ Hoje aconteceu uma coisa que me deixou furiosa, eu levei uma advertência porque o ve i buchudo (Professor de

		física), ai eu fui para direção, lá eu entrei nos tapas com o coordenador, Brincadeira, a gente só começou a discutir porque ele veio jogar culpa para cima de mim [...]
Carta 2	Pirulito (m) 17 anos	“ Hoje venho aqui por meio desta carta para informa- lo que eu fui o sorteado de um prêmio para uma viagem a Disney Estados Unidos Orlando no período de 25/05 a 31/05 de 2025, gostaria de lhe pedir a compreensão nesses dias que eu estarei ausente da escola [...]”
Carta 3	Gata (f) 17 anos	“As coisas aqui em Gramado estão complexas, começaram mal dês do primórdio . Primeiramente começou com uma vizinha maluca, possui traços de uma ser autista, não só pelo fato dela ser velha, mas fica reclamando dos latidos dos meus cachorros, vai lá em casa toda hora reclamar, e quando eu explico ela começa a me imitar, isso me estressa literalmente!”
Carta 4	Pedro Bala (m) 18 anos	“Escrevo à vós , pois, nos últimos dias aprendi muito sobre variação linguística e decidi compartilhar com vocês .”
Carta 5	Professor (m) 17 anos	“ Te escrevo minha última carta, adorei esta oficina e pude rever meus amigos por uma última vez , alguns irão se formar já esse ano e revê- los novamente me deixa feliz.

Fonte: elaborado pela própria autora

Por meio do emprego dos dêiticos textuais como em “**Hoje** aconteceu uma coisa que **me** deixou furiosa, **eu** levei uma advertência”, “As coisas **aqui** em Gramado estão complexas, começaram mal **dês do primórdio**”, “Escrevo à **vós**, pois, **nos últimos dias** aprendi muito sobre variação linguística”, “**Te** escrevo **minha** última carta, adorei **esta** oficina e pude rever **meus** amigos por uma **última vez**”, os escreventes orientam espacial e temporalmente seus interlocutores. Além disso, estabelecem os lugares circunstanciais dos interactantes do

discurso por meio do uso de pronomes pessoais da 1ª pessoa do caso reto, pronomes de 1ª e 2ª pessoas do caso oblíquo, e pronomes de 3ª pessoa do caso oblíquo com valor de 2ª pessoa.

Cada uma destas formas – eu, aqui, agora – funciona como um sinal linguístico: aqui, como sinal de lugar; agora, como sinal de momento; eu, como sinal do emissor. Elas constituem a base do mecanismo de mostração da língua, isto é, instauram a noção de pessoa e delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da instância do discurso presente (Bardari, s/d, p. 9).

A formulação metadiscursiva é mais uma estratégia de discurso presente no gênero carta. Para conceituá-la, filio-me à noção de Silva (2002) que a entende como sendo

a ação do produtor sobre a organização do texto, mediante a introdução de novos tópicos na cena enunciativa, a fim de incrementar o desenvolvimento da interação, e, ao fazê-lo, sinaliza explicitamente a operação que está sendo empreendida, por meio de uma expressão linguística (Silva, 2002, p. 188).

Observem os exemplos a seguir:

Quadro 6 - Traços de interatividade produzidos por formulações metadiscursivas

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Pirulito (m) 17 anos	“Você viu as notícias mano, o datena deu uma cadeirada no Pablo Marçal no debate, eu achei uma falta de respeito e mais uma prova da desorganização do nosso país, foi ileal tanto com o Datena quanto pablo, um humilhando o outro é o outro agredindo, mais mudando de assunto André você viu que vai longar um filme do Minecraft?”
Carta 2	Volta Seca (f) 17 anos	“Primeiramente peço desculpas por não me apresenta formal e presencialmente devido a certos problemas indiscutíveis, indo direto ao assunto , gostaria de pedir uma autorização de ausencia durante 6 dias, apartir do dia 25/05 a 31/05, devido a uma premiação com que fui consagrada, uma viagem para a Disney nos Estados Unidos.”
Carta 3	Gata (f) 17 anos	“Como você está? Estou com saudades! Embora não seja bom, mas como eu confio em você, precisarei desabafar! As coisas aqui em Gramado estão complexas, começaram mal dès do Primórdio.”
Carta 4	Sem-Pernas (f) 17 anos	“Vim falar como foi minha experiência divina, começando pelo início , honestamente eu entendi um pouco, sobre as variações linguísticas, preconceito linguístico, teria sido bom vocês terem feito esse curso...”
Carta 5	Boa-Vida (f) 18 anos	“Nesse curso aprendi muitas coisas, tais qual , o nome que se dar ao modo diferente que as pessoas falam chama-se dialeto.”

Fonte: elaborado pela própria autora

Observem que todas as ações a serem empreendidas pelos escreventes são claramente explicitadas por eles em seus discursos. Pirulito, por exemplo, dá indícios ao seu interlocutor, por meio da expressão linguística “mais mudando de assunto”, de que o tópico da conversa será alterado. Volta Seca, ao utilizar “indo direto ao assunto”, indica que não fará rodeios para anunciar o que pretende com a escrita da sua carta, mas que será objetiva. Gata, com a expressão “precisarei desabafar”, deixa sua interlocutora ciente de que confidenciará segredos que a estão incomodando. Para relatar aos colegas sobre a experiência vivenciada nas oficinas de variação linguística, Sem-Pernas, com o uso da expressão “começando pelo início”, informa aos seus destinatários que tal experiência será narrada a partir do início. Por fim, Boa-Vida, ao empregar “tais qual”, sinaliza que trará para o diálogo os aprendizados que obteve nas oficinas. Percebam que, “na própria atividade de produção do texto, os procedimentos adotados para efetivá-la são explicados” (Silva, 2002, p. 189).

Quanto aos elementos que compõem a terceira parte do gênero carta - pré-encerramento, encerramento, despedida e assinatura - observei que todos se fazem presentes nas cartas escritas pelos colaboradores. O *post scriptum* é, como vocês já sabem, um elemento facultativo. Ele apareceu apenas em uma carta, porém antecedido pela abreviação da palavra ‘observação’. Quem o utilizou foi a participante Volta Seca, na carta 4, destinada aos seus colegas de classe. Vejam: “OBS: o lanche é uma delícia”. Na sequência, acompanhem os exemplos no quadro a seguir:

Quadro 7 - Exemplos dos elementos que constituem a última parte do gênero carta

Carta	Participante	Trechos
Carta 1	Volta Seca (f) 17 anos	“Em alta, essas são as novidades do ano, e eu conseguir iniciar um novo idioma, para que quando eu for visita-las não passe por perrengues, não se esqueça dos lanches que você me prometeu se não roubo sua dispensa de novo Com carinho da sua amiga do coração Volta Seca”
Carta 2	Sem-Pernas (f) 17 anos	“Essa viagem é importante e uma oportunidade muito boa para minha pessoa, agradeço sua compreensão e paciência Até breve! Espero sua resposta Sem Pernas”
Carta 3	Boa-Vida (f) 18 anos	“Muito obrigada por me dar o

		conforto de poder desabafar com você. Sinto muito sua falta e espero poder te ver em breve. Assinado Boa Vida para: Gata”
Carta 4	Pedro Bala (m) 18 anos	“Enfim, estou aprendendo muito, vocês vacilaram em não participar, agregariam muito às suas vidas. Agradeço a atenção de vocês. Pedro Bala”
Carta 5	Dora (f) 17 anos	“De qualquer forma, obrigado pela experiência e aprendizado, foi bom e confortável estar nessa oficina, que com certeza faria novamente, e recomendaria a outras pessoas. Novamente, muito obrigado. Com carinho e amor, Dora.”

Fonte: elaborado pela própria autora

Nesses elementos que compõem a parte final de uma carta, é possível perceber o nível do relacionamento entre os interlocutores, se é de proximidade ou de distanciamento. Quando há maior grau de intimidade, é possível notar mais envolvimento afetivo e mais liberdade na interação, como nos exemplos do quadro anterior, correspondentes às cartas 1, 3 e 4, escritas para pessoas próximas à convivência dos estudantes. O contrário acontece quando a intimidade é pouca ou inexistente, como na carta 2, remetida ao diretor da escola. Já no caso da carta 5, em que não há intimidade entre as interlocutoras, a forma utilizada pela estudante para despedir-se da pesquisadora revela que a escrevente se sente próxima (no sentido de ter simpatizado) com a destinatária.

Para encerrar a análise desse primeiro critério estabelecido, quero dividir com vocês algo que me chamou a atenção em alguns dos textos produzidos pelos estudantes. Vocês sabem que, em todas as propostas de produção, os discentes deveriam redigir cartas. A carta é uma forma de diálogo que ocorre por meio da modalidade escrita da língua, e, por isso, deve apresentar elementos característicos de uma interação dialógica. Contudo, notei que em algumas produções, determinados alunos não conseguiram atender plenamente às exigências do gênero. Suas produções apresentam cabeçalho, saudação e assinatura; no entanto, no corpo do texto - que é justamente onde se estabelece a interação - há pouca presença de elementos típicos dessa interação, conforme esperado pelo gênero. Na carta 5, por exemplo, a aluna Sem-Pernas produziu um texto para expor sua opinião sobre as oficinas, como sugerido na

atividade, e foi respondendo, ao longo do texto, as perguntas que fazem parte do enunciado da tarefa. Verifiquei que a estudante escreveu para um leitor não claramente identificado, uma vez que quem deveria ser a sua destinatária, - no caso, eu - é mencionada no texto como uma terceira pessoa. Os textos de outros alunos apresentam características semelhantes ao dela; a diferença é que, nesses casos, a destinatária é identificada nominalmente ou por meio do vocativo professora, já na saudação. Observem o texto da Sem-Pernas:

“Olá

Estou aqui para dar minha opinião sobre o curso, Eu gostei, principalmente pelos professores, gostei de conhecer o professor de informática, a **susana** e ver meus amigos da tarde, que fazia tempo que eu não via, porque tinha mudado de turno. Foi importante para mim por causa do diploma, pode ser bom para mim no futuro. Eu pretendo usar para redações, concursos, aulas normais em sala de aula, e a respeito linguagens diferentes da minha, foi isso gostei bastante da comida, vou sentir saudades.

Com amor, Sem-Pernas”

Além da estudante Sem-Pernas, Pirulito é outro aluno que, embora tenha se dirigido nominalmente à destinatária na saudação, ao longo da escrita passa a mencioná-la como terceira pessoa, como vocês podem verificar no seguinte trecho “[...] tive grandes professores que se esforçaram ao máximo para ensinar mesmo que fosse um textão a **suzana** lia então obrigado e obrigado ao Deoclécio¹² por ajudar nos slides [...]”.

A produção de uma carta é um processo que demanda pensar a construção do texto em função do interlocutor. Exige saber lidar com o lado prático da linguagem e com os efeitos de sentido produzidos pelo uso que dela se faz. Escrever cartas é muito mais do que produzir textos, é expor-se, é usar a criatividade para incluir e envolver o destinatário no jogo dialógico próprio desse gênero textual.

Sendo assim, vale destacar que a prática de escrever cartas difere significativamente daquilo que os alunos estão acostumados a produzir nas atividades escolares, ou, mais precisamente, daquilo que eles são cobrados, ensinados e treinados a escrever. A dificuldade apresentada por alguns estudantes na redação de determinadas cartas revela, portanto, o letramento escolar que lhes é oferecido.

Digo isso porque notei que na produção da carta 4 - na qual os alunos deveriam tratar sobre a temática abordada nas oficinas com os colegas que não participaram delas - e também na produção da carta 5 - em que os discentes deveriam escrever para mim, opinando sobre as oficinas -, alguns estudantes ficaram confusos. Como consequência, desvirtuaram-se do

¹² Nome de um personagem da obra Capitães da Areia. O aluno está se referindo ao professor de Informática que esteve conosco durante as oficinas, auxiliando-me.

gênero proposto e produziram o tipo textual dissertação, entretanto em primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, com o uso de uma linguagem informal. Esses aspectos descaracterizam, em parte, o tipo textual em questão; no entanto, o gênero sugerido na atividade explica tal ocorrência.

Ainda assim, a essência do tipo textual - discutir, expor, argumentar e opinar - permanece parcialmente presente. No caso da carta da aluna Sem Pernas, por exemplo, os elementos citados aparecem, com exceção do aspecto argumentativo, uma vez que predomina o aspecto expositivo. Quando se viram diante de um tema a ser tratado por eles e tiveram que expor suas opiniões sobre as oficinas, os estudantes tenderam a fazer aquilo para o qual ainda são amplamente treinados para fazer em boa parte das escolas brasileiras: produziram um texto dissertativo, evidenciando, assim, seus letramentos escolares.

Esse dado evidencia a necessidade de o sistema educacional renovar e atualizar suas práticas pedagógicas, bem como reforça a importância de um trabalho linguístico voltado à produção textual que propicie aos alunos produzirem textos diversificados que contribuam para a ampliação das suas competências linguística, comunicativa e interacional e os prepare para as diversas práticas sociais que demandam distintos usos da língua. Nesse contexto, a inserção dos gêneros textuais nesse trabalho de produção - seja ele escrito ou oral - oferece possibilidades muito mais amplas de desenvolvimento dessas competências do que um ensino pautado exclusivamente na produção de tipos textuais.

Tendo encerrado a primeira parte da análise dos dados, darei início, agora, à análise do segundo critério elencado, qual seja: atendimento ao objetivo da escrita.

Os participantes redigiram cartas cujos comandos foram apresentados a vocês na carta que enviei para tratar das oficinas. Estão lembrados? Nesse sentido, Silva comenta que,

[...] no contexto das relações interativas entre os interlocutores de cartas, de modo geral, sendo o remetente o participante engajado no papel de produzir o texto, em cuja elaboração cabe a este tomar as “decisões” e, portanto, controlar a locução, essa condição lhe confere um *status* de participação distinto do de seu destinatário (Silva, 2002, p. 94, aspas e itálico da autora).

Sendo minha, portanto, a responsabilidade de tomar as “decisões” nesta conversa, como apontado por Silva, para que não haja ruídos em nosso diálogo, recapitularei os enunciados das atividades de produção textual que os colaboradores tiveram que realizar, à medida que as cartas forem sendo analisadas, combinado?

A produção da primeira carta tinha como propósito possibilitar aos estudantes o exercício da escrita do gênero em questão, de modo que pudessem familiarizar-se com ele e

não sentissem dificuldades nas produções que realizariam ao longo das oficinas. Nesse sentido, a orientação para a escrita deu a eles a liberdade de escolher para quem e sobre o quê escrever, como vocês podem observar na instrução que segue: *“Com base no que foi estudado sobre o gênero textual carta, escolha uma pessoa para quem você gostaria de escrever e envie-lhe uma carta. O assunto a ser tratado na carta fica a seu critério. Mãos à obra!!!”*

Os destinatários, bem como os assuntos tratados por eles em suas cartas foram diversos. Entre os destinatários tivemos: amigas, proprietário de estabelecimento de conserto de celulares, *crush*, Presidente da República, amigos e mãe. Entre os assuntos tratados, observei que eles escreveram para fazer fofocas, tecer elogios, fazer requerimento, desabafar, fazer cobranças e tratar de assuntos aleatórios.

Em geral, escrevemos cartas — de amor, de amizade, de agradecimento — movidos pela empatia que temos com aquele(a) para quem escrevemos. Queremos falar de nossa vida passada, presente e futura. A mão vai escrevendo, muitas vezes sem muito controle sobre o que escreve: os pensamentos e o desejo são mais fortes. Deixar que a mão deslize sobre o papel ou sobre o teclado é deixar fluir pensamentos, sentimentos (Maciel; Cafiero; Rangel, 2021, p. 12).

Dessa maneira, como os estudantes tiveram a liberdade de escolher seus destinatários e os assuntos a serem tratados em suas cartas e cumpriram com os seus propósitos, entendo que o objetivo dessa primeira escrita foi atendido.

Verifiquem no quadro que segue alguns trechos das cartas que eles escreveram:

Quadro 8 - Fragmentos da primeira carta

Participante	Trechos
Volta Seca (f) 17 anos	“Cara Rosalie [...] o Alex pegou emorroida depois de uma noite um pouco agitada se é que você me entende. [...] Com carinho, da sua amiga do coração. Volta Seca”
Gata (f) 17 anos	“Meu querido, <i>crush</i> ! Como você está? Início esta carta com imenso amor te conhecer foi a melhor coisa que me ocorreu, quando penso em você meu coração acelera, para e me pergunto, que sentimento bom, é tão bom amar alguém, tão bom amar você... [...] Com muito amor, Gata”
Boa-Vida (f) 18 anos	“Minha melhor amiga, [...] Muito obrigada pelos seus sábios conselhos, apoio, carinho e admiração, você é muito incrível! Espero poder te encontrar sábado para passarmos um tempo juntas. Podemos assistir dorama, tomar sorvete, correr, fazer várias coisas. Gosto muito da sua companhia [...] Para sempre melhores amigas, com muito carinho, Boa-Vida, para, Gata”

Pedro Bala (m) 18 anos	“Prezada Vossa Excelência, Venho por meio desta carta fazer um requerimento, pois, minha cidade vêm passando por algumas dificuldades, o ar se encontra muito poluído, a umidade esta extremamente baixa e a temperatura absurdamente quente. [...] Desde já agradeço a colaboração. Pedro Bala”
Dora (f) 17 anos	“Minha querida mãe, Como a senhora está? Tenho saudades das nossas conversas mais profundas. Inicio essa carta com um assunto que preciso desabafar. Portanto, preciso contar isso à alguém, e a senhora é a melhor pessoa para isso. [...] Obrigado por tudo mãe. Dora.”
Professor (m) 17 anos	“Olá prezado, Como está? Sinto uma imensa saúdade do aparelho eletrônico que eu deixei para o concerto, já faz algumas semanas e continuo sem nenhuma noticia até o momento. Apesar disso, gostaria de ser informado da situação do meu aparelho [...] Atenciosamente, Professor”
Sem-Pernas (f) 17 anos	“Caro Renan Como você está? Vim-lhe contar de uns acontecimentos que não lhe contei. Atualmente estou com 17 anos, ano que vem faço 18 anos quase terminando ensino o médio, estou pensando em fazer alguns cursos de informatica, e talvez, depois que eu concluir o ensino médio. [...] Com amor, Sua baixinha! Sem-Pernas”
Pirulito (m) 17 anos	“Oi amigo! [...] André você viu que vai longar um filme do Minecraft? bora assistir mano não parece tão bom mais dá para dar umas boas risadas, é uma pena que agente perdemos o filme da Coraline 3D [...] De seu amigo Pirulito”

Fonte: elaborado pela própria autora

A segunda produção realizada por eles tinha como destinatário o diretor da escola. A proposta de escrita foi a seguinte: *Parabéns!!! Seu e-mail foi premiado com uma viagem para a Disney, nos Estados Unidos, com tudo pago! A viagem acontecerá no período de 25/05 a 31/05 de 2025 e será patrocinada pela empresa Cei Turismo. Pedimos que entre em contato com a equipe responsável pelo setor de viagens pelo e-mail ceiturismo@gmail.com e informe o número do seu bilhete premiado, que é nº 12.409, até o dia 10/05 de 2025 para receber o seu prêmio. Mais uma vez, nossas felicitações! Aguardamos sua resposta!*

Beltrano Mendes de Albuquerque

Departamento de Notificação aos Ganhadores

Rua Getúlio Vargas, nº 736, Edifício Pingo de Ouro, 5º andar, sala 06, Centro, Belo Horizonte – MG. CEP: 12345-678

Que notícia maravilhosa! Você precisa compartilhá-la! Escreva para o diretor da sua escola, solicitando a autorização dele para se ausentar sem nenhum prejuízo em seus estudos.

Como vocês podem ver, o objetivo da escrita era dirigir-se ao diretor da escola para solicitar sua autorização para uma viagem que os discentes precisariam realizar. No entanto, em suas cartas, alguns alunos limitaram-se a informar que se ausentariam da escola no período da viagem, em vez de solicitarem a autorização do diretor para a sua realização. É certo que comunicar a ausência é parte do propósito da escrita, mas não constitui seu objetivo principal. Em virtude disso, fica evidente que tais estudantes não cumpriram, em sua completude, com o objetivo proposto. Observem os fragmentos que seguem:

Quadro 9 - Fragmentos da segunda carta

Participante	Trechos
Sem-Pernas (f) 17 anos	“Pesprezado Diretor Como estás? Estou-lhe enviando está carta para te pedir uma autorização para me ausentar sem nenhum prejuízo em meus estudos , Porque irei para a disney, nos estados unidos, com tudo pago. Precisaréi dessa autorização até dia 24/05 e voltarei dia 31/05 de 2025. [...] Até breve! Espero sua resposta Sem-Pernas”
Gata (f) 17 anos	“Prezado diretor, [...] fui premiada com uma viagem para a Disney, nos Estados Unidos, com tudo pago! E peço-lhe humildemente que me autorize a ir . Para não prejudicar os meus estudos, estudarei <i>online</i> . Ademais, receberei um atestado de viagem. Isso ocorrerá no período de 25/05 a 31/05 de 2025. [...] Com carinho, da sua querida aluna, Gata”
Boa-Vida (f) 18 anos	“Diretor Raul ¹³ , Olá diretor, sou Boa Vida do 3º A e estou entrando em contato para informar que no período de 25/05 a 31/05 de 2025, estarei em viagem ao Estados Unidos . Ganhei um sorteio para ir a essa viagem, que será patrocinada pela empresa Cei Turismo. Por isso, desde já estou justificando minha ausência nos dias em destaque, para que eu não me prejudique com faltas. [...] De Boa-Vida, para, Raul Ferreira”
Professor (m) 17 anos	“Prezado Diretor. Informo que no dia 24 de março recebi um comunicado diretamente da empresa CEI turismo, informando que fui sorteado para ir em uma viagem para a Disney no período de

¹³ Nome de uma personagem da obra Capitães da Areia de Jorge Amado.

	25/05 a 31/05 de 2025, estou informando para não ser afetado durante o período da minha ausência e estou justificando o motivo [...] Atenciosamente, Professor”
--	---

Fonte: elaborado pela própria autora

A terceira proposta de escrita proporcionou aos estudantes reflexões sobre o preconceito linguístico. A partir de uma situação hipotética de preconceito linguístico sofrido por eles, solicitei-lhes que escolhessem uma pessoa da sua confiança para desabafar sobre os preconceitos sofridos, conforme vocês podem visualizar na seguinte instrução: *Imagine que você e sua família se mudaram de cidade. Nessa cidade, as pessoas falam diferente da forma como você e seus familiares falam. Na sua nova escola, as pessoas não respeitam o seu modo de falar, elas riem de você, criticam, corrigem, imitam, fazem brincadeiras de que você não gosta. Escolha uma pessoa de quem você goste e confie e escreva a ela para contar a experiência que você está vivendo na escola e como você se sente!*

Como vocês podem perceber no enunciado, a proposta era que os alunos desabafassem com alguém sobre a experiência de preconceito linguístico vivenciada por eles, focando no ambiente escolar. A ênfase de tal preconceito nesse espaço deve-se ao fato de ser ele o meu campo de pesquisa.

Entre os destinatários escolhidos pelos discentes para desabafarem estão amigos(as), irmão e avó. Ao analisar suas cartas, observei que todos narraram e desabafaram sobre episódios de preconceito linguístico experienciados por eles; todavia, alguns não se concentraram no âmbito escolar, como solicitado na questão. Assim sendo, posso afirmar que, novamente, parte dos alunos não cumpriu o objetivo da escrita em sua totalidade. Verifiquem os trechos abaixo:

Quadro 10 - Fragmentos da terceira carta

Participante	Trechos
Volta Seca (f) 17 anos	“Querida amiga Alice! [...] A nova casa é bonita, o bairro é calmo e de vez em quando barulhento, mas dá para suporta. Já a escola mão posso dizer o mesmo, nunca poderia imaginar como as pessoas poderiam ser tão maldosas, se você me visse agora juraria que é outra pessoa, aqui eu fico mais quieta e quase nunca falo devido ao bullying que venho sofrendo por conta do meu sotaque, sempre que abro a boca vem um idividuo que não tem o que fazer tirar sarro de mim por isso evito falar. Com amor Volta Seca”
Boa-Vida (f) 18 anos	“Minha querida <i>best friend</i> , [...] Na escola, estou sofrendo preconceito por causa da minha forma de falar, as pessoas da minha turma ficam rindo de mim,

	me imitam, me criticam, me corrigem, fazem brincadeiras, das quais eu não gosto. Eu me sinto constrangida, envergonhada e triste com tudo isso. Isso não me faz bem. Assinado Boa-Vida para: Gata”
Pirulito (m) 17 anos	“Olá querido amigo! [...] uma das muitas coisas que estão inibindo minha alegria é o preconceito que estou sofrendo pela minha linguagem não tenho amigos não tenho paz, confesso que já pensei em evasão escolar soq (só que) ¹⁴ eu não posso sou o unico que acredita em mim e não vou desistir! soque (só que) cada dia piora mais as piadas as criticas e etc eu so quero desabafar um pouco irei concertar isso, vou falar com o diretor se não de certo vou mudar de escola torça por mim. Bye meu melhor amigo Ass: Pirulito”
Gata (f) 17 anos	“Terceiramente foi quando meu grupinhos de amigos começaram a me zoar, pelo fato do meu sotaque ser distinto do deles. Confesso que tudo isso me deixou constrangida, arrependo-me de vir morar aqui. Logo mudarei, por isso deixo o aviso. Assinado: Gata Para: Raí”
Pedro Bala (m) 18 anos	“Além disso, as pessoas daqui desconhecem muitas das nossas palavras, outro dia fui comprar pão francês na padaria, fui atendido por uma moça que parecia vir do sul, quando pedi os pães tive que apontar qual deles era quando mostrei para ela, ela logo reclamou: ‘se queria um cassetinho dizia logo, onde já se viu pão da França no Brasil?’”. agradeço seu apoio, Seu camarada Pedro Bala.”

Fonte: elaborado pela própria autora

Para além da proposta, esclareço a vocês que o intuito maior dessa atividade era que os alunos, ainda que de forma hipotética, pudessem exercitar a empatia para, a partir desse exercício, colaborarem para uma sociedade mais ética e acolhedora, conforme intenta esta pesquisa. Estou entendendo empatia no sentido empregado por Edith Stein, como um ato que garante a pluralidade de sujeitos e o conhecimento do outro como um ser semelhante, porém distinto. Para Stein (2005), a empatia é um ato fundador da filosofia da pessoa humana, que estabelece a intersubjetividade, não como fusão, mas como o reconhecimento profundo da semelhança essencial na distinção radical de cada indivíduo.

A quarta carta escrita pelos estudantes colaboradores da pesquisa foi endereçada aos colegas de classe que não quiseram ou não puderam participar das oficinas. Nela, os discentes deveriam abordar os aprendizados adquiridos sobre a temática da variação linguística e

¹⁴ O termo entre parênteses é uma interpretação minha.

ressaltar a importância desses conhecimentos em suas vidas, tanto no presente quanto no futuro. Acompanhem o enunciado da atividade: *A partir do que você estudou e aprendeu sobre variação linguística nas oficinas, escreva uma carta para os seus colegas de classe que não participaram delas para falar sobre o que você aprendeu e sobre a importância que esses aprendizados tiveram e terão na sua vida!*

Visando atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa, a saber: Dialogar sobre a realidade social e linguística brasileira com alunos e professores seguindo as bases teóricas da Sociolinguística, a intenção dessa atividade proposta era que os alunos fizessem um panorama geral a respeito do que foi discutido ao longo das oficinas acerca da temática em questão. Ou seja, que eles explicassem o que é variação linguística, quais são os fatores que a condicionam, citassem exemplos e que abordassem o preconceito e a discriminação linguística sofridos por algumas pessoas em decorrência da variação linguística. Dessa forma, a atividade funcionaria como uma revisão do conteúdo estudado e, conseqüentemente, contribuiria para uma melhor fixação dos conceitos trabalhados.

A análise das oito produções dos alunos evidenciou que, com exceção do participante Professor, que focou somente na temática das cartas, todos os demais estudantes fizeram menção à variação linguística em seus textos. Alguns limitaram-se a afirmar que a variação linguística existe e comentaram sobre a importância de conhecê-la, sem, contudo, explicá-la. No entanto, embora não tenham explicado com clareza o que é variação linguística e porque ela ocorre, pode-se perceber nos textos das participantes Volta Seca, Gata e Dora, a noção de que a língua apresenta variações em decorrência das situações de uso e do espaço geográfico. Além disso, nos textos da Sem-Pernas, da Dora e da Volta Seca, pode-se perceber a ideia de preconceito linguístico ao expressarem que algumas pessoas não são respeitadas ou recebem tratamentos distintos pelas formas como usam a língua.

Outros estudantes trataram do tema com maior propriedade, a partir de conceituações, da abordagem de fatores sociais que ocasionam a variação e de exemplificações. Contudo, nenhum deles mencionou sobre a importância que os aprendizados adquiridos tiveram ou terão nas suas vidas. Assim sendo, fica evidente que o objetivo da escrita não foi completamente alcançado. Observem os exemplos:

Quadro 11 - Fragmentos da quarta carta

Participante	Trechos
Volta Seca (f) 17 anos	“[...] que é variação linguística, um assunto muito importante para o conhecimento geral sobre os sotaque de diferentes regiões do Brasil, onde se mostra as variedade linguísticas as semelhanças de fala e ao mesmo tempo a diferença gritante da

	mesma, como o modo de falar afeta diretamente a vida de alguém e como as pessoas recebem ou tratam outra apenas pelo modo como ela diz certas palavras.”
Gata (f) 17 anos	“[...] Primeiramente conhecemos a fundo sobre a importância da variação linguística em nossas vidas, de como as diferenças linguísticas são interessantes a serem reconhecidas. Segundamente descobrimos que no Brasil temos sotaque, muitos de nós achamos que não temos, mas sim temos, interessante, né? Exemplos que foram passados no curso “vou de camelo” e “baú”. Mesmo sendo usado com pouca frequência “vou de camelo” significa vou de bicicleta e “baú” como mais renomado significa ônibus.”
Dora (f) 17 anos	“[...] Seria uma ótima oportunidade de aprendizado a vocês. Pois, é muito importante para a construção de uma sociedade melhor, mais comunicativa e respeitosa. E a oficina de variação linguística me ajudou a entender melhor os diferentes tipos de linguagens, e como isso ocorre na sociedade. É um assunto que deveria ser abordado a todos, para o melhor entendimento das diversas formas como elementos de uma língua podem se apresentar em uma situação de uso, consequentemente, evitando o preconceito linguístico.”
Sem-Pernas (f) 17 anos	“[...] honestamente eu entendi um pouco, sobre as variações linguísticas, preconceito linguístico, teria sido bom vocês terem feito esse curso, principalmente pelo fato de vocês não respeitarem a linguagem de muitas pessoas da sala, foi uma experiência agradável [...]”
Boa-Vida (f) 18 anos	“As variações linguísticas são diversas formas de como elementos de uma língua podem se apresentar em uma situação de uso. O uso da língua variam entre grupos sociais, entre regiões, devido a fatores que são próprios da língua. No curso de variação linguística, aprendi que que existe várias formas de falar em diferentes locais e devemos respeitar.”
Pirulito (m) 17 anos	“Meus amigos vim aqui lhes informar sobre um tema pouco abordado nas escolas, a variação linguística, ela fala sobre as diversas formas de comunicação que variam devido ao gênero, idade, local, classe social, entre outros, ela está presente em tudo que tenha comunicação, entretanto é urgente falar do preconceito que pode ocorrer o preconceito linguístico e causado por diversos fatores e quando feito pode causar diversos danos ao próximo como a tristeza, Fobia Social, em casos mais graves evasão escolar, o preconceito começa quando se julga o modo falar do outro pelas diferenças sonoras ou verbais [...]”
Pedro Bala (m) 18 anos	“É muito perceptível que, em nossa comunidade, existem diferentes tipos linguísticos, as palavras que usamos juntos não são as mesmas que usamos para nos dirigir aos professores, nem mesmo se assemelham com aquelas que fazem parte do nosso vocabulário familiar. Isso ocorre porque a língua sofre variações dependendo da idade, localidade, gênero, profissão ou realidade socioeconômica dos seus falantes. Além disso, a forma como o som de determinadas palavras é pronunciado afeta o modo como algumas palavras são escritas, bicicleta por exemplo pode ser escrita por alguns como “bicicreta”, pois sua escolaridade influência também o modo como a língua será

	usada por essas pessoas.”
--	---------------------------

Fonte: elaborado pela própria autora

A quinta produção realizada pelos colaboradores tinha como destinatária a pesquisadora que vos escreve. A proposta da atividade era avaliar as oficinas realizadas, relatar a importância de participar delas e indicar de que forma pretendem usar os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. Observem o enunciado da questão: *Querido estudante, chegamos ao término das nossas oficinas. Gostaria de saber a sua opinião sobre elas. Por favor, escreva-me para contar o que você achou. Se gostou ou não gostou. Do que mais gostou ou do que não gostou. Se foi importante para você participar das oficinas e por quê? Como você pretende usar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia na escola e fora dela.*

Os textos analisados mostram que os alunos gostaram das oficinas; contudo a maioria não mencionou a importância de participar delas, e somente dois estudantes versaram sobre como pretendem usar os conhecimentos adquiridos em suas vidas. Isso evidencia que, mais uma vez, o objetivo da escrita não foi atingido em sua completude por alguns alunos. É possível que a quantidade de questionamentos presentes no enunciado tenha dificultado a produção textual dos discentes. Acompanhem os exemplos:

Quadro 12 - Fragmentos da quinta carta

Participante	Trechos
Boa-Vida (f) 18 anos	“Gostei muito do curso e sei que sentirei falta dessa rotina de grande aprendizado. Nesse curso aprendi muitas coisas, tais qual, o nome que se dar ao modo diferente que as pessoas falam chama-se dialeto. [...] Aprendemos a fazer cartas, dessa forma pude treinar mais minha escrita. Com esse curso, pude conhecer mais um pouquinho a língua portuguesa. ”
Volta Seca (f) 17 anos	“[...] estou deveras grata pelas aulas até esse momento, cada aula e explicação foram de grande ajuda e entendimento sobre as variações linguísticas, sobre os sotaque de cada região do Brasil e a história da evolução das cartas [...]. Em geral, não tenho o que reclamar, pois agora tenho conhecimento da existencia do bullyn que está presente na maneira que se fala e mesmo com poucas horas de duração das aulas, foi possível transmitir muitos novos conhecimentos.”
Gata (f) 17 anos	“[...] Gostei bastante, queria que durasse mais. Entretanto, compreendo que o interclasse está aí. Mas, pude usufruir de muitas coisas sobre a historia da língua portuguesa, conheci novos dialetos e descobri os sotaques que escuto na contemporaneidade. ”
Dora (f) 17 anos	“[...] Eu tenho de relatar que estou feliz com o curso, foi agradável, e me ajudou a clarear a mente sobre variação linguística. Bem como, colaborou para que eu treinasse minha escrita no

	gênero carta, pois é um tipo textual do PAS 2, no qual irei fazer esse ano. [...] Do mesmo modo que, a reflexão sobre preconceito linguístico foi essencial para minha percepção do preconceito no ambiente escolar (e fora da escola).”
Pirulito (m) 17 anos	“[...] nesta oficina eu aprendi o quão inportante e a comunicação e suas variações, me ensinou a ter empatia e parar de julgar ao proximo me ensinou diversas culturas e como foi o desenvolvimento da comunicação desde ponbos correios a computadores super tecnológicos [...]”
Professor (m) 17 anos	“[...] adorei esta oficina e pude rever meus amigos por uma última vez [...]. Novamente estou agradecendo pelos ensinamentos distribuídos por você, aprendi como realmente se deve fazer uma carta des de como fazela e até os preconceitos linguísticos e também as variações [...].”
Sem-Pernas (f) 17 anos	“Eu gostei, principalmente pelos professores, gostei bastante de conhecer o professor de informática, a susana e ver meus amigos da tarde [...]. Foi importante para mim por causa do diploma, pode ser bom para mim no futuro. Eu pretendo usar para redações, concursos, aulas normais em sala de aula, e a respeita linguagens diferentes da minha [...].”
Pedro Bala (m) 18 anos	“[...] preciso te agradecer por todo o aprendizado que passou à nos durante o tempo que estivemos juntos [...] Não só isso, o material utilizado foi de altíssima qualidade, permitiu o aprendizado de forma mais dinâmica e menos massiva. Com os conhecimentos que obtive nas aulas conseguirei escrever cartas bem melhores que as que escrevia antes, possibilitando que eu tire melhores notas em vestibulares como o PAS. Além disso, após aprender sobre variação linguística e preconceito linguístico serei capaz de agir de maneira mais ética, julgando menos a fala dos outros e aceitando a enorme variedade de dialetos que existem dentro da nossa língua.”

Fonte: elaborado pela própria autora

Fico feliz em saber que os alunos gostaram das oficinas e de ter contribuído, de alguma forma, para o desenvolvimento pessoal e intelectual deles. É perceptível em suas cartas que as discussões e reflexões realizadas durante os nove encontros que tivemos proporcionaram a eles mais consciência sobre a variação linguística e, sobretudo, sobre a discriminação que existe em decorrência de tal variação. É possível observar nos trechos em destaque dos exemplos citados que as reflexões realizadas nas oficinas influenciaram as suas percepções sobre a heterogeneidade da nossa língua materna. Além de terem contribuído para a aquisição de novas percepções, as reflexões possibilitaram a avaliação dos estudantes sobre seus comportamentos diante da diversidade linguística brasileira, apontando para possíveis mudanças de comportamento. Nesse prisma, se levarmos em consideração o seguinte objetivo

específico desta pesquisa: verificar se a intervenção promoveu, nos participantes, o reconhecimento de comportamentos agressores e intolerantes no ambiente escolar; e o objetivo geral: desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação no espaço escolar; entendo que tanto o objetivo específico quanto o objetivo geral foram alcançados.

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da **reeducação sociolinguística** de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem (Bagno, 2007, p. 82, destaques do autor).

Versarei, agora, do terceiro critério elencado para a análise dos dados, trata-se da adequação da linguagem ao interlocutor.

A linguagem que usamos, quando escrevemos uma carta, é reveladora dos relacionamentos sociais existentes entre os correspondentes. Assim, quando o relacionamento é de proximidade e de intimidade a linguagem utilizada é mais informal. Quando a relação é de pouca intimidade, o registro usado é mais formal. Outro fator que influencia o estilo linguístico utilizado nas correspondências são os papéis sociais dos interlocutores. Dessa maneira, quando esses papéis estão em equilíbrio (amigos, irmãos, namorados etc.) é possível perceber uma linguagem mais informal. Quando os papéis sociais estão em desequilíbrio (pais e filhos, médicos e pacientes, patrões e empregados, alunos e professores etc.) a linguagem tende a ser mais cuidadosa ou formal. Isso acontece porque

quando escrevemos uma carta, sabemos bem quem é esse amigo, de que coisas ele gosta ou não, o que ele sabe sobre nós, se devemos escrever a carta numa folha de caderno, ou em um papel mais sofisticado, se devemos caprichar na letra, se podemos usar gírias (e até palavrões) ou não, se nos despedimos com um abraço, um tchau, um beijo, ou simplesmente assinamos nosso nome. Enfim, todos esses aspectos – longe de serem meros detalhes na produção textual – interferem, condicionam e orientam o processo de escrita de um texto (Vieira; Costa Val, 2005, p. 29).

Nas quarenta cartas escritas pelos meus colaboradores, os destinatários foram diversificados. Vocês devem estar lembrados de que nas cartas 1 e 3 eles puderam escolher seus destinatários. Nas cartas 2, 4 e 5 os destinatários foram previamente determinados.

Na primeira carta escrita por eles, os destinatários escolhidos foram: amigas, amigos, *crush*, mãe, Presidente da República e o proprietário de um estabelecimento onde se consertam celulares. Na terceira carta, eles optaram por escrever para: amigas, amigos, irmão e avó. Na segunda carta, o destinatário foi o diretor da escola onde eles estudam. Na quarta carta, eles escreveram para os colegas de classe que não participaram das oficinas e na quinta carta a destinatária fui eu.

Com os interlocutores amigas, amigos, *crush*, irmão e colegas de classe, os escreventes têm uma relação pessoal de intimidade, e os papéis sociais exercidos por eles estão em equilíbrio. Dessa forma, a linguagem utilizada pelos remetentes para dialogarem com esses destinatários foi informal, apresentando gírias, palavras de afeto, expressões de intimidade, brincadeiras, além de ter sido mais livre, visto que a relação estabelecida entre os correspondentes permite mais liberdade. Já com as destinatárias mãe e avó, embora haja um relacionamento de intimidade entre elas e a remetente, o papel social está em desequilíbrio. Dessa maneira, a linguagem utilizada no diálogo foi mais respeitosa.

Conforme explica Silva (2002, p. 99-100),

Quando o relacionamento entre os participantes se funda no âmbito da interpersoalidade e da intimidade, as relações interativas por eles construídas encarnam um caráter de simetria e informalidade. Essa condição confere aos participantes um *status* relativamente semelhante, na medida em que a sua posição social parece não ser um fator que pode provocar relações de poder ou desequilíbrio na interlocução, a despeito das relações hierarquizadas entre mãe e filha; tia e sobrinho, por exemplo.

Nesse sentido, os diálogos estabelecidos com aqueles que estão na mesma posição social que os estudantes, foram mais espontâneos. Já com as destinatárias que ocupam uma posição superior na hierarquia familiar, a interação ocorreu em um tom mais cerimonioso. Observem os exemplos:

Quadro 13 - Linguagem nas cartas em que há relações de intimidade: simétrica e assimétrica

Carta	Participante	Destinatário	Trechos
Carta 1	Sem-Pernas (f) 17 anos	Amigo	“ Caro Renan , [...] eu levei uma advertência porque o vei buchudo (Professor de física), aí eu fui para direção, lá eu entrei nos tapas com o coordenador, Brincadeira , a gente só começou a discutir [...] Com amor, Sua baixinha! ”
Carta 1	Pirulito (m) 17 anos	Amigo	“ Oi amigo! [...] André você viu que vai longar um filme do Minecraft? bora assistir mano não parece tão bom mais dá para dar umas boas risadas.

			Para sempre melhores amigos! De seu grande amigo Pirulito”
Carta 1	Gata (f) 17 anos	<i>Crush</i>	“ Meu querido, crush! [...] Acho que encontrei minha metade aquilo que faltava em mim com os mesmos propósitos e sonhos que eu, carinhoso, fofo, lindo, maravilhoso ,... o que sinto por você é indescritível, você conseguiu! Arrepiou até minha alma. Com muito amor, Gatinha ”
Carta 1	Dora (f) 17 anos	Mãe	“ Minha querida mãe, [...] Infelizmente, ontem a noite, esses sentimentos veio à tona, e logo entrei em desespero e medo de tudo voltar, e principalmente, atrapalhar a ti novamente. Por isso decidi que irei começar ir a academia para tentar fugir dessa angústia e cuidar do meu corpo e minha mente. Assim como, a senhora sempre me aconselhou, a cuidar de mim. Obrigado por tudo mãe. Dora”
Carta 3	Professor (m) 17 anos	Irmão	“ Caro irmão, [...] Como eu havia comentado antes, eles me criticam na fala e apesar de toda essa tensão definitivamente não me importo e muito menos me sinto ofendido, porém, é uma situação paia , uma situação chata pois não largam do meu pé. Atenciosamente. Seu querido irmão Professor”
Carta 3	Volta Seca (f) 17 anos	Amiga	“ Querida amiga Alice! [...] sempre que abro a boca vem um idividuo que não tem o que fazer tirar sarro de mim por isso evito falar. Queria tanto voltar para casa e falar avontade sem me preocupar com ladainha, piadas de mau gosto e tudo mais , espero revela de novo, até a próxima! thau thau. Com amor Volta Seca”
Carta 3	Pedro Bala (m) 18 anos	Amigo	“ Consagrado Caio, [...] Enfim, queria voltar praí, pegar baú pra jogar uma pelada lá de frente a estação que nem nos bons tempos, aqui se falo isso falta pouco me baterem, povo doido. Agradeço o apoio, Seu camarada Pedro Bala”
Carta 3	Dora (f) 17 anos	Avó	“ Querida vovó, Sou eu, sua neta Dora. Como a senhora está? Espero que bem. [...] Porque para minha tristeza, não consegui me adaptar a essa escola. Já que descobri o preconceito das pessoas com o nosso modo de

			falar. Aparentemente, as pessoas acham feio ou até engraçado. Com carinho e amor, Dora.”
Carta 4	Sem-Pernas (f) 17 anos	Alunos do 2º ano	“[...] teria sido bom vocês terem feito esse curso, principalmente pelo fato de vocês não respeitarem a linguagem de muitas pessoas da sala, [...]. É isso, espero ter deixado claro que são desrespeitoso, obrigada, de nada. Com muito amor, Sem-Pernas”
Carta 4	Pedro Bala (m) 18 anos	Alunos do 3º ano	“ Prezados colegas de classe, [...] Enfim, estou aprendendo muito, vocês vacilaram em não participar, agregariam muito às suas vidas. Agradeço a atenção de vocês. Pedro Bala”
Carta 4	Professor (m) 17 anos	Alunos do 2º ano	“ Caros colegas. [...] Professora Suzana é uma ótima profissional. Com ela aprendi diversas coisas, e diversos jeitos de fazer uma carta, seja pessoal ou informal seja pessoal ou até publica, por preguiça e determinação, quer dizer, falta dela, vocês perderam esta incrível oficina de cartas, espero que nas próximas oportunidades vocês pensem melhor. Atenciosamente. Professor”

Fonte: elaborado pela própria autora

Com os destinatários Presidente da República e proprietário do estabelecimento onde se consertam celulares, os remetentes não mantêm nenhum tipo de relacionamento pessoal. Dessa forma, a linguagem usada nas cartas remetidas a esses interlocutores foi mais cerimoniosa e formal. Ademais, a posição social representada pelo cargo de Presidente da República pressupõe uma relação interativa de assimetria, exigindo do escrevente maior formalidade na escrita. Vejam os exemplos:

Quadro 14 - Linguagem nas cartas em que não há nenhum tipo de relação pessoal

Carta	Participante	Destinatário	Trechos
Carta 1	Pedro Bala (m) 18 anos	Presidente da República	“ Prezada Vossa Excelência, [...] Dessa forma, a requisição que faço é em relação a criação de um instituto, do qual eu serei o representante responsável por sua administração. Nesse contexto, tratarei de garantir a execução de medidas que visem a diminuição da queima de áreas florestais por meio do monitoramento das áreas verdes do território nacional e da adoção de protocolos de contenção de incêndios. [...] Desde já agradeço a colaboração. Pedro Bala”

Carta 1	Professor (m) 17 anos	Proprietário de estabelecimento	“Olá prezado, Como está?! Sinto uma imensa saudade do aparelho eletrônico que eu deixei para o concerto, já faz algumas semanas e continuo sem nenhuma notícia até o momento. Apesar disso, gostaria de ser informado da situação do meu aparelho, ou então até mesmo ser atualizado sobre alguma informação, pois está me fazendo uma grande falta até o momento. [...] Atenciosamente, Professor”
---------	-----------------------	---------------------------------	--

Fonte: elaborado pela própria autora

Já com os destinatários diretor da escola e pesquisadora os alunos mantêm uma relação de pouca ou nenhuma intimidade, e a hierarquia existente entre eles causa desequilíbrio nos papéis sociais exercidos. Sendo assim, para escreverem para esses destinatários, os estudantes usaram uma linguagem mais cuidadosa e respeitosa. Acompanhem os exemplos a seguir:

Quadro 15 - Linguagem nas cartas em que há relação de pouca intimidade e assimetria

Carta	Participante	Destinatário	Trechos
Carta 2	Gata (f) 17 anos	Diretor da escola	“Prezado Diretor, [...] E peço-lhe humildemente que me autorize a ir. Para não prejudicar os meus estudos, estudarei online. Ademais, receberei um atestado de viagem. Isso ocorrerá no período de 25/05 a 31/05 de 2025. Excelentíssimo Diretor, aguardarei ansiosamente, a sua resposta. Com carinho, da sua querida aluna, Gata”
Carta 2	Dora (f) 17 anos	Diretor da escola	“Prezado Diretor Raul, [...] Portanto, lhe peço que pense bem sobre, pois é o justo a se fazer. Sendo que posso recuperar tudo depois e acompanhar normalmente as aulas. E se o senhor autorizar, será justo e tranquilizador para mim fazer a viagem. Agradeço por ler esta carta, e espero que o senhor me compreenda. Por Dora”
Carta 2	Volta Seca (f) 17 anos	Diretor da escola	“Encarecido, Diretor [...] Portanto, peço encarecidamente que considere meu pedido e que não haja nenhum problema ou imprevisto mediante a isso aguardo sua resposta Até logo Atenciosamente: Volta Seca”
Carta 5	Professor	Pesquisadora	“Cara professora Susana.

	(m) 17 anos		[...] Novamente estou agradecendo pelos ensinamentos distribuídos por você , aprendi como realmente se deve fazer uma carta des de como fazela e até os preconceitos linguísticos [...]. Atenciosamente Professor”
Carta 5	Boa-Vida (f) 18 anos	Pesquisadora	“ Querida professora , A senhora é uma mulher muito sabia, possui muitos conhecimentos e explica muito bem, é uma expiração. Muito obrigada por nos oferecer o curso de Variação Linguística! [...] Agradecida , Boa-Vida para, Susana Menezes de Araújo”
Carta 5	Volta Seca (f) 17 anos	Pesquisadora	“ Olá Suzana! Estou escrevendo essa carta para dizer que estou deveras grata pelas aulas até esse momento, cada aula e explicação foram de grande ajuda e entendimento sobre as variações linguísticas [...]. Até logo!! Atenciosamente Volta Seca”

Fonte: elaborado pela própria autora

Queridos, quanto ao último critério estabelecido para a análise dos dados, considero que o exame das cartas demonstra que os participantes adequaram a linguagem aos seus interlocutores. Quando interagiram com pessoas com as quais têm intimidade e que estão em uma posição social paralela à deles (amigos, amigas, *crush*, irmão) os estudantes optaram por uma linguagem mais informal. Contudo, notei que alguns deles utilizaram, nas saudações e nas despedidas, em maior número nas saudações, expressões cordiais que usualmente não são dirigidas a esse público. Talvez os exemplos apresentados nas oficinas tenham influenciado a cordialidade. Verifiquem os exemplos no quadro a seguir:

Quadro 16 - Exemplos de saudações e despedidas usadas com destinatários com os quais os estudantes têm intimidade e ocupam posição social paralela à deles

Carta	Participante	Destinatário	Saudação	Despedida
Carta 1	Sem-Pernas (f) 17 anos	Amigo	“Caro Renan”	
Carta 1	Volta Seca (f) 17 anos	Amiga	“Cara Rosalie”	
Carta 3	Pedro Bala (m) 18 anos	Amigo	“Consagrado Caio”	“Agradeço seu apoio”
Carta 3	Professor (m) 17 anos	Irmão	“Caro irmão”	“Atenciosamente”
Carta 4	Volta Seca (f) 17 anos	Colegas de classe	“Prezados colegas de turma”	“Atenciosamente”
Carta 4	Pedro Bala (m) 18 anos	Colegas de classe	“Prezados colegas de classe”	“Agradeço a atenção de vocês”

Carta 4	Professor (m) 17 anos	Colegas de classe	de	“Caros colegas”	“Atenciosamente”
---------	-----------------------	-------------------	----	-----------------	------------------

Fonte: elaborado pela própria autora

Apesar de as escolhas linguísticas utilizadas pelos estudantes para saudarem e se despedirem desses destinatários fugirem do que seria esperado para o público em questão, no corpo do texto é possível perceber a intimidade e o paralelismo dos papéis sociais.

A linguagem que uma das participantes utilizou para dialogar com pessoas com as quais possui vínculo próximo, mas que a posição social é de assimetria (mãe e avó) foi mais cortês.

Quando trataram com pessoas com as quais não se relacionam, os alunos usaram uma linguagem formal, como nas cartas escritas ao Presidente da República e ao dono do estabelecimento onde se consertam celulares.

Com os destinatários com os quais há uma relação de pouca ou nenhuma intimidade e desequilíbrio dos papéis sociais (diretor da escola e pesquisadora), a linguagem utilizada foi formal. Entretanto, do mesmo modo que aconteceu nos cumprimentos e nas despedidas das cartas escritas aos destinatários com os quais os remetentes mantêm uma relação de proximidade e, ainda assim, usaram expressões que não condizem com esse tipo de relação, com esses destinatários, alguns discentes usaram expressões que atenuam a relação.

Quando se dirigiram à pesquisadora, os estudantes Dora, Pirulito e Gata usaram, respectivamente, as seguintes expressões para saudá-la e para se despedirem: “Olá Susana [...] Com carinho e amor”, “Ola Suzana [...] Bye, Ass: Seu melhor aluno KS KS KS”, “Querida prof. [...] com sinceras palavras”. Pode ser que eles as tenham usado porque, apesar de a relação estabelecida entre os participantes do evento não ser de intimidade, ela também não pode ser considerada de distanciamento, uma vez que alunos e pesquisadora mantiveram contato durante cinco semanas (nove encontros), além de interagirem no grupo de *WhatsApp*. Considero que houve tempo de criar vínculos, o que se pode verificar nestes trechos retirados da carta redigida à pesquisadora:

“[...] não estou triste porque acabou mais estou feliz porque aconteceu”
(Pirulito)

“[...] Gostei muito do curso e sei que sentirei falta dessa rotina de grande aprendizado (Boa-Vida)

“[...] foi bom e confortável estar nessa oficina, que com certeza faria novamente, e recomendaria a outras pessoas. Novamente, muito obrigado.”
(Dora)

“[...] Gostei bastante, queria que durasse mais.” (Gata)

“[...] é com tristeza que finalizo essa carta.” (Professor)

“[...] Obrigado, não calma, obrigado mesmo, por tudo, desejo a você toda sorte no seu doutorado.” (Pedro Bala)
 “[...] Eu gostei, principalmente pelos professores, gostei bastante de conhecer o professor de informática, a Susana [...] vou sentir saudades.” (Sem-Pernas).

Ao interagir com o diretor da escola, a estudante Gata usou, na saudação e na despedida, as expressões: “Prezado diretor [...] Excelentíssimo Diretor, aguardarei ansiosamente, a sua resposta. Com carinho, da sua querida aluna”. Vocês conseguem perceber que a despedida está em desacordo com os tratamentos empregados na saudação e no pré-encerramento? A relação entre a estudante e o diretor da escola é de maior distanciamento se comparada à relação com a pesquisadora, visto que as duas mantiveram uma relação de professora e aluna, ainda que tenha sido em um curto período. Já entre o diretor e a aluna, tal relação é praticamente inexistente. Desse modo, acredito que, provavelmente, a aluna tenha recorrido a essa forma de despedida como uma estratégia para conseguir a autorização solicitada. Sabemos que o uso da língua é uma forma de ação social e que, nas interações, a opção por determinados recursos linguísticos está carregada de intencionalidades. Conforme Costa Val e Vieira (2005, p. 34),

Os participantes de uma interação verbal entram no jogo interlocutivo com os conhecimentos de que dispõem, sobre o mundo e sobre a língua, com determinadas intenções e objetivos, disposições e expectativas, e com as imagens mentais que fazem de si mesmos, do outro interlocutor, das suas relações naquelas circunstâncias. Por isso produzem textos diferentes quando querem agradar ou ofender, pedir ou ordenar; quando falam com uma criança ou com um adulto; quando se dirigem ao diretor da escola ou a um amigo íntimo.

Estimados, considero que o diálogo que tivemos acerca da análise das cartas escritas pelos alunos colaboradores da pesquisa seja suficiente. Em breve, escreverei para tratarmos da análise dos dados gerados com as professoras. Foi prazeroso dialogar com vocês nesta extensa carta. Encerro por aqui.

Um afetuoso abraço,

Susana

5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

5.3.1 Da intenção do questionário – investigando as práticas das professoras

Ceilândia, 12 de outubro de 2025

Queridos,

Hoje escrevo para darmos continuidade ao nosso diálogo sobre a análise dos dados gerados na pesquisa. Nesta carta, tratarei dos questionários respondidos pelas professoras durante o curso de curta duração. Saliento que, do mesmo modo que os estudantes, as professoras colaboradoras também serão identificadas por nomes de personagens da obra inspiração para a escrita deste trabalho. Elas serão identificadas do seguinte modo: i. nome, ii. etapa de ensino (ensino fundamental ou ensino médio), iii. série em que atua. Observem, no quadro que segue, como as participantes serão identificadas no decorrer do trabalho:

Quadro 17 - Identificação das professoras colaboradoras da pesquisa

Dalva (EF) 6º e 7º anos	Dona Ester (EM) 2º ano
Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos	Don'Aninha (EM) 3º ano

Fonte: elaborado pela própria autora

O questionário aplicado às professoras é composto por quatro questões com perguntas abertas e tem como objetivos verificar se elas cursaram, durante a graduação, alguma disciplina que tratou da temática da variação linguística e do preconceito linguístico, além de avaliar se essa temática é tratada por elas em suas aulas e se elas costumam usar os gêneros textuais em suas práticas pedagógicas. Além desses objetivos, a aplicação do questionário atendeu ainda a um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja: investigar concepções prévias dos estudantes e professores para discutir com estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio e com professores de língua portuguesa de escolas públicas brasileiras sobre variação linguística e sua consequente discriminação.

As perguntas que compõem o questionário são as seguintes: 1. Na sua graduação você cursou alguma disciplina que tratasse especificamente sobre a variação linguística? Se sim, comente como esse assunto foi abordado. 2. Você costuma trabalhar a temática da variação linguística em suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por que não trabalha? 3. Você já comentou com os seus alunos sobre o preconceito linguístico? Se sim, discorra sobre como se deu essa abordagem. Se não, explique porque não comentou. 4. O uso de gêneros textuais faz parte da sua prática pedagógica? Se sim, compartilhe um pouco da sua experiência com eles. Se não, justifique por que não costuma usá-los.

PERGUNTA 1 - Na sua graduação você cursou alguma disciplina que tratasse especificamente sobre a variação linguística? Se sim, comente como esse assunto foi abordado.

Dalva (EF) 6 e 7º anos – “Sim, na minha graduação (na UnB), cursei algumas disciplinas que tratam sobre a temática da variação linguística. A principal delas foi Sociolinguística do Português Brasileiro, ministrada pela professora Dra. Ulisdete Rodrigues, que posteriormente tornou-se minha orientadora da monografia e do mestrado, e uma grande amiga e motivadora da minha trajetória acadêmica. Nessa disciplina, tratamos, entre outros aspectos, os tipos de variação e a realidade sociolinguística do português do Brasil. Pra responder melhor essa pergunta, até resgatei meu histórico escolar da graduação, porque achava que havia outras disciplinas que tratassem dessa temática, mas foi apenas essa (pensei que tivesse outra que também abordasse essa temática, mas foi apenas essa, por incrível que pareça)”.

Dona Ester (EM) 2º ano – “Na grade curricular da minha graduação, não houve a oferta de uma disciplina específica para abordar a variação linguística. No entanto, essa temática foi, por vezes, discutida em algumas disciplinas, como fonética e fonologia e semântica”.

D’Aninha (EM) 3º ano – “Sim, foram tratadas questões relacionadas ao preconceito linguístico, tabus linguísticos, preconceito social”.

Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos – “não”

Como vocês podem observar nas respostas das professoras, apenas duas delas cursaram uma disciplina específica que abordou a temática da variação linguística. Entretanto, Dona Ester menciona que a temática em questão foi discutida, algumas vezes, nas disciplinas de Fonética e Fonologia, bem como em Semântica.

A grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras apresenta diferenças em virtude de diversos fatores, tais como: a instituição de ensino, o tipo de habilitação, a modalidade (presencial ou a distância), entre outros, e, frequentemente, sofre alterações. Eu, por exemplo, não cursei, durante a minha graduação, nenhuma disciplina que tratasse da referida temática. Meu primeiro contato com a Sociolinguística ocorreu por meio de leituras posteriores à graduação.

A participante Rita Tanajura, assim como eu, também não cursou nenhuma disciplina que versasse sobre o assunto, como se pode verificar em sua resposta. Durante o curso, ela comentou que ainda não havia ouvido falar dessa área de estudos. No primeiro dia do curso, foi possível ouvir, em sua fala, a expressão “eu acho errado né?”, ao referir-se ao modo de falar de algumas pessoas. As discussões realizadas ao longo dos encontros, contudo, foram gradualmente ressignificando sua percepção. Ela já não compreendia mais as diferentes

formas de falar como erradas, mas sim como possibilidades resultantes da heterogeneidade linguística brasileira. Daí a importância de o professor estar sempre buscando atualizar-se, informar-se, afinal, cabe a ele a missão de formar cidadãos críticos, capazes de respeitar a diversidade. Assim sendo, o professor não pode acomodar-se: deve ser, sempre, um eterno estudante. Vocês concordam comigo?

PERGUNTA 2 - Você costuma trabalhar a temática da variação linguística em suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por que não trabalha?

Dalva (EF) 6º e 7º anos – “Sim, costumo abordar com os estudantes (do 6º ano até o ensino médio), mesmo que não seja o tema central da aula. Em geral, mostro como a variação linguística do português do Brasil tem razões sócio-históricas, econômicas, culturais, e não somente motivações linguísticas que explicam a forma como os/as brasileiros/as falam. Em turmas de ensino médio (em turmas do 1º ou 2º ano, ainda não atuei em turmas de 3º ano), em que há capítulos ou aulas previstas para isso no meu planejamento, procuro explicar o que é a variação linguística, os tipos de variação, mas ainda sinto que é um desafio grande, porque muitos veem essa temática como um assunto superficial, ou pensam que a VL acontece nos sotaques ou na variedade lexical do português do Brasil, que realmente é muito heterogênea”.

Dona Ester (EM) 2º ano – “Sim. Inclusive, ao iniciar o planejamento anual, coloco alguns conteúdos para servirem de base para a disciplina logo no primeiro bimestre, sendo eles: língua e linguagem, adequação linguística e variações linguísticas”.

D’Aninha (EM) 3º ano – “Sim, abordo principalmente sobre as diversas formas de variação linguística diatópica, diacrônica, diastrática e diafásica”.

Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos – “Sim, e muito produtivo para o aprendizado dos alunos”.

Conforme as respostas apresentadas, vocês puderam verificar que todas as participantes afirmam tratar da variação linguística com seus alunos. Ainda que Dona Ester e D’Aninha não tenham descrito de que modo abordam a temática, ambas mencionam o trabalho com assuntos que fazem parte dos fundamentos teóricos da Sociolinguística. Rita Tanajura, por sua vez, limita-se a afirmar que trabalha com a temática em questão. Dalva, embora atualmente atue com turmas do 6º e do 7º ano, relata também como desenvolveu esse trabalho em turmas do ensino médio, no período em que ministrava aulas nesse segmento. Observem que a professora menciona que a abordagem da temática em foco constitui um desafio, em razão da superficialidade que frequentemente lhe é atribuída.

Sabemos que a norma-padrão da língua - aquela que representa os usos linguísticos descritos nas gramáticas normativas tradicionais - ainda é amplamente cultuada na sociedade

brasileira. Isso se deve, em grande medida, ao ensino prescritivo que, durante muitos anos, privilegiou essa norma, disseminando a ideia de que apenas ela seria correta e, por isso, deveria ser a única utilizada pelos falantes do português brasileiro. No entanto, tal norma não corresponde à língua real; melhor dizendo, ela não integra o vernáculo brasileiro, pois não é efetivamente utilizada por ninguém, nem mesmo por falantes com elevado grau de escolaridade.

Esses falantes, a depender do contexto de uso, recorrem a variedades linguísticas que apenas se aproximam dessa norma idealizada, são as chamadas variedades cultas. Assim, por estarem mais próximas desse modelo, são atribuídos valores sociais positivos a tais variedades. A atribuição positiva dada a elas está diretamente ligada a fatores sociais, uma vez que os grupos que utilizam essas variedades ocupam posições de maior prestígio social, detêm maior poder aquisitivo, apresentam níveis mais elevados de escolaridade e, em geral, residem em regiões consideradas mais desenvolvidas. Como bem sabemos, o prestígio atribuído a esses grupos estende-se às variedades linguísticas usadas por eles. A esse respeito, Bagno (2007, p. 77) enfatiza:

[...] quanto mais alto estiver a pessoa na escala socioeconômica (e também quanto mais elevado for o seu grau de escolarização, maior será o prestígio atribuído à sua maneira de falar. Do mesmo modo, e inversamente, o menor prestígio social de determinados falantes vai ser correlato da visão pejorativa e depreciativa com que seu modo de falar será avaliado.

Dessa forma, o prestígio atribuído às variedades linguísticas utilizadas por pessoas pertencentes às camadas mais elevadas da sociedade e com maior grau de escolaridade, bem como o desprestígio conferido às variedades linguísticas de sujeitos que compõem camadas socialmente menos favorecidas e, sobretudo, o valor que ainda se atribui à norma-padrão, contribuem para a superficialidade com que a variação linguística é tratada, como apontado pela professora Dalva em sua carta. Segundo Coan e Freitag (2010):

Em geral, diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e diamésicas (distribuídas por gênero textual) parecem ser de pequena relevância, para análises generalistas, mas a realidade mostra que impedem a inteligibilidade, provocam preconceitos, estigmas, opressão, exclusão (Coan; Freitag, 2010, p. 180).

Nessa perspectiva, queridos, é fundamental abordar a temática da variação linguística em sala de aula, e é animador perceber que isso já está acontecendo em algumas escolas. Os postulados da Sociolinguística estão, aos poucos, adentrando as salas de aula brasileiras,

como se pode ver nas respostas das professoras colaboradoras desta pesquisa. Outras variedades linguísticas são, hoje, objetos de reflexão entre professores e estudantes, demonstrando aos alunos que, no uso da língua portuguesa, não existem erros, mas sim, diferenças resultantes de diversos fatores.

Notem que as professoras mencionam em suas respostas o trabalho com os conceitos de adequação linguística, de variação diatópica, de variação diacrônica, de variação diastrática e de variação diafásica. Trabalhar com esses conceitos é fundamental para conscientizar os alunos de que todas as variedades linguísticas existentes no Brasil são legítimas e podem ser usadas nas mais diversas situações de interação. Nesse contexto, é fundamental que fique claro para eles que há situações que exigem o uso de variedades cultas da língua, assim como há situações que permitem o uso de outras variedades.

PERGUNTA 3 - Você já comentou com os seus alunos sobre o preconceito linguístico? Se sim, discorra sobre como se deu essa abordagem. Se não, explique porque não comentou.

Dalva (EF) 6º e 7º anos – “Sobre o preconceito linguístico, sinto que ainda é uma temática que pouco trabalhei nas minhas experiências de sala de aula, mas já mencionou sim, porém, de forma mais pontual. Na primeira escola que comecei a dar aulas, uma escola técnica de ensino médio que atendia um público majoritário de alunos da cidade estrutural, me lembro que as situações de risadinhas e comentários em relação à maneira de falar de alguns alunos era mais recorrente e isso me incomodava. Mas sinto e reconheço que muitas vezes, como professora, não sei lidar e tratar o tema da melhor forma. Lembrei de outra situação que vivi em uma escola de ensino fundamental: tive um aluno carioca e a pronúncia do [s] chiado era bastante recorrente e alguns alunos estravam isso e outros riam da situação. Lembro de comentar em sala que essas realidades de diferentes pronúncias é um fenômeno presente nas línguas e que não é um erro ou problema, mas formas diferentes de pronunciar um mesmo fonema da língua. Como o chiado carioca é peculiar ao ouvido por exemplo, de um aluno brasileiro, considere uma boa oportunidade para trabalhar o tema. Porém, não costumo tratar do tema em aulas específicas para isso.

Dona Ester (EM) 2º ano – “Sim. É algo recorrente, mais explicitamente ao enfocar os conteúdos que citei na questão anterior. Mais recentemente, levei para a sala de aula o fragmento do primeiro capítulo do livro *A Língua de Eulália*, de Marcos Bagno. Com esse material, discutimos sobre as variações linguísticas e, mais precisamente, sobre o preconceito sofrido pela personagem Eulália. Assim, relações com a sociedade brasileira no que tange a isso também foram pontuadas tanto pela minha mediação quanto pela participação dos educandos.

Em outros momentos, também já exibi vídeos que tratam mais especificamente do preconceito linguístico ligado aos nordestinos do Brasil. Inclusive, em 2023, uma turma de 3ª série elaborou, sob minha mediação, um documentário chamado “Biscoito ou Bolacha?”, que está publicado no canal do Youtube da escola (Canal ECIT Teonas). Vale mencionar que a turma se engajou em várias etapas: roteiro, atuação, gravação e edição”.

D'Aninha (EM) 3º ano – “Sim, é importante que os alunos aprendam a fazer a diferença entre a fala e a escrita e seus usos. Observar que existe a norma padrão que é diferente da coloquialidade. E explicar para o aluno que sua fala não é errada, mas que ela precisa estar adequada à situação comunicativa de que faz parte”.

Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos – “Não”.

Vocês podem observar que, com exceção da professora Rita Tanajura, todas as outras afirmaram ter comentado com seus alunos sobre o preconceito linguístico a partir de explicações, de estudos de textos, de exibição de vídeos. Tratar dessa temática é fundamental para que os estudantes comecem a entender que, do ponto de vista do sistema linguístico, não há usos errados e feios em oposição a usos corretos e bonitos, o que há são formas diferentes de usar a língua e, tais usos, devem ser reconhecidos e respeitados.

Os diferentes modos de falar/usar a língua portuguesa ainda não são amplamente discutidos como deveriam, nos mais diferentes espaços. Isso porque predomina na sociedade brasileira a imposição da norma-padrão da língua que rechaça todo e qualquer uso que não esteja em conformidade com essa norma. É, portanto, nas escolas e nas universidades, espaços que formam cidadãos críticos e conscientes para agirem de forma ética e positiva na sociedade, que essa discussão deve ser ampliada, objetivando formar sujeitos que, além de não praticarem a discriminação linguística, ajam de forma a combatê-la em qualquer espaço.

É importante salientar, queridos, que a abordagem adequada da heterogeneidade linguística brasileira, além de conscientizar sobre a realidade multifacetada do português do Brasil, de promover o respeito à diversidade e de combater a discriminação em razão da variação que a língua apresenta deve, também, elevar a autoestima linguística dos estudantes. Vocês lembram que a professora D'Aninha relatou sobre a sua experiência com estudantes kalungas que, ao entrarem em contato com as teorias da Sociolinguística, entenderam que suas formas de falar não eram erradas, mas sim diferentes de outras existentes e isso elevou a autoestima deles e os motivou a interagirem nas aulas? Esse relato demonstra a relevância de tal abordagem. Nesse sentido,

o professor deve possibilitar ao aluno reconhecer sua própria linguagem, sem negá-la, proporcionando uma abordagem linguística que mantenha a noção da língua como um conjunto de variedades representadas por exemplos não apenas da norma culta, como também de variedades populares, visto que o essencial é compreender e utilizar a linguagem adequada à situação de comunicação, tanto na fala quanto na escrita (Marques, 2019, p. 42).

PERGUNTA 4 - O uso de gêneros textuais faz parte da sua prática pedagógica? Se sim, compartilhe um pouco da sua experiência com eles. Se não, justifique por que não costuma usá-los.

Dalva (EF) 6º e 7º anos – “Sim, costuma usá-los e acredito que eles têm muito potencial nas aulas de português! Acredito fortemente nisso e na minha pesquisa de mestrado em sociolinguística trabalhei com três gêneros textuais para coletar dados linguísticos da escrita dos estudantes: foi uma experiência desafiadora, mas coletei dados interessantes que retratam bastante a escrita de um perfil sociolinguístico de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Pra mim, os gêneros textuais, como por exemplo, a carta, o relato pessoal, o e-mail, ou um bilhete que seja, revelam para o professor, como o aluno usa sua língua materna! Na minha prática docente, já usei gêneros textuais em oficina de redação (no ensino médio), em que a dissertação-argumentativa é o centro das discussões; já usei também a narração como forma de produção textual, como por exemplo, a leitura de contos e crônicas ou até mesmo trechos de narrativas maiores, como fábulas ou até romances. Uma vez elaborei uma sequência didática baseada numa crônica do escritor Moacyr Scliar, foi uma aventura, e notei que os alunos se engajaram bastante e foi bem divertido (cheguei até escrever um artigo pra relatar essa experiência didática). Penso que usar os gêneros costuma funcionar muito bem, mas exige bastante do/a professor/a, sem dúvidas! Também uso os gêneros textuais em aulas que exploro a leitura, seja em voz alta (com toda a turma), leitura silenciosa (cada aluno de forma individual) ou em duplas ou trios”.

Dona Ester (EM) 2º ano – “Sim. Além de trabalhar os gêneros e as tipologias enquanto conteúdo, é essencial sempre utilizá-los para materializar como a língua se manifesta. Então, muitos exemplos sobre as mais variadas questões solicitam que gêneros sejam apresentados como exemplos. Um ensino de língua, na minha opinião, sem os gêneros textuais é algo descontextualizado e incoerente com o que deve ser. Os gêneros fazem parte das práticas sociais e servem tanto para abordar sua estrutura quanto para analisar criticamente alguma questão. Conhecendo os gêneros, o falante tem a noção real de como a língua varia e se adequa a cada situação. Logo, em nosso componente curricular, é um suporte indispensável para ensinar análise linguística, consumir e estudar literatura e ler/produzir textos”.

D’Aninha (EM) 3º ano – “Sim, o uso de gêneros textuais faz parte de minha prática pedagógica, pois todos os textos se realizam em forma de textos. Gosto de trabalhar com a ideia de esferas discursivas, adotando o estudo, principalmente, com textos da esfera acadêmica”.

Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos – “Sim, importante para os alunos desenvolver redação e adquirir conhecimentos”.

Como vocês podem verificar nas respostas dadas, todas as professoras partícipes da pesquisa usam os gêneros textuais em suas práticas pedagógicas. Eu já mencionei, em cartas anteriores, que o ensino da língua portuguesa no Brasil é orientado por alguns documentos oficiais, como a BNCC e os PCNEM, lembram? É possível observar que algumas das respostas dadas pelas professoras contemplam as teorias defendidas nesses documentos. Essas

teorias destacam que o ensino da língua deve ocorrer de forma contextualizada, tendo como unidade de investigação o texto, de diversos gêneros orais e escritos, visto que os gêneros textuais fazem parte das práticas sociais e as diferentes manifestações da linguagem encontram-se materializadas neles. Isso está contemplado na resposta da Dona Ester. Além disso, os documentos abordam que o trabalho com os gêneros textuais deve promover a ampliação da competência comunicativa/discursiva dos estudantes, o que pode ser verificado na resposta de D'Aninha. De acordo com os documentos, o ensino da língua deve ser dinâmico e possibilitar aos alunos o contato com gêneros textuais diversos, de modo a instigar a participação ativa dos educandos, como se pode observar na resposta de Dalva.

Vocês devem ter notado que a resposta de Rita Tanajura foi muito sucinta, impossibilitando uma análise mais detalhada. Chamou-me a atenção, em sua resposta, que, para ela, o trabalho com os gêneros textuais é importante para os alunos desenvolverem a redação. Pela tradição escolar, a redação é um gênero textual entendido como sinônimo de tipo textual. Dessa forma, não consigo precisar se ela, de fato, trabalha com os gêneros textuais ou se é com os tipos textuais.

Durante muito tempo, o ensino da produção textual nas escolas brasileiras dedicou-se à produção dos tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo. Para Costa Val *et al.* (2007, p. 20), os tipos textuais

não são textos concretos, não ‘têm vida própria’, são atitudes enunciativas que acarretam modos característicos de emprego dos recursos linguísticos presentes em um texto ou em sequências de texto. São componentes dos textos e podem aparecer em diferentes gêneros, com exclusividade ou articulados entre si. São poucos e são mais estáveis que os gêneros.

Em contrapartida, para as autoras citadas (2007), os gêneros textuais possuem vida própria porque são textos que circulam na vida social, além de serem mais numerosos. Sabemos que, embora o trabalho com a produção dos gêneros textuais já tenha alcançado espaço nas salas de aula, a produção dos tipos textuais ainda tem protagonismo nas escolas brasileiras.

No tocante à produção textual escrita, as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da “redação”, gênero textual que só existe na escola, não tendo portanto nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz. A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando e onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial (Bagno, 2002, p. 56, *itálicos do autor*).

Eu já comentei com vocês, em outra oportunidade, que os documentos supracitados primam por um ensino sociointeracionista da língua. Nesse sentido, os gêneros textuais, por fazerem parte do cotidiano dos alunos e por estarem relacionados a formas de agir na e pela linguagem em situações concretas de interação, são mais favoráveis ao atendimento dessa perspectiva do que os tipos textuais. Ademais, o ensino pautado no uso dos gêneros - seja na produção textual oral e escrita, na escuta, na leitura ou na análise linguística - é mais produtivo por “possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais, que acontecem efetivamente na vida social” (Costa Val *et al.*, 2007, p. 24).

Dessa maneira, acredito que o ensino linguístico amparado na produção escrita e oral, bem como na análise linguística de gêneros textuais diversos tende a ser mais efetivo do que o ensino pautado na escrita dos tipos textuais e na análise linguística de frases descontextualizadas, como ainda acontece em muitas escolas do nosso país.

Com essa reflexão, queridos, encerro nossa conversa. Voltaremos a nos falar em breve quando eu escrever para dialogarmos sobre a análise das cartas redigidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

Fiquem em paz e até a próxima!

Susana

5.4 ANÁLISE DAS CARTAS DAS PROFESSORAS

5.4.1 Da ação das cartas – reflexões sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar

Ceilândia, 13 de novembro de 2025.

Saudações

Prezados, como vocês estão?

O motivo que me leva a escrever é para darmos sequência ao nosso diálogo sobre os dados gerados durante o curso com as professoras. Já conversamos sobre os questionários respondidos por elas. Nesta ocasião, trataremos das suas produções textuais.

Foram propostas três atividades de produção textual de cartas para diferentes destinatários. Com exceção da professora D’Aninha que escreveu, individualmente, três cartas

porque esteve ausente no quarto encontro, as outras professoras redigiram duas cartas de modo individual e uma carta em parceria. Ao todo, foram escritas dez cartas.

Para a análise das cartas redigidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa estabeleci o critério: análise de conteúdo.

A primeira produção feita por elas relaciona-se às discussões realizadas sobre o preconceito linguístico no ambiente escolar e teve como objetivo propor ações de combate às práticas de intolerância linguística nesse ambiente. O comando para a produção foi o seguinte: *Levando-se em consideração as reflexões e discussões realizadas sobre a discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar, escreva uma carta a um diretor de uma escola hipotética para sugerir uma ação de enfrentamento em relação às situações discutidas.*

As professoras propuseram ações distintas. Entre as ações sugeridas por elas estão: desenvolvimento de projetos escolares sobre diversidade linguística e social brasileira que envolva toda a equipe pedagógica; realização de palestras semanais sobre preconceitos culturais e sociais; promoção de rodas de conversa com os estudantes sobre os diferentes falares do português brasileiro, seguidas de exibição de vídeos com trechos de falas das regiões do país; elaboração de um mural que apresente, de um lado, exemplos de preconceito linguístico e de como as vítimas são impactadas por ele e, do outro, exemplos de expressões linguísticas que revelam a riqueza cultural do Brasil; entre outras ações. Eu considerei pertinentes as propostas das participantes. Observem, nos exemplos a seguir, as sugestões delas para o combate à discriminação linguística no espaço escolar:

Exemplo 1 – carta da participante Dona Ester (EM) 2º ano

“Juripiranga – PB, 27 de maio de 2025.

Prezado diretor,

escrevo esta carta devido a uma questão delicada que constatei ultimamente em nossa instituição: a discriminação frequente em relação à variedade linguística falada por alguns de nossos estudantes. Como professora de Língua Portuguesa, principalmente, classifico essas atitudes como preconceito linguístico, que, assim como qualquer outro tipo de preconceito, deve ser combatido na sociedade de maneira geral, especialmente no ambiente escolar. Afinal, é nesse espaço que crianças e jovens aprendem não só conteúdos acadêmicos, como também valores sociais e a importância da interação respeitosa.

Nesse cenário, sugiro que esse tópico seja pauta de uma de nossas reuniões entre gestão e professores para que possamos também ouvir outros colegas que podem ter também notado essa problemática. Creio que é necessário que juntos pensemos em algumas estratégias para enfrentarmos esse problema, diminuindo, assim, essa violência e tornando a instituição

um local seguro para todos se expressarem livremente, sobretudo, com suas variedades linguísticas.

Uma possibilidade seria o desenvolvimento de um projeto escolar sobre diversidade linguística, permitindo uma abordagem interdisciplinar que envolva não apenas os professores de Língua Portuguesa, mas toda a equipe pedagógica.

Ciente de sua compreensão a respeito da necessidade de uma intervenção em relação a isso, fico no aguardo de um retorno para que possamos dialogar sobre possíveis encaminhamentos.

Atenciosamente,
Professora Dona Ester”.

Exemplo 2 – carta da participante D’Aninha (EM) 3º ano

“Prezado Diretor da escola Amarante¹⁵,

Por meio do conhecimento de relatos de situações negativas vivenciadas por diversos estudantes desta comunidade escolar acerca do uso de suas variedades linguística, social e cultural, solicito que seja planejado um projeto com a temática **a diversidade social brasileira** e que sejam trabalhados de modo interdisciplinar aspectos acerca da diversidade linguística, social e cultural do povo brasileiro envolvendo todo o corpo docente, discente e comunidade escolar como um todo. As atividades poderão ser realizadas durante o próximo bimestre. Solicito ainda que haja palestras curtas sobre preconceitos culturais e sociais durante os momentos de formatura cívicas realizadas semanalmente na escola.

O projeto deverá contar com o empenho e a participação de todos os professores da escola, tanto do Ensino Fundamental (anos finais) quanto do Ensino Médio.

Atenciosamente,
Profa. D’Aninha”

Exemplo 3 – carta da participante Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos

“**Brasília, 29 de maio de 2025**

À Direção da Escola UNIB

Prezado Pesquisadora Susana Araújo,

Escrevo-lhe para tratar de uma questão delicada, mas muito importante: a discriminação que alguns alunos sofrem por falarem de maneira diferente. Infelizmente, isso ainda acontece com frequência. Há estudantes que se sentem excluídos, tristes e até com vergonha de participar das aulas simplesmente por causa do seu jeito de falar, que muitas vezes reflete sua origem, sua região, sua família. Tivemos relatos de meninas que evitavam conversar com os colegas ou responder perguntas dos professores por medo de serem ridicularizadas. Uma delas contou que, mesmo sabendo a resposta, preferia ficar em silêncio porque sabia que sua forma de falar seria motivo de risos. Esse tipo de situação machuca, afasta e atrapalha o aprendizado.

¹⁵ Nome fictício usado para manter a confidencialidade dos dados.

Sabemos que o Brasil é um país de enorme diversidade cultural e linguística. Cada região tem seus jeitos, sotaques, expressões e isso é parte da nossa riqueza. Por isso, acredito que precisamos criar dentro da escola um espaço de valorização dessa diversidade e, ao mesmo tempo, de combate ao preconceito linguístico.

Para dar início a esse trabalho, gostaria de sugerir uma atividade simples, leve e acolhedora que pode ser realizada com as turmas. A ideia é fazer uma aula diferente, mais descontraída, que faça os alunos refletirem, mas também se divertirem.

Atividade: "Falar diferente é normal"

Nessa aula, a proposta é abrir uma roda de conversa com os estudantes para que compartilhem suas experiências com o jeito de falar. Podemos começar perguntando: – Você já ouviu alguém dizer que uma pessoa "fala errado"? – Já riram do seu jeito de falar? Como isso te fez sentir?

Depois desse bate-papo, podemos mostrar trechinhos de vídeos com diferentes formas de falar do Brasil (por exemplo, sotaques do Nordeste, Sul, interior, grandes cidades). A ideia é que os alunos percebam que todos esses jeitos são formas legítimas de comunicação.

Em seguida, propomos uma troca entre os alunos: em duplas, cada um conta uma expressão que usa em casa ou na sua comunidade. Depois, as duplas apresentam essas expressões para a turma. Sempre valorizando e acolhendo, sem corrigir, sem rir, apenas ouvindo e aprendendo uns com os outros.

Por fim, convidamos a turma a pensar juntos em uma frase que possa virar um cartaz para a sala. Algo como:

“Aqui, todo jeito de falar tem valor.”

Ou “Falar diferente é normal: a gente se entende!”

Essa atividade pode ser feita em uma única aula e já ajuda bastante a criar consciência e respeito. E claro, pode ser repetida, adaptada, aprofundada com teatro, vídeos, murais, entrevistas com familiares... o importante é manter o diálogo aberto e constante.

Estou à disposição para ajudar no que for necessário. Acredito que pequenas ações assim, quando feitas com carinho e continuidade, podem transformar o ambiente escolar num espaço mais justo e acolhedor para todos.

Atenciosamente,

Professora Rita Tanajura”

Exemplo 4 – carta da participante Dalva (EF) 6º e 7º anos

“Brasília, 31 de maio de 2025.

Prezador diretor/a,

Diantes dos relatos apresentados por alguns dos estudantes dessa unidade escolar, venho, nessa carta, solicitar a devida atenção e providências diante das situações de preconceito linguístico vivenciadas por discentes dessa escola, situações essas que precisam, urgentemente, ser enfrentadas com a devida atenção, cautela e diligência.

Compreendendo o preconceito linguístico como uma desvalorização ou discriminação por uma determinada maneira de falar, que pode causar no falante, insegurança linguística, sentimento de inferiorização, vergonha, medo no falante, apresento, nesse documento, uma sugestão de medida de enfrentamento para tal situação, uma vez que as consequências são nocivas para as vítimas desse tipo de preconceito.

Considerando a escola como um organismo vivo, sugiro que, juntamente com os professores e coordenadores pedagógicos, seja elaborado um projeto escolar voltado para a

valorização das diversas formas de falar o português brasileiro, buscando inclusive ressaltar as riquezas linguísticas dos estados brasileiros, uma vez que muitas estudantes provêm de outros estados.

Inicialmente, e após discussão e explanação em coordenação com a equipe de docentes, sugiro a construção de um mural intitulado “Viva a língua brasileira”, título inspirado no livro de Sérgio Rodrigues, de mesmo título. Nesse mural será colocado, de um lado, exemplos de falas preconceituosas ouvidas por aqueles que sofrem o preconceito linguístico, e como as vítimas se sentem ao ouvir tais falas. No outro lado do mural, será colocado frases, estruturas, e expressões que revelam a riqueza cultural do Brasil, mostrando inclusive de qual(is) região(ões) determinado uso linguístico acontece. O mural será construído paulatinamente, dentro de um período de um mês, sob orientação do professor de língua portuguesa. Os exemplos de falas serão reais, porém anônimos, a fim de que não haja a exposição de quem falou ou sofreu determinada situação. Para isso, sugiro que os relatos e exemplos sejam digitados e não manuscritos. Sugiro também, caso algum estudante queira, de que desenhos que ilustrem a situação ou como o estudante se sentiu possam ser colados no mural também. Para que os textos transcritos possam ser colocados no mural sem que o autor/a seja visto, o(s) coordenador(es) da escola podem ficar com essa responsabilidade.

Findado o período de construção do mural, sugiro ainda que a escola promova um evento, organizado pelos professores, para que a temática seja devidamente discutida e que, obviamente, essa visão preconceituosa seja combatida, a fim de mostrar sobretudo que tais posturas provocam, inclusive, traumas e memórias bem ruins nas vítimas. Em suma, o objetivo central dessa proposta é mostrar os impactos que esse tipo de preconceito causa, como também conscientizar e esclarecer o que é a variação linguística bem como mostrar a riqueza linguística brasileira.”

Prezados, para que a discriminação linguística diminua na sociedade, faz-se necessário um trabalho diferenciado da língua em uso. Na condução desse trabalho, os professores exercem papel fundamental, entretanto, a responsabilidade não deve ficar restrita a eles. Vocês observaram que as professoras Dona Ester, Dalva e D’Aninha comentam, em suas cartas, que o trabalho de conscientização deve envolver toda a equipe pedagógica e não somente os professores de língua portuguesa? Este é um ponto que julgo relevante. Muitas pessoas acreditam que o dever de tratar da variação linguística e do preconceito linguístico é exclusivamente do professor de português. Abordar essa temática é uma ação que vai além do trabalho com os aspectos linguístico e cognitivo, ela envolve também o tratamento de valores sociais, os quais devem ser discutidos por todos os professores e demais membros da equipe pedagógica, como sugerido pelas colaboradoras.

Notem que a professora D’Aninha entende que, além dos professores e do corpo discente, os demais membros da comunidade escolar devem, igualmente, ser envolvidos no trabalho de conscientização. Considero que isso é fundamental. Entendo que o trabalho de conscientização sobre a realidade heterogênea da língua portuguesa em nosso país deve, de fato, envolver toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, coordenadores

pedagógicos, orientadores educacionais, secretários, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, merendeiras, pais etc.), visto que:

a responsabilidade de criar meios eficazes que possam erradicar a violência de práticas sociais motivadas pelos modos diferentes de usar a língua deve ser de todos os membros envolvidos no espaço escolar e não somente do professor de língua materna. A ação conjunta é mais eficiente do que a unitária (Araujo, 2020, p. 124).

As professoras recomendam a abordagem da temática a partir do uso de projetos escolares, vídeos, teatro, murais com relatos que demonstrem situações de preconceito linguístico e como a vítima da discriminação linguística é afetada, entrevistas, palestras, roda de conversa, apresentação oral. Como nós já conversamos em outras oportunidades, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e do ensino médio, o ensino/estudo da língua portuguesa deve acontecer por meio de textos orais e escritos, dos mais variados gêneros. É possível observar, nas cartas escritas pelas professoras, que esse fundamento dos documentos oficiais é considerado por elas em suas propostas.

O destinatário da segunda carta produzida pelas professoras foi um colega de profissão. Essa produção deveria ser realizada em duplas, no entanto, como uma das colaboradoras faltou, nesse dia, ela realizou sua produção individualmente, enquanto as três que estavam presentes realizaram em trio. As participantes foram direcionadas a uma segunda sala virtual para que pudessem elaborar seu texto. Foram dados a elas 40 minutos para a realização da atividade. Como elas não conseguiram finalizar a produção, nesse tempo, dei o prazo de mais 8 dias para a finalização dessa e de outras atividades.

A carta produzida vinculou-se ao debate sobre os gêneros textuais, o ensino de língua portuguesa e a variação linguística. O objetivo da atividade era saber a opinião das docentes sobre o uso dos gêneros textuais no ensino da referida língua, sobretudo para a abordagem da variação linguística. A instrução para a escrita foi esta: *Acerca do que foi discutido, qual a sua opinião sobre os gêneros textuais para o trabalho com a temática da variação linguística em sala de aula? Redija uma carta para um colega de profissão, na qual você discorra sobre o uso ou não de gêneros textuais diversos na abordagem da temática em questão. Se possível, dê sugestões de como utilizá-los nesse trabalho.* Observem as produções das professoras:

Exemplo 1 - carta das participantes Dalva (EF) 6º e 7º anos, Dona Ester (EM) 2º ano e Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos

“Brasília, 03 de junho de 2025.

Carta a um colega de profissão

Escrevemos essa carta em virtude da necessidade de introduzir e compartilhar um pouco da nossa experiência docente para que isso possa contribuir na sua trajetória docente.

Entre as diversas possibilidades de temáticas que podem ser discutidas, escolhemos o uso dos gêneros textuais na sala de aula, assunto de suma importância, uma vez que os estudantes podem adquirir conhecimentos relacionados às diversas situações de uso real da língua materna.

É evidente que os gêneros textuais estão presentes no cotidiano, pois é através deles que a língua se materializa, seja na leitura, seja na escrita ou na análise linguística. É importante ressaltar ainda que os gêneros textuais se apresentam em ambas as modalidades, a oral e a escrita. Em geral, os gêneros escritos estão mais próximos da variante padrão da língua, enquanto que os gêneros orais revelam com mais facilidade a variação linguística. Alguns textos como os poemas de Patativa do Assaré ou ainda as músicas de Adoniran Barbosa são obras que podem ser usadas para discutir o fenômeno da variação linguística.

É importante pensar ainda que um trabalho pedagógico realizado pelo professor que considere a produção de gêneros textuais escritos e orais dos estudantes é fundamental para que eles compreendam que a língua é adaptável aos diversos contextos, adequando-se às situações diversas de uso.

Votos de boa abordagem e bom trabalho!
Dalva, Dona Ester e Rita Tanajura”

Exemplo 2 – carta da participante D’Aninha (EM) 3º ano

“Sobradinho, 20 de junho de 2025

Prezada colega Joana,

Durante este primeiro bimestre na escola onde trabalho, chegaram dois novos estudantes. Um veio da Bahia e o outro do Paraná. Ambos têm formas expressivas bem diferentes, assim como suas histórias de vida, seus sotaques e situação social. E são sobre essas diferenças que eu preciso contar, mas antes, quero abordar outro aspecto de meu trabalho nessa turma de ensino fundamental na disciplina Língua Portuguesa.

É visível a enorme lacuna que há entre a língua materna, aquela que se aprende em família e nos primeiros anos de vida e a Língua Portuguesa ensinada na escola. Isso representa um grande desafio para nós, professores de língua portuguesa. Tenho percebido que precisamos fazer um trabalho ainda mais abrangente. Trata-se não apenas de trabalhar a questão da linguagem em si, mas relacioná-la com o trabalho, com a cultura, com a ciência e com as tecnologias em que em que nossos alunos estão inseridos. Mas me pergunto aqui: como isso poderia ser feito?

Daí lembrei do curso da Professora Suzana sobre a abordagem sobre os preconceitos linguístico e social e também sobre o estudo dos gêneros textuais. Você lembra aquela aula?

Quero trabalhar sobre as diferenças entre os diversos falares da língua portuguesa no Brasil, e farei isso por meio de dois gêneros bem interessantes: o seminário e o debate. Farei isso após as aulas desta semana. Depois te aviso para te contar do resultado da atividade. Já conversei com os estudantes recém-chegados e eles aceitaram contar suas histórias para o

restante da turma. Os alunos veteranos também terão direito à fala. Acho que será uma boa atividade.

Um abraço afetuoso,
D'Aninha”

Como vocês podem verificar no enunciado da produção, as participantes deveriam produzir uma carta que demonstrasse a opinião delas sobre o uso dos gêneros textuais no tratamento da temática da variação linguística em sala de aula. A análise dos textos mostrou-me que as professoras não explicitaram suas opiniões sobre o assunto. Mas, apesar disso, é possível inferir, a partir da leitura dos seus textos, que elas são favoráveis ao uso dos gêneros textuais no trabalho com a língua portuguesa como uma ferramenta que permite aos estudantes o contato com a língua em funcionamento nos mais diversos usos diários. É nos diversos usos linguísticos do cotidiano que a variação linguística se manifesta.

Todavia, verifiquei que o texto produzido pelas participantes Dalva, Dona Ester e Rita Tanajura focou na temática dos gêneros textuais e não na da variação linguística, como sugerido no enunciado. A menção feita à temática em pauta foi muito genérica como vocês podem notar no trecho a seguir: “Em geral, os gêneros escritos estão mais próximos da variante padrão da língua, enquanto que os gêneros orais revelam com mais facilidade a variação linguística. Alguns textos como os poemas de Patativa do Assaré ou ainda as músicas de Adoniran Barbosa são obras que podem ser usadas para discutir o fenômeno da variação linguística”.

Outro problema que detectei no texto dessas professoras foi a falta de interação com o destinatário, característica básica do gênero carta. Logo no início do texto, não observei o uso de saudação ou de vocativo comumente usados para darem início a um diálogo por meio de cartas. Ademais, o corpo do texto apresenta traço de interatividade apenas no primeiro parágrafo, a partir do uso dos pronomes possessivos de primeira e de segunda pessoa. Observem: “Escrevemos essa carta [...] e compartilhar um pouco da **nossa** experiência docente para que isso possa contribuir na **sua** trajetória docente” e na despedida “Votos de boa abordagem e bom trabalho!”.

As professoras iniciam a carta comentando sobre a necessidade de introduzir e compartilhar um pouco das suas experiências docentes com o intuito de contribuir na trajetória docente do destinatário, mas não o especificam. Percebam que as professoras usaram dois verbos: introduzir e compartilhar. Quanto ao segundo verbo, ficou muito claro que elas objetivaram compartilhar, com seu interlocutor, suas experiências. Entretanto, não

observei, no decorrer do seu texto, o compartilhamento mencionado por elas. Quanto ao primeiro verbo utilizado, não ficou claro o que elas pretendiam introduzir: se suas experiências profissionais ou algo que elas não mencionaram no texto.

Ao longo do texto, as docentes elegem os gêneros textuais como uma das temáticas que podem ser tratadas no ensino, mas não chegam a mencionar a disciplina de língua portuguesa. Elas comentam sobre a importância do trabalho com os gêneros para a aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos relativos ao uso concreto da língua em diversas situações de interação e de comunicação, bem como para a compreensão de que a língua se adapta ao contexto de uso, devendo adequar-se às situações. É possível inferir, nessa parte do texto delas, que, se a língua precisa adaptar-se às diversas situações de uso, é porque ela apresenta variações. Contudo, essas professoras não deram a devida atenção ao tema da variação linguística como pedia a atividade.

O texto da professora D'Aninha é mais interativo. Ela inicia sua carta informando sua interlocutora sobre a chegada de dois novos estudantes, provindos de regiões distintas do país. Ao referir-se a esses estudantes, fica evidente a sua percepção sobre a relação indissociável entre língua(gem) e sociedade como fatores que se influenciam mutuamente. Observem no trecho que segue: “[...] chegaram dois novos estudantes. Um veio da Bahia e o outro do Paraná. Ambos têm formas expressivas bem diferentes, assim como suas histórias de vida, seus sotaques e situação social”. Essa percepção é fundamental para um professor de língua portuguesa, visto que:

Não se pode dissociar a língua do falante que a utiliza, como não se pode deslocar o falante de seu contexto de vida. Um está no outro de uma forma indissociável: língua e falante, falante e contexto de vida. Dessa forma, a língua se relaciona com o contexto de vida do falante com todas suas nuances (sociais, culturais, econômicas, históricas, artísticas, religiosas etc) (Silva; Sousa, 2017, p. 266).

Continuando a análise do texto da professora, observem que há uma quebra no tópico discursivo inicial, pois a professora anuncia que tratará de diferentes aspectos observados nos dois estudantes recém-chegados, mas não o faz. É certo que ela sinaliza à destinatária que abordará, antes, outro assunto, mas não retoma o tópico anterior, deixando uma lacuna no diálogo.

Na sequência, ela aborda a disparidade entre a variedade linguística aprendida nas relações sociais diárias e a variedade ensinada nas escolas, e menciona a importância de se trabalhar a língua portuguesa relacionando-a às diferentes instâncias de uso. Nesse contexto, ela aponta os gêneros textuais como um recurso que propicia esse trabalho.

Para encerrar o diálogo, a professora comenta com sua interlocutora que pretende trabalhar as diferenças entre os diversos falares do português brasileiro a partir de dois gêneros textuais: o seminário e o debate. É possível verificar, nesse trecho da sua carta, que a colaboradora é favorável ao uso dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa e para a abordagem da temática da variação linguística.

Queridos, acredito que, por fazerem parte do nosso cotidiano e nos ampararem nas distintas práticas sociais de linguagem que realizamos diariamente, o ensino da língua ancorado na leitura, no estudo, na análise e na produção de gêneros textuais diversificados pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem e possibilitar a ampliação das competências comunicativa, interacional e linguística dos estudantes, além de proporcionar o aperfeiçoamento da competência leitora, da produção textual e da oralidade deles, promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa. É importante salientar que:

o trabalho com os gêneros não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles são determinados não só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem. [...] Assim, vale mais ensinar a ler e escrever gêneros diversos do que pedir aos alunos que os definam e classifiquem, como se faz, no ensino tradicional de gramática, com os substantivos, os verbos, as orações coordenadas e subordinadas... (Costa Val *et al.*, 2007, p. 21-22).

A terceira proposta de produção textual visou verificar a opinião das participantes sobre o curso de curta duração. Seu enunciado é o seguinte: *“Prezada cursista, chegamos ao término do nosso curso. Gostaria de saber a sua opinião sobre ele. Por favor, escreva-me para contar o que você achou, destacando os pontos positivos, os negativos, e, se desejar, indique sugestões de melhorias. Ficarei aguardando sua correspondência!”*. Acompanhem as produções das participantes:

Exemplo 1 – carta da participante Dona Ester (EM) 2º ano

“Prezada Susana.

seu curso de extensão foi uma ótima oportunidade de formação continuada. A turma, composta por professoras, pôde compartilhar muitas experiências e visões sobre variações linguísticas. Tivemos a oportunidade de consolidar aspectos teóricos sobre o assunto e algumas, inclusive, puderam ter um novo contato frente às discussões linguísticas, como foi relatado no último encontro, especialmente sobre as noções de “certo” e “errado”, o que se atrela totalmente ao preconceito linguístico, problema que pode ser cometido por professores de língua muito conservadores conscientemente ou não. Acredito que a curta duração foi adequada, pois os cursistas vivenciam uma correria extensa diante de uma ou mais escolas.

Infelizmente, devido a essa correria nem todos puderam ser assíduos como seria o esperado. O formato ao vivo permite uma boa interação, mas acredito que também daria certo de modo assíncrono, recorrendo a vídeos, fóruns e entrega de atividades. Creio que dessa forma mais pessoas teriam a disponibilidade.

No mais, estou certa de que haverá uma aplicação do que estudamos nas minhas aulas, especialmente a sequência didática planejada, que pretendo que seja aplicada em breve em minhas turmas do ensino médio.

Parabenizo pela sua iniciativa e espero que tenhamos contribuído de alguma forma!

Atenciosamente,
Dona Ester.”

Exemplo 2 – carta da participante D’Aninha (EM) 3º ano

“Prezada Professora Susana,

A proposta do curso acerca do Preconceito Linguístico foi bastante interessante para que, nós professores de língua portuguesa, possamos ter mais conhecimento de como enfrentar alguns problemas com os quais nos deparamos em nosso dia a dia, acerca de situações envolvendo bullying e menosprezo por pessoas que advêm de regiões diversas do Brasil, de sua condição econômica e social que podem afetar a autoestima dos estudantes quanto a sua origem social, cultural e linguística.

Infelizmente, eu não pude me dedicar com afinco de nossos encontros por motivos pessoais. Aproveitei ao máximo as discussões nos momentos oportunos dos quais participei.

Como pontos positivos destaco a ideia de abordagem do curso sobre este tema, o planejamento da sequência didática, as discussões realizadas nos momentos oportunos.

Como único aspecto negativo, destaco a minha baixa participação por motivos de trabalho e pessoal. Como sugestão, aponto que seria bom o compartilhamento e apresentações das sequências didáticas ou das aulas sobre Preconceito Linguístico.

Grata pela oportunidade,
D’Aninha”

Exemplo 3 – carta da participante Rita Tanajura (EF) 6º e 7º anos

“Brasília, 08 de junho de 2025

Querido, Susana Araújo,

Gostaria de agradecer pela oportunidade de participar do curso “Discriminação no ambiente escolar e ações: uma proposta de intervenção para o trabalho com a variação linguística em escolas públicas do Distrito Federal”. A experiência foi muito enriquecedora para mim, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Antes de começar o curso, eu não conhecia bem o que era a variação linguística. Sempre achei difícil entender esse assunto, mas agora percebo como é importante. Achei muito positivo aprender que não existe uma única forma “certa” de falar, e sim diferentes formas de se comunicar que fazem parte da nossa cultura e da nossa identidade. Descobri que, mesmo quando alguém fala “fio” ao invés de “filho”, se a outra pessoa entende, a comunicação acontece — e isso é o mais importante. Isso me fez pensar muito sobre como

julgamos o jeito que os outros falam e como isso pode gerar discriminação, especialmente no ambiente escolar.

Gostei muito também de trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de sábado. Achei as atividades práticas muito interessantes e me ajudaram a compreender melhor os conteúdos discutidos.

Como ponto negativo, acredito que tive um pouco de dificuldade na parte da avaliação linguística, pois não conhecia bem o conceito e tive dificuldade em distinguir alguns aspectos. Talvez essa parte pudesse ser explicada com mais exemplos ou de forma mais detalhada nas próximas edições do curso.

No geral, o curso facilitou muito o meu entendimento sobre a linguagem e ampliou minha visão. Foi uma experiência muito favorável para minha vida e para o meu trabalho com os alunos. Fiquei muito feliz de ter participado e acredito que mais pessoas deveriam ter acesso a esse tipo de formação, especialmente educadores.

Parabéns a todos os envolvidos no projeto. Que esse trabalho continue transformando pensamentos e contribuindo para um ambiente escolar mais justo e respeitoso com a diversidade linguística.

Atenciosamente,
Rita Tanajura”

Exemplo 4 – carta da participante Dalva (EF) 6º e 7º anos

“Achei o curso bastante válido! Como ponto positivo, considero que a temática trabalhada é muito importante: a variação linguística e o preconceito linguístico são temas essenciais que precisam ser trabalhados inclusive entre os professores inicialmente. Como um ponto a ser melhorado, sinto que as atividades e o acesso às aulas gravadas poderia ser mais simples, facilitado. De maneira geral, foi bem interessante!”

A análise dos textos demonstra que, de um modo geral, as professoras gostaram do curso e as discussões realizadas nos encontros ampliaram o entendimento delas sobre a variação linguística, bem como sobre o preconceito linguístico. Ademais, é possível perceber em seus textos que as experiências vivenciadas no decorrer do curso contribuirão para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas, como vocês podem verificar nos seguintes trechos:

Dona Ester: “estou certa de que haverá uma aplicação do que estudamos nas minhas aulas, especialmente a sequência didática planejada, que pretendo que seja aplicada em breve em minhas turmas do ensino médio”.

D’Aninha: “A proposta do curso acerca do Preconceito Linguístico foi bastante interessante para que, nós professores de língua portuguesa, possamos ter mais conhecimento de como enfrentar alguns problemas com os quais nos deparamos em nosso dia a dia, acerca de situações envolvendo bullying e menosprezo por pessoas que advêm de regiões diversas do Brasil”.

Rita Tanajura: “o curso facilitou muito o meu entendimento sobre a linguagem e ampliou minha visão. Foi uma experiência muito favorável para minha vida e para o meu trabalho com os alunos”.

Dalva: “considero que a temática trabalhada é muito importante: a variação linguística e o preconceito linguístico são temas essenciais que precisam ser trabalhados inclusive entre os professores inicialmente”.

Como pontos positivos, as colaboradoras destacaram os seguintes: boa oportunidade de formação continuada, a troca de experiências e visões sobre a variação linguística, oportunidade de considerar e ter um novo contato com os aspectos teóricos sobre a temática abordada, o formato de curta duração adequado, a ideia de promover um curso sobre o tema, o planejamento da sequência didática, as discussões realizadas, a oportunidade de conhecer mais sobre os assuntos debatidos, a realização das atividades práticas, a importância da abordagem da temática abordada. Fico feliz de saber que o curso agradou.

Entre os pontos negativos destacados estão: a falta de assiduidade e a dificuldade de entendimento de alguns tópicos discutidos. A propósito, eu já havia comentado com vocês que a falta de assiduidade foi uma das dificuldades enfrentadas durante o curso, lembram?

Como sugestões de melhorias as participantes apontaram: curso em formato assíncrono a partir do uso de vídeos, fóruns e entrega de atividades, o compartilhamento e apresentações das sequências didáticas ou das aulas sobre preconceito linguístico, explicações mais detalhadas e com exemplificações de alguns tópicos, facilitação do acesso às gravações das aulas e simplificação das atividades.

Considero pertinentes as sugestões dadas pelas professoras e esclareço que as sequências didáticas elaboradas por elas foram compartilhadas com todas para a aplicação nas escolas onde lecionam. As propostas didáticas fazem parte do projeto que foi produzido em parceria com as cursistas. Vocês devem estar lembrados de que entre os objetivos específicos desta pesquisa estão: 1. Produzir, em parceria com professores de língua portuguesa, um projeto que aborde a temática da variação linguística no ambiente escolar para que esses o apliquem nas escolas onde desenvolvem suas atividades docentes; 2. Descrever o processo de construção colaborativa de projetos didáticos sobre variação linguística, observando a apropriação teórica por parte dos professores. Desse modo, a atividade visou atender a esses dois objetivos. Vocês poderão contemplar o projeto elaborado, nos apêndices desta tese.

Quanto à sugestão da participante Dalva de acesso às gravações das aulas, informo que, por ter sido a primeira vez que eu utilizei a Sala de videoconferência RNP da Universidade de Brasília e ainda não conhecer bem todas as suas funcionalidades, não soube dar acesso às gravações às cursistas. É importante deixar claro que as reuniões foram gravadas

apenas para fins de retomada, na ocasião em que tivesse que lhes escrever para tratar do curso. Nesse sentido, embora eu não tenha sabido como dar acesso às gravações, coloquei-me à disposição para enviá-las às professoras, caso elas tivessem interesse. No entanto, nenhuma delas solicitou as gravações. Do mesmo modo, também me coloquei à disposição para enviar os PDFs das aulas, caso as professoras desejassem ou tivessem necessidade de recorrer a elas para realizarem as atividades do curso. Nas vezes em que fui solicitada a enviá-los, eu o fiz.

Queridos, tendo encerrado a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa, finalizo, por ora, este nosso diálogo.

Um forte abraço,

Susana

5.5 *POST SCRIPTUM*

Esta seção objetivou analisar e discutir sobre os dados gerados ao longo da pesquisa. Para cumprir com esse objetivo, adotei uma análise de base interpretativa para analisar os questionários aplicados aos alunos e às professoras, bem como para analisar as cartas produzidas pelos estudantes e pelas professoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – CARTA AOS LEITORES

Gentes! Gentes!

Vieram todos, ficaram em torno. João Grande estendeu os braços:

_ Gentes, Professor vai embora. Vai ser um pintor no Rio de Janeiro. Gentes, viva Professor!

O viva apertou o coração do menino. Olhou para o trapiche. Não era como um quadro sem moldura. Era como a moldura de inúmeros quadros. Como quadros de uma fita de cinema. Vidas de luta e de coragem. De miséria também. Uma vontade de ficar. Mas que adiantava ficar? Se fosse, poderia ser de melhor ajuda. Mostraria aquelas vidas... apertam sua mão, o abraçam. Volta Seca está triste, tão triste como se tivesse morrido um cangaceiro do grupo de Lampião (Amado, 2009. p. 223).

Ceilândia, 10 de dezembro de 2025

Queridos, como vocês estão? Espero que bem!

A epígrafe que inicia estas considerações apresenta a despedida do Professor. Ele foi o primeiro dos capitães da areia a deixar o trapiche rumo a uma nova vida. A despedida é algo doloroso. Deixa um vazio em quem parte, mas principalmente em quem fica porque cada canto que você olha faz lembrar a pessoa que partiu. No entanto, apesar de ser dolorosa, ela é, muitas vezes, necessária. É a necessidade dela que me leva a rabiscar estas linhas. Hoje escrevo para despedir-me de vocês. Para mim foi prazeroso dialogar com vocês no decorrer da pesquisa e compartilhar cada uma das suas etapas. Muito obrigada por terem sido meus interlocutores durante todo o percurso do trabalho.

Falar sobre variação linguística e, principalmente, sobre discriminação linguística é tão necessário quanto é, em algumas ocasiões, despedir-se. Ao longo das nossas conversas, discutimos que variação linguística é uma característica de todas as línguas naturais e que língua e sociedade estão intimamente relacionadas. A sociedade brasileira é heterogênea e a língua, enquanto parte constitutiva da sociedade é, igualmente, heterogênea.

Contudo, estimados, o desconhecimento científico sobre essa realidade reforça ideologias linguísticas, entre as quais a ideia de que há variedades linguísticas mais bonitas, mais corretas e, portanto, superiores a outras. Tais percepções, como vocês já sabem, contribuem para a discriminação linguística e a exclusão social em diversos ambientes, até mesmo no escolar. Práticas de discriminação não condizem com um espaço de educação.

Concordam comigo? Saber e ver que essas práticas estão acontecendo nas escolas do nosso país, como foi o caso dos resultados obtidos no estudo desenvolvido no mestrado e que me motivou a realizar esta pesquisa de doutoramento, expõem a necessidade premente de atitudes que possam resolvê-las. É necessário informar sobre a realidade linguística brasileira e refletir sobre comportamentos de intolerância linguística, nesse ambiente.

Nesse prisma, levando-se em consideração essa triste realidade e fundamentada na asserção de que os conhecimentos sobre as bases teóricas da Sociolinguística Educacional podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e para a desconstrução do preconceito linguístico, objetivei, com a presente pesquisa, desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação, nesse espaço.

Para isso realizei oficinas para estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública situada em Ceilândia – DF e curso de curta duração para professoras de língua portuguesa que desenvolvem atividades em escolas públicas no Distrito Federal.

As observações realizadas ao longo das oficinas e a análise dos dados gerados pelos alunos permitiram-me perceber que as discussões embasadas nas teorias da Sociolinguística bem como as reflexões realizadas nos encontros contribuíram para a expansão das concepções dos educandos sobre a variação linguística, a heterogeneidade linguística no Brasil e o preconceito linguístico. Isso pode ser comprovado se levarmos em consideração as respostas dadas por eles no questionário respondido no primeiro encontro e as cartas produzidas durante as oficinas, sobretudo as cartas 3, 4 e 5 que foram produções mais voltadas para a temática da pesquisa. Além disso, pude perceber que as reflexões sobre o preconceito linguístico e suas consequências promoveram efeitos positivos nos estudantes, uma vez que verifiquei, em suas produções, indícios de que novas posturas relacionadas à diversidade linguística serão adotadas.

No que tange ao curso para as professoras, notei que as discussões, as reflexões e as trocas de experiências realizadas no decorrer das reuniões ampliaram as percepções das participantes sobre a temática abordada. No caso específico da professora que ainda não havia tido contato com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, conhecê-los mudou a sua compreensão sobre a língua portuguesa no Brasil e, sobretudo, a sua visão sobre os diferentes usos linguísticos dos brasileiros, visto que, como eu já havia comentado com vocês, ela demonstrou, em nossa primeira reunião, considerar errados alguns usos feitos por

falantes do Brasil. Essas mudanças podem ser comprovadas em suas produções, que refletem sua nova visão em relação às suas manifestações nessa primeira reunião.

A análise dos dados gerados durante o curso demonstra que as reflexões sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar despertaram a atenção das professoras para a necessidade de abordar a temática em sala de aula e para a importância da realização de atividades que visem combater a discriminação linguística nesse ambiente. Além disso, a produção do projeto em parceria comigo ajudou a reforçar a atenção delas para essa necessidade. Isso é fundamental para que as mudanças que tanto almejamos aconteçam, de fato. A escola, por intermédio dos professores, deve oportunizar aos alunos atividades que promovam reflexões sobre a língua como ela é e como é usada em diferentes contextos sociocomunicativos. Nesse sentido, os gêneros textuais mostram-se como excelentes alternativas para o trabalho com a língua em usos concretos.

Como vocês podem observar, as discussões e as reflexões realizadas tanto nas oficinas quanto no curso contribuíram para a ampliação do conhecimento dos meus colaboradores. Consequentemente, tal ampliação resultará em comportamentos mais éticos, em comportamentos de respeito e de valorização da diversidade linguística, além de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras participantes, o que trará melhorias para o processo de ensino e aprendizagem da nossa língua materna. Nesse contexto, os resultados obtidos nas oficinas e no curso confirmam a minha asserção e demonstram que o objetivo geral do meu trabalho foi alcançado. Ademais, no caso das colaboradoras professoras, os resultados obtidos revelam a necessidade da formação continuada e, principalmente, a sua relevância.

Apesar de o ensino da língua portuguesa no Brasil apresentar avanços nas últimas décadas, no que concerne à abordagem da temática que constitui a essência desta pesquisa, ainda há caminhos a percorrer para que as fundamentações teóricas defendidas pela Sociolinguística possam avançar e ganhar força no espaço escolar. Para que novos comportamentos perante a variação linguística possam emergir, é preciso criar no ambiente escolar um espaço de valorização e de respeito à diversidade linguística. Vocês estão de acordo?

Sabemos que a desinformação sobre as variações que a língua apresenta e sobre a realidade linguística do nosso país, alimenta o preconceito que leva à discriminação de pessoas em razão dos seus usos linguísticos. Em virtude dessa desinformação, podemos perceber que ainda é preciso discutir, informar, conscientizar, refletir e estudar sobre a variação linguística. É nesse contexto, queridos, que reside a relevância da minha pesquisa.

Além disso, saliento o fato de ela contar, ao final, como uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que envolve reflexões pertinentes sobre a temática da variação linguística no ambiente escolar. Outrossim, a pesquisa contribuirá com estudos que envolvem a linguagem, trazendo benefícios para toda a comunidade acadêmica.

Mais uma vez agradeço a companhia de vocês durante todo o trajeto do trabalho e espero que ele possa contribuir para a vida pessoal, acadêmica e profissional de vocês.

Um carinhoso abraço.

Fiquem com Deus!

Susana

REFERÊNCIAS – MEUS INTERLOCUTORES

- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, Maria José Oliveira. **A variação linguística em sala de aula**: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico. 2014. 70 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2014.
- ARAÚJO, Susana Menezes. **A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio**: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia - DF. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2020.
- ARAÚJO, Susana Menezes; RIBEIRO, Ormezinda Maria. O reflexo da oralidade na escrita: um estudo de metaplasmos em textos escolares de alunos do ensino médio. **Facit Business and Technology Journal**, v.1, n. 11, p. 116-127, 2019.
- ARAÚJO, Susana Menezes; RIBEIRO, Ormezinda Maria. As charges e a produção de sentidos: por um diálogo entre a imagem e o ensino. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial, p. 68-91, 2020.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Mirella Silva. **Marcas de interatividade em livros didáticos de língua portuguesa**. 2018. 126 f. Dissertação - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.
- BARDARI, Sérsi. **A função dos dêiticos na organização do texto**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19332.pdf>. Acesso em 29 dez. 2024.
- BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Nos caminhos da variação linguística. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista. (Orgs.) **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 123-141, 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO)**. Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base/Ensino Médio. MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. In: **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. Contribuições da descrição linguística para o ensino da língua. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista. (Orgs.) **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 17-49, 2022.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@Gem**. Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação é possível? In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

DANTAS, Flávia Mayara Félix; PALHANO, Tânia Rodrigues. **A transversalidade da ética no ensino de Língua Portuguesa**: por uma cultura de respeito à variação linguística. VI Congresso Nacional de Educação- CONEDU, 2020.

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

FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxos. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista (Orgs.). **Da variação linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 51-66, 2022.

FRANÇA, Joé Marcos Ernesto Santana de. Sobre o papel da variação linguística em documentos normativos referentes à formação de professores e à educação básica: uma visão político-educacional. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), v. 10, n. 22, p. 102–119, jul./dez. 2020.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNG, Neiva Maria. Variação linguística no ensino: trocas linguísticas e simbólicas. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista. (Orgs.) **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 169-190, 2022.

MACIEL, Francisca; CAFIERO, Delaine; RANGEL, Egon de Oliveira. (Orgs.). **Cartas para Magda**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita. In: RODRIGUES, Ângela C. S.; ALVES, Ieda M. e GOLDSTEIN, Norma S. (Orgs.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas, p. 139-156, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Janice Helena Chaves; COSTA VAL, Maria da Graça. **Variação linguística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da variação linguística**: por um ensino livre de preconceitos linguísticos. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA, Aroldo Magno de. Políticas linguísticas e ensino de linguagem na educação básica. **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 5, n. 2, p. 212-222, ago./dez. 2014.

REZENDE, Renato Cabral. Referenciação metadiscursiva no gênero carta pessoal no interior do romance: um estudo de caso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 813-838, set./dez. 2012.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000.

RIBEIRO, Ormezinda Maria; OLÍMPIO, Rosa Maria. **Tecer textos**: fios e desafios. Vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Coleção Linguagem & Sociedade.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola, 2020.

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

SANTOS, *et al.* Políticas linguísticas e ensino de língua materna: fazeres colonizados. **Fólio - Revista de Letras**. Vitória da Conquista. v. 8 n. 2, p. 343-359, jul./dez. 2016.

SANTOS, Aymée Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2019.

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

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível?. **Revista LETRA**. Rio de Janeiro, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Um diálogo entre tradição, variação e preconceito: identidades silenciadas. In: PILATI, Alexandre; PILATI, Eloisa (Orgs.). **Línguas, Culturas e Literaturas em diálogos**: identidades silenciadas. Campinas, SP: Pontes, 2019.

SILVA, Flávio Brandão. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2017.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - , Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Mikaylson Rocha da; GOMES, Almir Anacleto de Araújo. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no pb. **Cuadernos de La Alfal**. n. 12 (1), p. 53-70, mai. 2020.

SILVA, Paulo César Garré; SOUSA, Antonio Paulino de. Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 260-285, set./dez. 2017.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento** / caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STEIN, Edith. **Sobre o Problema da Empatia**. Tradução de João Bosco Feres Jr. e Marina Estevão. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação** / caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais / caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção de textos escritos**: construção de espaços de interlocução / caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

APÊNDICE A – PROJETO PRODUZIDO EM PARCERIA COM AS PROFESSORAS CURSISTAS

1. TEMA - O presente projeto tem como tema a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar.

2. JUSTIFICATIVA - A língua é, em sua essência, dinâmica e plural. Por ser um bem imaterial de uso coletivo, revela as numerosas identidades e realidades socioculturais que constituem a sociedade que a utiliza. Refletir sobre as diferentes formas de uso da linguagem, valorizar as variedades linguísticas que compõem a língua portuguesa do Brasil e entender a importância dessas variedades na construção identitária dos brasileiros são ações de extremas relevância e necessidade. Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental, visto que as práticas de discriminação linguística realizadas nas escolas brasileiras são motivadas, por um lado, pelas ideologias linguísticas e, por outro, pela desinformação sobre a realidade heterogênea da nossa língua materna. Assim sendo, refletir e discutir sobre tal realidade é algo crucial para que a discriminação linguística seja combatida no ambiente escolar. Nesse sentido, este projeto justifica-se em virtude da necessidade explícita de práticas pedagógicas que visem conscientizar os estudantes sobre a variação linguística no Brasil como uma estratégia para o combate do preconceito linguístico nesse ambiente.

3. OBJETIVOS

GERAL - conscientizar estudantes do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar, com vistas a mudanças de posturas dos estudantes e, conseqüentemente, da comunidade escolar.

ESPECÍFICOS

- ✓ Discutir com as professoras cursistas sobre a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar;
- ✓ Dialogar sobre a relevância de práticas escolares que visem desconstruir o preconceito linguístico no âmbito escolar;
- ✓ Elaborar sequências didáticas que envolvam as concepções teóricas da Sociolinguística Educacional.

4. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 2ª série do Ensino Médio

1. Tema a trabalhar

Preconceito linguístico, variação linguística e seus fatores.

2. Objetivo(s) da sequência didática

- Refletir sobre a problemática do preconceito linguístico na sociedade;
- Compreender a variação linguística como algo pertencente à natureza da língua;
- Reconhecer e valorizar a diversidade linguística;
- Produzir textos argumentativos que demonstrem a compreensão da temática e um posicionamento crítico.

3. Conteúdo(s) a trabalhar

- Preconceito linguístico;
- Conceito de variação linguística;
- Fatores de variação linguística.

4. Tempo de execução da sequência didática (quantas aulas serão necessárias)

8 aulas de 50 minutos.

5. Materiais necessários para a execução da sequência didática

Projutor ou televisão, cópias impressas e caderno.

6. Detalhamento de cada aula da sequência (introdução, desenvolvimento, conclusão)

AULAS 1 E 2:

Introdução: Questionamento sobre o que os alunos entendem sobre “certo” e “errado”, “bonito” e “feio”, “adequado” e “inadequado” na língua.

Desenvolvimento: Leitura de trecho do primeiro capítulo de A Língua de Eulália, de Marcos Bagno

Conclusão: Discussão sobre a heterogeneidade da língua discutida no fragmento.

AULAS 3 E 4:

Introdução: Exibição da reportagem-ficção que entrevista cariocas e questiona sobre um possível projeto para expulsar os nordestinos do RJ e da série “A Língua Que A Gente Fala”, do Jornal Hoje.

Desenvolvimento: Discussão oral sobre os conteúdos assistidos.

Conclusão: Produção de textos que resumam os conteúdos dos vídeos, a fim de evidenciar como o preconceito linguístico se atrela ao preconceito social e sobre como o Brasil é diversificado na língua. Cada aluno irá escolher um dos vídeos para escrever o texto.

AULAS 5 E 6: Apresentação teórica em slides sobre variação linguística e seus fatores

Introdução: Questionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre como ocorre a variação na língua.

Desenvolvimento: Aula expositiva e dialogada mediada pelo docente.

Conclusão: Mitigação de possíveis dúvidas após a apresentação.

AULAS 7 E 8: Produção de texto dissertativo-argumentativo sobre “Preconceito Linguístico no Brasil” (Gênero Redação do ENEM)

Introdução: Reflexão sobre o problema do preconceito linguístico no país, a partir de textos motivadores presentes na proposta textual.

Desenvolvimento: Elaboração individual e sem consulta sobre o tema em formato redação do ENEM.

Conclusão: Escrita do texto na folha definitiva para entrega.

7. Avaliação (como a aula será avaliada)

- Participação e frequência;
- Realização da atividade final (redação).

8. Finalização da sequência (quais instrumentos possibilitarão ao professor verificar a aprendizagem dos alunos – o produto final)

- Registro escrito, que será a redação do ENEM. Por meio dessa produção, será possível constatar a argumentação dos educandos sobre o tema.

9. Referências:

A língua que a gente fala. YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RKVX84QyOWQ&list=PLJIg02ftrRzeGfMO1KsNH4SoqQFpsLxK4>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

TVM. *PG.V0022 Preconceito contra Nordestino*. YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Df3l68Bk14w>. Acesso em: 7 jun. 2025.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 3º ano (ensino médio)

1. Tema a trabalhar

O preconceito linguístico na sociedade brasileira

2. Objetivo(s) da sequência didática

Compreender o conceito de preconceito linguístico e como ele está presente no dia a dia do brasileiro.

3. Conteúdo(s) a trabalhar

- reflexão sobre a variação linguística;
- importância do respeito às diferentes formas de expressão;
- valorização da diversidade linguística e cultural e o reconhecimento da riqueza das diferentes variedades regionais.

4. Tempo de execução da sequência didática (quantas aulas serão necessárias)

5 horas/aula

5. Materiais necessários para a execução da sequência didática

- Livros, artigos, reportagens e outros materiais que abordem o tema;
- Vídeos curtos que reflitam a diversidade linguística e cultural brasileira;
- Músicas e canções que valorizem a diversidade cultural do Brasil;
- Ferramentas de pesquisa e produção de textos.

6. Detalhamento de cada aula da sequência (introdução, desenvolvimento, conclusão)

Introdução:

- Roda de conversa sobre manifestações e entendimento do conceito sobre preconceito linguístico;

Desenvolvimento:

- Leitura compartilhada de material impresso sobre a temática do preconceito linguístico (trecho da obra *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno);
- Projeção de vídeo acerca da diversidade cultural do Brasil (Chico Bento no Shopping), disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiBOEhfk>
- Após a leitura do texto, o professor deverá propor um debate em sala acerca das seguintes questões: (i) O que você entendeu por preconceito social? Cite um exemplo que conhece. (ii) Você acha que o modo de falar do caipira é melhor ou pior que o do homem da cidade? (iii) Como são vistos, pelo homem da cidade, os costumes do caipira?

Conclusão:

- Produção de texto dissertativo-argumentativo considerando a leitura do texto de Bagno, do vídeo do Chico Bento e das discussões realizadas nas aulas sobre o seguinte tema: **a diversidade social brasileira e o preconceito linguístico.**

7. Avaliação (como a aula será avaliada)

- Após a leitura do texto, da projeção do vídeo e do debate, produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte tema: **a diversidade social brasileira e o preconceito linguístico.**

8. Finalização da sequência (quais instrumentos possibilitarão ao professor verificar a aprendizagem dos alunos – o produto final).

Análise do texto produzido.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 7º ano do Ensino Fundamental

1. Tema a trabalhar

Poema 'O Poeta da Roça' de Patativa do Assaré – Variação Linguística e Identidade Cultural

2. Objetivos da sequência didática

- Analisar o poema 'O Poeta da Roça' como expressão de identidade linguística e cultural;
- Refletir sobre atitudes preconceituosas em relação à linguagem dos colegas;
- Compreender a existência e importância das variações linguísticas no Brasil;
- Promover o respeito à diversidade linguística no ambiente escolar;
- Reconhecer a linguagem como elemento de identidade e valorização cultural.

3. Conteúdo(s) a trabalhar

- Poema e linguagem popular: a oralidade como expressão literária;
- Variações linguísticas regionais, sociais e situacionais;
- Preconceito linguístico e sua presença no cotidiano;
- A linguagem como elemento de identidade.

4. Tempo de execução da sequência didática (quantas aulas serão necessárias)

4 aulas de 50 minutos

5. Materiais necessários para a execução da sequência didática

- Quadro branco, pincéis;
- Vídeo de Patativa do Assaré declamando seu poema;
- Cartolinas, canetinhas, lápis de cor;
- Textos orais e escritos (tirinhas, memes, depoimentos, notícias);
- Internet para pesquisa sobre celebridades e personagens que usam variações linguísticas¹⁶.

6. Detalhamento de cada aula da sequência (introdução, desenvolvimento, conclusão)

¹⁶ Acredito que a professora quis referir-se a variedades empregadas por celebridades e personagens.

Aula 1 – A voz do sertão e o valor da fala popular

- Introdução: Apresentação do poema 'O Poeta da Roça'. Leitura e escuta da declamação de Patativa do Assaré.

- Desenvolvimento: Interpretação coletiva e identificação de elementos de variação linguística.

- Conclusão: Roda de conversa sobre como o modo de falar também é cultura e resistência.

• Aula 2 – A língua do povo é fala de verdade

- Introdução: Leitura de tirinhas e memes com marcas de linguagem oral.

- Desenvolvimento: Discussão sobre preconceito linguístico com base em depoimentos reais.

- Conclusão: Registro escrito com exemplos de palavras/expressões regionais conhecidas pelos alunos.

• Aula 3 – Pesquisar é conhecer: a linguagem dos famosos e da gente

- Introdução: Orientação para pesquisa em duplas sobre celebridades (como Zeca Baleiro, Didi, Juliette, entre outros)¹⁷ e textos de músicas/entrevistas que mostrem variação linguística.

- Desenvolvimento: Montagem de cartazes com os achados: 'Quem fala como a gente?'.

- Conclusão: Exposição na sala e breve apresentação oral das duplas.

• Aula 4 – Minha voz vale tanto quanto a sua.

- Introdução: Retomada dos principais aprendizados da sequência.

- Desenvolvimento: Produção de poemas ou mensagens que valorizem a forma de falar de sua comunidade.

- Conclusão: Roda de leitura compartilhada e montagem de um mural coletivo com os textos dos alunos.

7. Avaliação (como a aula será avaliada)

- Participação nas discussões e atividades;
- Respeito às opiniões dos colegas e à diversidade linguística;
- Capacidade de reconhecer e valorizar a variação linguística em diferentes contextos;
- Qualidade das produções escritas, orais e artísticas.

8. Finalização da sequência (quais instrumentos possibilitarão ao professor verificar a aprendizagem dos alunos – o produto final)

- Mural com cartazes e produções autorais (poemas, frases, pesquisas);

¹⁷ Zeca Baleiro – cantor e compositor maranhense; Didi – personagem interpretado por Renato Aragão; Juliette – ex-Big Brother Brasil.

- Apresentação oral dos trabalhos em grupo;
- Reflexão escrita individual sobre o que aprendeu com a sequência didática.

4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 1º ano do Ensino Médio

1. Tema a trabalhar

A variação linguística no português brasileiro

2. Objetivo(s) da sequência didática

Explicitar para os estudantes o que é a variação linguística, como ela acontece e quais são os seus tipos.

3. Conteúdo(s) a trabalhar

3.1 Conceito de variação linguística;

3.2 Tipos de variação linguística;

3.3 Porque a variação linguística ocorre.

4. Tempo de execução da sequência didática (quantas aulas serão necessárias)

2 aulas

5. Materiais necessários para a execução da sequência didática

Quadro (lousa), *datashow* ou projetor, vídeo, folhas brancas A4, canetas coloridas.

6. Detalhamento de cada aula da sequência (introdução, desenvolvimento, conclusão)

Dia 1: No primeiro momento da aula, o docente pergunta aos seus alunos o que entendem por variação linguística: se já ouviram falar sobre, o que sabem sobre isso, o que vem à mente quando pensam nesse conceito, o que entendem sobre o assunto. A partir do que foi dito, anota, no quadro, as ideias trazidas pelos estudantes a fim de coletar e registrar o conhecimento prévio do assunto antes da discussão e apresentação do tema.

Em sequência, o/a professor/a apresenta três áudios gravados em língua portuguesa, na voz de três brasileiros distintos, sem que os alunos saibam quem são. Nesse primeiro momento de

escuta, é importante que o professor peça aos alunos que se concentrem nos detalhes, a fim de ouvir e perceber as maneiras distintas de falar. Depois, o professor passa o áudio pela segunda vez, pedindo que os estudantes, mesmo sem conhecer a identidade das pessoas, procure identificar as seguintes informações do falante:

- a) o sexo do falante;
- b) a faixa etária;
- c) a classe social;
- d) o contexto de fala.

Após as duas escutas atentas, o professor debate com a turma as percepções que tiveram sobre as gravações ouvidas. O professor pode instigar os alunos a refletir porque, apesar de ser a mesma língua, o português, as falas são tão diversas.

Dia 2: Em sequência ao proposto na aula anterior, o/a professor/a exibe para a turma o vídeo “Entrevista com Maria”, retirada do documentário *The Human*¹⁸. Por meio desse vídeo, que mostra a entrevista de Lindalva, uma senhora brasileira que demonstra gratidão por sua vida no campo, marcada por muita luta e trabalho, a temática da variação linguística ficará mais evidente.

Com esse vídeo, o professor pode propor algumas perguntas, no quadro, e pedir que os alunos, em grupos menores, reflitam as características da fala de Dona Lindalva bem como outros aspectos que podem chamar a atenção.

Depois de assistir o trecho do documentário pela segunda vez, o professor retoma as reflexões feitas na aula 1, agora focando em explicitar e explicar para a turma as seguintes reflexões:

- O que é a variação linguística?
- Quais são os tipos de variação linguística?
- Por que a variação linguística ocorre?

7. Avaliação (como a aula será avaliada)

Os estudantes serão avaliados por meio da elaboração de um mapa mental que apresente as respostas para as propostas apresentadas pelo professor, no final da discussão, bem como outras anotações provenientes da discussão realizada.

8. Finalização da sequência (quais instrumentos possibilitarão ao professor verificar a aprendizagem dos alunos – o produto final)

¹⁸ *The Human* é um documentário produzido em 2016 pelo realizador Yann Arthus-Bertrand, que entrevistou mais de duas mil pessoas em sessenta países e em sessenta e três línguas, coletando histórias de situações de suas vidas, passando também pelas culturas e nacionalidades de cada um. Encontra-se disponível no Youtube.

Apresentar para o professor/a o mapa mental finalizado, feito à mão, em folha A4 branca.

5. SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola, 2002.

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

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola, 2015.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

FREITAG, Raquel. **Variação linguística**: diversidade e cotidiano. São Paulo: Contexto, 2025.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MARINHO, Janice Helena Chaves; COSTA VAL, Maria da Graça. **Variação linguística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. – 4. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

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

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; ROCHA, Jéssica Araújo Moraes da; SILVA, Livia Ferreira Alves da et al. (Orgs.). **Variação linguística, ensino e interfaces**: resultados e propostas. São

Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em:
<https://www.pimentacultural.com/livro/variacao-linguistica/>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES**NOME COMPLETO:****IDADE:****SÉRIE:****TURMA:**

1. Onde você nasceu?
2. Seus pais nasceram onde?
3. Com quem você mora?
4. Você já morou em outra cidade? Se sim, onde? Por quanto tempo você morou lá?
5. Você conhece alguém que seja de uma região/estado diferente da região/estado onde você mora? Se sim, de onde essa pessoa é? A forma como ela fala é semelhante à forma como você fala? Se você acha que sim, em que você percebe semelhanças? Se você acha que não, em que você percebe diferenças?
6. Você sabe o que é variação linguística?
7. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? O que é isso?
8. Por que você decidiu participar das oficinas?

APÊNDICE C – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA OS ALUNOS

1. Com base no que foi estudado sobre o gênero textual carta, escolha uma pessoa para quem você gostaria de escrever e envie-lhe uma carta. O assunto a ser tratado na carta fica a seu critério. Mãos à obra!!!

2. Parabéns!!! Seu e-mail foi premiado com uma viagem para a Disney, nos Estados Unidos, com tudo pago! A viagem acontecerá no período de 25/05 a 31/05 de 2025 e será patrocinada pela empresa Cei Turismo. Pedimos que entre em contato com a equipe responsável pelo setor de viagens pelo e-mail ceiturismo@gmail.com e informe o número do seu bilhete premiado, que é nº 12.409, até o dia 10/05 de 2025 para receber o seu prêmio. Mais uma vez, nossas felicitações! Aguardamos sua resposta!

Beltrano Mendes de Albuquerque

Departamento de Notificação aos Ganhadores

Rua Getúlio Vargas, nº 736, Edifício Pingo de Ouro, 5º andar, sala 06, Centro, Belo Horizonte – MG. CEP: 12345-678

Que notícia maravilhosa! Você precisa compartilhá-la! Escreva para o diretor da sua escola, solicitando a autorização dele para se ausentar sem nenhum prejuízo em seus estudos.

3. Imagine que você e sua família se mudaram de cidade. Nessa cidade, as pessoas falam diferente da forma como você e seus familiares falam. Na sua nova escola, as pessoas não respeitam o seu modo de falar, elas riem de você, criticam, corrigem, imitam, fazem brincadeiras de que você não gosta. Escolha uma pessoa de quem você goste e confie e escreva a ela para contar a experiência que você está vivendo na escola e como você se sente!

4. A partir do que você estudou e aprendeu sobre variação linguística nas oficinas, escreva uma carta para os seus colegas de classe que não participaram delas para falar sobre o que você aprendeu e sobre a importância que esses aprendizados tiveram e terão na sua vida!

5. Querido estudante, chegamos ao término das nossas oficinas. Gostaria de saber a sua opinião sobre elas. Por favor, escreva-me para contar o que você achou. Se gostou ou não gostou. Do que mais gostou ou do que não gostou. Se foi importante para você participar das oficinas e por quê? Como você pretende usar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia na escola e fora dela.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS**NOME COMPLETO:****ESCOLA EM QUE ATUA:****CIDADE EM QUE FICA LOCALIZADA A ESCOLA:**

1. Na sua graduação você cursou alguma disciplina que tratasse especificamente sobre a variação linguística? Se sim, comente como esse assunto foi abordado.
2. Você costuma trabalhar a temática da variação linguística em suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por que não trabalha?
3. Você já comentou com os seus alunos sobre o preconceito linguístico? Se sim, discorra sobre como se deu essa abordagem. Se não, explique porque não comentou.
4. O uso de gêneros textuais faz parte da sua prática pedagógica? Se sim, compartilhe um pouco da sua experiência com eles. Se não, justifique por que não costuma usá-los.

APÊNDICE E – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA AS PROFESSORAS

1. Levando-se em consideração as reflexões e discussões realizadas sobre a discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar, escreva uma carta a um diretor de uma escola hipotética para sugerir uma ação de enfrentamento em relação às situações discutidas.
2. Acerca do que foi discutido, qual a sua opinião sobre os gêneros textuais para o trabalho com a temática da variação linguística em sala de aula? Redija uma carta para um colega de profissão, na qual você discorra sobre o uso ou não de gêneros textuais diversos na abordagem da temática em questão. Se possível, dê sugestões de como utilizá-los nesse trabalho.
3. Prezadas cursistas, chegamos ao término do nosso curso. Gostaria de saber a sua opinião sobre ele. Por favor, escreva-me para contar o que você achou, destacando os pontos positivos, os negativos, e, se desejar, indique sugestões de melhorias. Ficarei aguardando sua correspondência!

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
AS PROFESSORAS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”**, de responsabilidade de *Susana Menezes Araujo*, estudante de *doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília*, sob a orientação da professora *Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro* e coorientação do professor *Dr. Hélder Sousa Santos*. O motivo que me leva a propor esta pesquisa é o desconhecimento que grande parte da população tem sobre a temática da variação linguística e dos fatores que a ocasionam, podendo, tal desconhecimento, acarretar práticas de discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação no espaço escolar. Assim, gostaria de saber sobre teu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-te que o teu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificar-te. Os dados provenientes de tua participação na pesquisa, tais como questionário, produção textual, ficarão sob a minha guarda e sigilo por um período de 5 anos.

A geração de dados será realizada por meio de *observação participante, de resposta de questionário e produção textual de cartas* durante a realização do curso de curta duração. É para contribuir com esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. O questionário que você responderá abordará a temática da variação linguística e dos gêneros textuais. Caso não queira responder alguma das perguntas constantes no questionário, você

terá a liberdade sem necessidade de justificar a sua decisão. Os questionários e as produções textuais realizadas por você durante o curso deverão ser enviados para o e-mail da pesquisadora. É importante que você guarde em seus arquivos pessoais uma cópia dos documentos eletrônicos que serão enviados. Após o download, eu deletarei os arquivos enviados por você e garanto-lhe que nada ficará armazenado em drives virtuais (como o Google Drive, por exemplo), nuvens ou pastas virtuais que possam ser hackeadas ou acessadas por outros dispositivos.

Sua participação na pesquisa pode implicar riscos, tais como: cansaço físico ou mental, desconforto em responder ao questionário sobre algumas de suas práticas educativas. Esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: pausas para que você possa descansar, esclarecimento de algo que não tenha ficado claro, assistência de minha parte sempre que necessário, além da garantia de absoluto sigilo e cuidados com a gestão dos dados. Em contrapartida, a sua colaboração na pesquisa agregará dados a estudos que envolvem a linguagem e o ensino da língua portuguesa. Além disso, a pesquisa possibilitará a você e à comunidade escolar reflexões pertinentes sobre a variação linguística e as práticas de intolerância linguística no ambiente escolar, podendo colaborar com a sua prática docente.

Espero com esta pesquisa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio da conscientização sobre a intolerância linguística, a variação linguística e os fatores que a ocasionam. A pesquisa será de abordagem qualitativa. Os dados gerados servirão exclusivamente para fins da pesquisa e seus conteúdos serão analisados interpretativamente. Os trechos a serem analisados serão transcritos, analisados e os resultados da pesquisa serão publicados em formato de tese no Repositório Institucional da Universidade de Brasília, podendo ainda ser publicados, posteriormente, em formato de artigos na comunidade científica, bem como poderão ser divulgados em eventos acadêmicos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Todas as despesas com a pesquisa ficarão por conta da pesquisadora. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, solicitar a retirada de seus dados coletados ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar-me pelo e-mail susanamenezes.a@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 - 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo e a outra com você. Peço que rubrique todas as páginas e assine ao final por meio da assinatura manuscrita digitalizada e o envie, devidamente assinado, ao meu e-mail. Desde já, agradeço a sua atenção.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa **Da escuta sobre a discriminação linguística no ambiente escolar às ações: uma proposta de intervenção para o trabalho com a variação linguística em escolas públicas do Distrito Federal**, de responsabilidade da pesquisadora Susana Menezes Araujo. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas, de ressarcimento financeiro e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(da) participante

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”**, de responsabilidade de *Susana Menezes Araujo*, estudante de *doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília*, sob a orientação da professora *Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro* e coorientação do professor *Dr. Hélder Sousa Santos*. O motivo que me leva a propor esta pesquisa é o desconhecimento que grande parte da população tem sobre a temática da variação linguística e dos fatores que a ocasionam, podendo, tal desconhecimento, gerar práticas de discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação no espaço escolar. Assim, gostaria de saber sobre teu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-te que o teu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificar-te. Os dados provenientes de tua participação na pesquisa, tais como questionário, produção textual, ficarão sob a minha guarda e sigilo por um período de 5 anos.

A geração de dados será realizada por meio da minha *observação na escola, de resposta de questionário e produção textual de cartas* durante a realização das oficinas. É para contribuir com esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar riscos, tais como: cansaço físico ou mental, dificuldade em responder ao questionário, dificuldade para escrever as cartas. Mas não se

preocupe, esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: pausas para que você possa descansar, esclarecimento de algo que não tenha ficado claro, assistência de minha parte sempre que você precisar, além da garantia de que você não será identificado(a). Por outro lado, a sua colaboração na pesquisa trará benefícios à comunidade, pois acrescentará dados a estudos que envolvem a linguagem e o ensino da língua portuguesa. Além disso, a pesquisa possibilitará a você reflexões e aprendizados sobre a variação linguística e a intolerância linguística no ambiente escolar.

Espero com esta pesquisa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio da conscientização sobre a intolerância linguística, a variação linguística e os fatores que a ocasionam. Os resultados da pesquisa serão publicados em formato de tese no Repositório Institucional da Universidade de Brasília, podendo ainda ser publicados, posteriormente, em formato de artigos na comunidade científica, bem como poderão ser divulgados em eventos acadêmicos.

Sua participação é voluntária. Todas as despesas com materiais a serem utilizados durante a realização da pesquisa serão financiadas pela pesquisadora. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não lhe trará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar-me pelo e-mail susanamenezes.a@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 - 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo e a outra com você. Peço que rubrique todas as páginas e assine ao final. Desde já, agradeço a sua atenção.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa **Da escuta sobre a discriminação linguística no ambiente escolar às ações: uma proposta de intervenção para o trabalho com a variação linguística em escolas públicas do Distrito Federal**, de responsabilidade da pesquisadora Susana Menezes Araujo. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que

minha participação é isenta de despesas, de ressarcimento financeiro e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(da) estudante

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) estudante _____, pelo(a) qual o senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”**, de responsabilidade de *Susana Menezes Araujo*, estudante de *doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília*, sob a orientação da professora *Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro* e coorientação do professor *Dr. Hélder Sousa Santos*. O motivo que me leva a propor esta pesquisa é o desconhecimento que grande parte da população tem sobre a temática da variação linguística e dos fatores que a ocasionam, podendo, tal desconhecimento, gerar práticas de discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação no espaço escolar. Assim, gostaria de saber sobre seu consentimento em relação à participação do(a) estudante na pesquisa.

O(A) senhor(a) e o(a) estudante receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-te que o nome do(a) estudante não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação do(a) estudante na pesquisa, tais como questionário, produção textual, ficarão sob a minha guarda e sigilo por um período de 5 anos, já que sou a responsável pela pesquisa.

A geração de dados será realizada a partir da *observação da pesquisadora na escola, da aplicação de questionário e da produção textual de cartas*. É para contribuir com esses

procedimentos que o(a) estudante está sendo convidado(a) a participar. A participação do(a) estudante na pesquisa pode implicar riscos, tais como: cansaço físico ou mental, dificuldade em responder ao questionário, dificuldade para escrever as cartas. Mas não se preocupe, esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: pausas para que ele(a) possa descansar, esclarecimento de algo que não tenha ficado claro, assistência de minha parte sempre que ele(a) precisar, além da garantia de que o nome dele(a) não será identificado(a). Por outro lado, a colaboração do(a) estudante na pesquisa trará benefícios à comunidade, pois acrescentará dados a estudos que envolvem a linguagem e o ensino da língua portuguesa. Além disso, a pesquisa possibilitará a ele(a) reflexões e aprendizados sobre a variação linguística e a intolerância linguística no ambiente escolar.

Espero com esta pesquisa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio da conscientização sobre a intolerância linguística, a variação linguística e os fatores que a ocasionam. Os resultados da pesquisa serão devolvidos aos participantes por meio da escrita de uma tese, a qual será publicada no Repositório Institucional da Universidade de Brasília, podendo ser publicados, posteriormente, em formato de artigos na comunidade científica e ainda serem divulgados em eventos acadêmicos.

A participação do(a) estudante é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Todas as despesas com materiais a serem utilizados durante a realização da pesquisa ficarão por conta da pesquisadora. O(A) senhor(a) é livre para não autorizá-lo(a) a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A recusa em participar não trará qualquer penalidade ou perda de benefícios para ele(a). Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar-me pelo e-mail susanamenezes.a@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura deste Termo ou aos direitos dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes menores podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 - 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a). Peço que rubrique todas as páginas e assine ao final. Desde já, agradeço a atenção.

Eu, _____, autorizo a participação do(a) estudante acima citado(a), pelo(a) qual sou responsável, na pesquisa **Da**

escuta sobre a discriminação linguística no ambiente escolar às ações: uma proposta de intervenção para o trabalho com a variação linguística em escolas públicas do Distrito Federal, de responsabilidade da pesquisadora Susana Menezes Araujo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) estudante na pesquisa, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do(a) estudante é isenta de despesas, de ressarcimento financeiro e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(da) responsável

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que estou realizando. O título dela é **“DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”**. Seus responsáveis permitiram que você participasse desta investigação.

Meu nome é Susana Menezes Araujo, sou estudante de doutorado da Universidade de Brasília (UnB). Quero dialogar com você sobre a variação linguística e a discriminação em razão dessa variação no ambiente escolar. Nosso diálogo acontecerá na sua escola a partir da realização de oficinas de produção textual de cartas. As cartas que você produzirá serão a respeito da temática da variação linguística. Nas oficinas, além de você escrever as cartas, você também responderá a um questionário com perguntas que me permitam conhecer um pouco sobre você. É para contribuir com esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. O motivo que me leva a propor esta pesquisa é o desconhecimento que grande parte da população tem sobre a temática da variação linguística e dos fatores que a ocasionam, podendo, tal desconhecimento, gerar práticas de discriminação em razão da variação linguística no ambiente escolar. Explicarei tudo o que você precisar saber antes, durante e depois da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode contatar-me pelo e-mail susanamenezes.a@gmail.com.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, seu nome não será divulgado de forma alguma. As cartas que você produzir e o questionário ficarão comigo e serão guardados com muito cuidado por um período de 5 anos. Sua participação é voluntária. Todas as despesas com materiais a serem utilizados durante a realização da pesquisa ficarão por conta da pesquisadora. Você é livre para decidir se quer ou não participar da pesquisa. Se você quiser desistir da pesquisa, a qualquer momento, não terá nenhum problema.

Durante as oficinas, se você se sentir cansado(a), se tiver dificuldade para escrever as cartas ou para responder ao questionário, é só me chamar que eu te ajudarei no que for preciso. Se você ficar com dúvidas sobre algo, não sinta vergonha de me perguntar, ficarei à sua disposição para esclarecer as suas dúvidas. Por outro lado, a sua colaboração na pesquisa trará benefícios à comunidade, pois acrescentará dados a estudos que envolvem a linguagem e o ensino da língua portuguesa. Além disso, a pesquisa possibilitará a você reflexões e aprendizados sobre a variação linguística e a discriminação no ambiente escolar.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, os resultados serão publicados em formato de tese pela Universidade de Brasília, mas os participantes não serão identificados. Os resultados também poderão ser publicados na comunidade acadêmica em formato de artigos ou apresentados em eventos acadêmicos. Espero que a pesquisa possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio da conscientização sobre a intolerância linguística, a variação linguística e os fatores que a ocasionam.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo e a outra com você. Peço que rubrique todas as páginas e assine ao final. Desde já, agradeço a sua atenção e o seu interesse em contribuir com a minha pesquisa.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **Da escuta sobre a discriminação linguística no ambiente escolar às ações: uma proposta de intervenção para o trabalho com a variação linguística em escolas públicas do Distrito Federal**, que tem o objetivo de desenvolver uma proposta de intervenção em escolas públicas do Distrito Federal para a conscientização dos colaboradores da pesquisa sobre a heterogeneidade linguística brasileira como uma alternativa para a solução do problema da intolerância linguística e da discriminação no espaço escolar. Entendi os benefícios e os inconvenientes que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis. Eu entendi as informações apresentadas neste Termo de Assentimento.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(da) estudante menor

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE J – CARTA ESCRITA AOS ESTUDANTES

Ceilândia, 07 de abril de 2025

Olá, queridos estudantes! Como vocês estão?

Hoje é o nosso último dia de oficina. Passou rápido, não foi? Estou escrevendo para agradecer a vocês por terem aceitado colaborar com a minha pesquisa. Quando vocês estiverem na universidade, entenderão o quanto é importante para um pesquisador encontrar pessoas que estejam dispostas a colaborar com suas pesquisas.

Espero ter contribuído de alguma forma com o aprendizado de vocês sobre a variação linguística e o preconceito linguístico. Espero também que tenha ficado claro para vocês que não há uma forma de falar melhor e outra pior, ou uma mais bonita e outra mais feia e, muito menos, uma mais certa e outra mais errada. O que há são formas diferentes de usar a língua e todas essas formas são válidas e legítimas no processo de comunicação e interação entre as pessoas. Espero ter contribuído, ainda, com o aperfeiçoamento pessoal e intelectual de vocês. Desejo que vocês levem para suas vidas as reflexões que realizamos durante os nossos encontros e que as usem para conscientizar as pessoas sobre a variação linguística e os fatores que a ocasionam e, dessa forma, contribuam para a diminuição do preconceito e da discriminação linguística ocasionados pela diversidade linguística.

Torço para que vocês possam dar continuidade à vida escolar e acadêmica de vocês e que sejam felizes com suas escolhas. Que com seus aprendizados vocês possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Muito obrigada por terem comparecido em nossos encontros, até mesmo quando não tiveram aula ou não compareceram nos seus turnos de estudo. Deve ter sido cansativo para vocês, mas espero que as reflexões e os aprendizados adquiridos tenham sido superiores ao cansaço sentido.

Um abraço carinhoso e meus votos de felicidades!

Susana

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DA ESCUTA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR ÀS AÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Pesquisador: SUSANA MENEZES ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83483224.3.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.324.540

Apresentação do Projeto:

O presente projeto não teve alterações em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 06/01/2025.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa não tiveram alterações em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 06/01/2025.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios não tiveram alterações em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 06/01/2025.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2412394.pdf	24/09/2024 23:57:01		Aceito
Outros	CARTADEREVISAO CORRIGIDA.pdf	24/09/2024 23:42:14	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALECORRIGIDO.pdf	24/09/2024 23:40:36	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeresponsaveisCORRIGIDO.pdf	24/09/2024 23:40:13	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLeprofessoresCORRIGIDO.pdf	24/09/2024 23:39:51	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito

Continuação do Parecer: 7.324.540

Ausência	TCLeprofessoresCORRIGIDO.pdf	24/09/2024 23:39:51	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA CORRIGIDO.pdf	24/09/2024 23:38:11	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCorrigido.pdf	24/09/2024 23:36:26	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
		02/09/2024	SUSANA MENEZES	Aceito

Outros	CurriculoLattesOrmezinda.pdf	18:24:39	ARAUJO	
Outros	CurriculoLattesSusana.pdf	02/09/2024 18:23:41	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Outros	ACEITE_INSTITUCIONALassinado.pdf	02/09/2024 18:21:15	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTO.pdf	02/09/2024 18:19:39	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSPARACOLETAD A DOSCOMOSCOLABORADORES.pdf	02/09/2024 18:16:47	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	02/09/2024 18:10:33	SUSANA MENEZES ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 06 de janeiro de 2025

Assinado por:

André Ribeiro da Silva
Coordenador(a)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br