



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

JACKELINE SÁ ROMCY

A LINGUAGEM ESPONTÂNEA EM GÊNEROS TEXTUAIS FORMAIS ESCRITOS
POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
SOCIOLINGUÍSTICA

FORTALEZA

2024

JACKELINE SÁ ROMCY

A LINGUAGEM ESPONTÂNEA EM GÊNEROS TEXTUAIS FORMAIS ESCRITOS POR
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S1121 Sá Romcy, Jackeline.
A linguagem espontânea em gêneros textuais formais escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental : uma análise sociolinguística / Jackeline Sá Romcy. – 2024.
153 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Maria Silvana Militão de Alencar.
1. linguagem espontânea. 2. escrita. 3. gêneros textuais formais. 4. Sociolinguística. I. Título.
CDD 400
-

JACKELINE SÁ ROMCY

A LINGUAGEM ESPONTÂNEA EM GÊNEROS TEXTUAIS FORMAIS ESCRITOS POR
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 20/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Hebe Macedo de Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Rivaldo e Verônica.

Ao meu esposo, Kepler.

E aos meus filhos, Heitor Gabriel e Enzo Rafael.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o Poder Superior que me permitiu e me permite, a cada dia, respirar, sentir e viver. Obrigada, Deus, por me guiar e proteger em todos os momentos.

Aos meus pais, José Rivaldo Sá e Maria Verônica Doth Sá, que, com muita luta, criaram seus nove filhos mesmo nas condições mais difíceis. Sei que estão muito felizes com mais essa minha conquista, pois, com orgulho, fui a primeira filha a conquistar um diploma de nível superior e, posteriormente, a obter um diploma de mestrado.

Ao meu esposo Kepler Romcy, pelo apoio incondicional, pela extrema paciência nos momentos difíceis, pelos cuidados dispensados aos nossos dois filhos nas inúmeras horas dedicadas aos meus estudos e pelo incentivo para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

Aos meus filhos Heitor Gabriel e Enzo Rafael, por serem a força motriz que me incentivou a continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Todos os sacrifícios foram superados porque tinha (e tenho) vocês ao meu lado, sempre dando aquele abraço apertado e aqueles sorrisos sinceros.

Aos meus alunos do 9º ano, participantes deste estudo, por terem aceitado pôr em prática o que idealizei no projeto de pesquisa. Este trabalho também é dedicado a vocês!

À professora Dra. Maria Silvana Militão de Alencar, minha orientadora, pelos momentos maravilhosos em suas aulas na disciplina *Fonologia, variação e ensino* e pelas suas valorosas contribuições para a elaboração do projeto de pesquisa e desta dissertação. Tê-la como minha orientadora foi uma grande honra.

À professora Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo, participante das bancas examinadoras da qualificação do projeto e da defesa desta dissertação, pelo tempo dedicado e pelas riquíssimas sugestões de melhoria. Também agradeço por ter sido minha professora na disciplina *Gramática, variação e ensino*, cujos ensinamentos trouxeram grandes frutos para minha vida acadêmica.

Expresso também minha gratidão às professoras doutoras Franciclé Fortaleza Bento (UVA) e Hebe Macedo de Carvalho (UFC), pelo criterioso olhar analítico e pela notável competência demonstrada. As valiosas contribuições de ambas foram, sem dúvida, fundamentais para o enriquecimento deste trabalho.

À coordenadora do PROFLETRAS – UFC, professora Dra. Aurea Suely Zavam de Stefany, que com sua vasta experiência acadêmica e sensibilidade me apresentou o modelo teórico da "imediatez e distância comunicativas", desenvolvido pelos linguistas alemães Peter

Koch e Wulf Oesterreicher, contribuindo, assim, para a fundamentação teórica da presente pesquisa.

A todos os professores e a todas as professoras das disciplinas cursadas no PROFLETRAS – UFC, pela excelência das aulas ministradas. A maestria com que desempenham o seu fazer docente me enche de inspiração.

Aos colegas da Turma IX do PROFLETRAS - UFC, pelos momentos de aprendizado vivenciados nas aulas e nos eventos dos quais participamos, pelas conversas descontraídas nos intervalos e nas horas de convivência ao final de cada disciplina do Mestrado.

Ao núcleo gestor e aos professores da Escola Municipal Professora Maria Gondim dos Santos, especialmente aos professores Carlos Neto e Têssie Reis, pelo apoio durante a aplicação da pesquisa.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse, deixo aqui minha sincera gratidão. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e cada contribuição foi essencial para seu sucesso.

“Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre os dois eixos: o da *adequabilidade* e o da *aceitabilidade*” (Bagno, 2007b, p. 129, grifos do autor).

RESUMO

A prática da escrita na escola é motivada pelo uso adequado da língua, permitindo que os alunos, como falantes da Língua Portuguesa, utilizem seu repertório linguístico para elaborar textos socialmente aceitos. No entanto, empregar a linguagem apropriada aos textos mais formais pode ser um desafio para alguns estudantes, que podem acabar utilizando formas inadequadas. Em vista disso, este trabalho objetiva investigar a presença da linguagem espontânea, mais informal, em gêneros textuais formais escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza (CE). Fundamentada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional (Bago, 2003, 2007a, 2007b, 2013, 2014; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Dell Hymes, [1972] 1996; Faraco, 2008; Vieira *et al.*, 2023) e nos estudos sobre os gêneros textuais e suas relações no *continuum* fala-escrita (Marcuschi, 2008, 2010; Koch e Oesterreicher, [1985] 2013), a pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação (Thiollent, 2011), conforme diretrizes do PROFLETRAS. Para intervir pedagogicamente na problemática identificada, a metodologia utilizada envolveu a aplicação de uma Atividade de Sondagem, com produção de uma carta de reclamação destinada a um contexto formal, seguida por uma Sequência de Atividades voltada à reflexão sobre a variação linguística e, principalmente, sobre a adequação linguística em gêneros textuais formais. Os dados obtidos comprovam a nossa hipótese inicial, revelando a presença de termos inadequados nas primeiras produções dos alunos. Contudo, após a intervenção, é possível observar o desenvolvimento da habilidade de reflexão sobre a língua, com ênfase na adequação linguística. Diante disso, ao final deste trabalho, disponibilizamos no apêndice nosso Caderno Pedagógico, utilizado durante a intervenção com os alunos, que poderá servir como material de apoio para professores de língua portuguesa interessados em trabalhar com a temática em questão.

Palavras-chave: linguagem espontânea; escrita; gêneros textuais formais; Sociolinguística.

RESUMEN

La práctica de la escritura en la escuela está motivada por el uso adecuado de la lengua, permitiendo que los alumnos, como hablantes de la lengua portuguesa, utilicen su repertorio lingüístico para elaborar textos socialmente aceptados. Sin embargo, emplear el lenguaje apropiado para textos más formales puede ser un desafío para algunos estudiantes, que pueden terminar usando formas inadecuadas. En vista de esto, este trabajo tiene como objetivo investigar la presencia del lenguaje espontáneo, más informal, en géneros textuales formales escritos por alumnos del 9º año de la Educación Básica de una escuela pública municipal de Fortaleza (CE). Fundamentada en los supuestos teóricos de la Sociolingüística y la Sociolingüística Educacional (Bagno, 2003, 2007a, 2007b, 2013, 2014; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Dell Hymes, [1972] 1996; Faraco, 2008; Vieira *et al.*, 2023) y en los estudios sobre los géneros textuales y sus relaciones en el *continuum* habla-escritura (Marcuschi, 2008, 2010; Koch y Oesterreicher, [1985] 2013), la investigación adopta un enfoque metodológico basado en la investigación-acción (Thiollent, 2011), conforme las directrices del PROFLETRAS. Para intervenir pedagógicamente en la problemática identificada, la metodología utilizada involucró la aplicación de una Actividad de Sondeo, con la producción de una carta de reclamación destinada a un contexto formal, seguida por una Secuencia de Actividades orientada a la reflexión sobre la variación lingüística y, principalmente, sobre la adecuación lingüística en géneros textuales formales. Los datos obtenidos confirman nuestra hipótesis inicial, revelando la presencia de términos inadecuados en las primeras producciones de los alumnos. Sin embargo, después de la intervención, es posible observar el desarrollo de la habilidad de reflexión sobre la lengua, con énfasis en la adecuación lingüística. Frente a eso, al final de este trabajo, ponemos a disposición en el apéndice nuestro Cuaderno Pedagógico, utilizado durante la intervención con los alumnos, que podrá servir como material de apoyo para profesores de lengua portuguesa interesados en trabajar con la temática en cuestión.

Palabras-clave: lenguaje espontáneo; escritura; géneros textuales formales; Sociolingüística.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contínuo de urbanização	38
Figura 2 - Contínuo de oralidade-letramento	38
Figura 3 - Contínuo de monitoração estilística.....	39
Figura 4 - Contínuo de distribuição das expressões linguísticas	62
Figura 5 - Modelo estrutural da carta de reclamação fornecido aos alunos	73
Figura 6 - Modelo de organização dos encontros da Sequência de Atividades.....	74
Figura 7 - Proposta de produção da carta de reclamação da Sequência de Atividades	81
Figura 8 - Exemplos de vocativos e despedidas formais.....	82
Figura 9 - Carta de reclamação do aluno A1 produzida na Atividade de Sondagem	89
Figura 10 - Carta de reclamação do aluno A2 produzida na Atividade de Sondagem	92
Figura 11 - Carta de reclamação do aluno A1 produzida na Sequência de Atividades	94
Figura 12 - Carta de reclamação do aluno A2 produzida na Sequência de Atividades	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios da Sociolinguística Educacional	32
Quadro 2 - Características contextuais da carta de reclamação	58
Quadro 3 - Características linguístico-discursivas da carta de reclamação.....	59
Quadro 4 - Habilidades da BNCC contempladas no Caderno Pedagógico.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Atividade de Sondagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF69LP07	Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano de Língua Portuguesa na Habilidade 07
EF69LP08	Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano de Língua Portuguesa na Habilidade 08
EF69LP55	Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano de Língua Portuguesa na Habilidade 55
EF69LP56	Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano de Língua Portuguesa na Habilidade 56
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SA	Sequência de Atividades
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Sociolinguística: por uma concepção social da língua	22
2.1.2	<i>Sociolinguística Educacional: a sociolinguística aplicada ao ensino</i>	30
2.2	Língua, variação linguística e ensino da língua portuguesa	35
2.2.1	<i>Língua e contexto social: a dimensão externa da variação linguística</i>	42
2.3	Normas linguísticas: implicações do fenômeno na adequação da linguagem	47
2.3.1	<i>Os gêneros textuais e a adequação da linguagem</i>	53
2.3.2	<i>A adequação da linguagem no gênero textual carta de reclamação: intersecções entre fala e escrita</i>	57
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1	Caracterização da pesquisa	67
3.3	Os procedimentos de geração e de análise de dados	70
3.3.1	<i>A atividade de sondagem: produção escrita de um gênero textual formal</i>	71
3.3.2	<i>A Sequência de Atividades: explorando a adequação linguística em sala de aula</i>	74
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
4.1	Análise e discussão da produção da Atividade de Sondagem	86
4.2	Análise e discussão da produção da Sequência de Atividades	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO	107
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	144
	ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTINUM DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA	148
	ANEXO C – SÍNTESE DOS POSTULADOS DA SOCIOLINGUÍSTICA	149

ANEXO D – DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE NORMA CULTA (NORMATIVA VS. NORMAL).....	150
ANEXO E – CARTA DE RECLAMAÇÃO PRODUZIDA NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES ABORDANDO OUTROS ASSUNTOS.....	151
ANEXO F – RECLAMAÇÕES ESCRITAS PELOS ALUNOS PARA O SITE <i>RECLAME AQUI</i>.....	152
ANEXO G – AVALIAÇÕES DOS ALUNOS – ENCONTRO 09 DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	153

1 INTRODUÇÃO

Toda forma de interação social é mediada pela linguagem. Seja no ambiente familiar, escolar, profissional, acadêmico, ou em outros contextos, a linguagem; especialmente através da língua falada ou escrita, é o meio básico para expressarmos nossas intenções sociocomunicativas. Nesse sentido, é essencial que o ensino da Língua Portuguesa reconheça a língua não apenas como um conjunto articulado de signos, mas como um “fenômeno social” e uma “prática de atuação interativa”, conforme destacado por Antunes (2009, p. 21).

Ao ingressar na escola, os alunos já trazem consigo uma vasta diversidade linguística e uma gramática internalizada, adquiridas por meio da exposição e do uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Nenhuma dessas facetas deve ser desconsiderada no ensino da língua materna; pelo contrário, devem ser incorporadas ao planejamento pedagógico das atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa¹ dos educandos, sobretudo aquelas relacionadas à leitura e à escrita.

Sendo assim, para fortalecer essas práticas e com foco na escrita enquanto base para esta análise, consideramos importante enriquecer essa modalidade da língua, indo além dos usos considerados rotineiros, como escrever mensagens de texto, listas de compras, comentários nas redes sociais, entre outros, pois, segundo Kleiman (1995, p. 8), “o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia” e da tecnologia, são possibilidades de acesso ao poder.

A esse respeito, renomados linguistas e sociolinguistas têm enfatizado que é papel dos professores de língua portuguesa levar os estudantes a se apropriarem da variedade mais monitorada da língua, pois ela se faz presente nas situações formais que a exigem. Por essa razão, devem ser apresentadas “aos alunos as **diferenças** entre o que eles usam numa situação de fala ou **escrita espontânea** e o que podem usar em outras situações em que algum tipo de **formalidade** esteja presente” (Marinho; Val, 2006, p.16, grifos nossos).

Partindo dessa compreensão, ao analisar textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente cartas de reclamação presentes em trabalhos vinculados ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), percebemos que os estudantes utilizam palavras e expressões típicas da linguagem espontânea, como '*beijos*', '*oi*' e

¹ Conceito desenvolvido pelo linguista Dell Hymes, em complementação à ideia da competência linguística de Noam Chomsky. Hymes incorpora a competência sociocultural à ideia de Chomsky.

'*tchau*', em textos destinados a contextos mais formais. Tais usos se manifestaram principalmente nas cartas de reclamação dirigidas a autoridades públicas.

Essa análise nos permitiu entender que tal fenômeno evidencia inadequações, considerando que certos gêneros textuais demandam uma expressão linguística que não revele espontaneidade e individualidade² por parte do autor; mas, ao contrário, exigem uma linguagem mais formal, como é o caso de artigos de opinião, notícias, leis, entre outros. Com base nessa reflexão, surgiu a necessidade de investigar a ocorrência desse mesmo fenômeno linguístico na escrita de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

É importante esclarecer que a linguagem espontânea³ é aquela que está ligada ao uso cotidiano e informal da língua, caracterizada por expressões coloquiais, gírias, abreviações e estruturas gramaticais mais simples, com frases mais curtas. É comumente empregada nas interações linguísticas com familiares, nas mensagens de texto no celular, nos bate-papos das redes sociais, nas cartas pessoais etc.

Já a linguagem formal, ou monitorada, é aquela utilizada em contextos mais formais, como em seminários, palestras em universidades, entrevistas de emprego, produções acadêmicas, textos jurídicos, editais de concursos etc. Nesses contextos, espera-se a observância das normas, especialmente à norma-padrão. Essa linguagem é mais monitorada, apresentando estruturas gramaticais mais elaboradas, como as orações subordinadas.

Diante do contexto e com o intuito de fundamentar teoricamente as nossas reflexões acerca do fenômeno a ser investigado, a presente dissertação se baseia em uma gama de textos, entre os quais destacamos os trabalhos de Bagno (2007a, 2007b, 2003), Faraco (2008) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) sobre variação linguística, normas linguísticas e adequação da linguagem. Além desses teóricos, nosso estudo se fundamenta nas contribuições de Marcuschi (2008, 2010) e de Koch e Oesterreicher ([1985] 2013) sobre a influência do oral no escrito e a distribuição dos gêneros no *continuum* da relação fala-escrita, que auxiliaram no entendimento sobre a influência da fala nos gêneros textuais escritos.

Em complemento a esses estudos, torna-se igualmente relevante citar alguns trabalhos, artigos, dissertações e teses, especialmente aqueles produzidos no escopo do PROFLETRAS⁴, que compõem o estado da arte desta pesquisa e ofereceram contribuições

² Sobre a questão da individualidade, Bakhtin (2016, p. 17) aponta que todo enunciado (oral ou escrito) é individual e, por isso, pode sofrer a influência da individualidade do falante.

³ Também conhecida como linguagem coloquial ou informal.

⁴ O PROFLETRAS “visa à capacitação de professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”. Disponível em: <https://ProfLetras.ufrn.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

significativas para o desenvolvimento desta dissertação, uma vez que abordam questões como a adequação da linguagem e a produção de gêneros textuais, em especial a carta de reclamação.

Como primeiro exemplo, tomemos a tese de doutorado de Barros (2012), que apresenta o processo de modelização do gênero carta de reclamação, além da elaboração e do desenvolvimento de uma sequência didática (SD)⁵ em torno desse gênero textual. O foco do trabalho de Barros (2012) não foi a adequação da linguagem, mas uma proposta de transposição didática desse gênero. Por conta disso, as contribuições desse estudo para a nossa pesquisa estão relacionadas a alguns pontos trabalhados na SD, como os papéis do remetente e do destinatário, a adequação ao grau de formalidade exigida e a polidez⁶ mobilizada no momento da escrita da reclamação/solicitação.

No segundo exemplo, o estudo de Vida (2015) procura identificar a dificuldade de adequação da linguagem em diversos gêneros e constata que ela é mais perceptível em textos que demandam maior formalidade e/ou o uso da variedade linguística culta. A partir da leitura e produção de notícias, cartazes, conversas, convites, bilhetes, página de diário etc., a pesquisadora desenvolve um trabalho, que assim como o nosso, contribui para o aprimoramento da competência comunicativa dos estudantes. Entretanto, não trabalha especificamente com a identificação e análise de elementos da linguagem espontânea.

Assim como no estudo de Barros (2012), Corrêa (2021, p. 25) também utiliza a SD como proposta metodológica para desenvolver o gênero carta de reclamação. O trabalho, assim como os já citados, não busca analisar a linguagem a ser empregada nas cartas, mas apenas trabalha essa questão em uma das oficinas da SD, intitulada: “*Oficina 11 - O registro formal nas cartas de reclamação*”. Em seu caderno pedagógico, Corrêa (2021) orienta que o professor trabalhe a escrita de uma carta de reclamação, a fim de observar o uso de “gírias, expressões e sintaxe da oralidade cotidiana”. Em seguida, solicita que a carta seja reescrita, passando-a para o “registro formal”.

Assim como Barros (2012) e Corrêa (2021), Paiva e Zavam (2016) também desenvolvem uma SD com produção de cartas de reclamação. O estudo traz à tona algumas dificuldades apresentadas por alunos na escrita de um gênero textual para contexto formal ao utilizar “a linguagem informal no contato com uma autoridade política, que requisita um certo distanciamento”, e “expressões geralmente utilizadas na linguagem oral e em situações informais”. As autoras consideram que os estudantes demonstraram “não compreender que

⁵ Modelo de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

⁶ Os melhores recursos “para a expressão da polidez são as estruturas linguísticas [Sic] capazes de promover um certo distanciamento entre o falante e seu enunciado” (Oliveira, 2005, p. 282). A questão da polidez está ligada também à melhor conduta linguística a ser adotada, evitando, assim, palavrões, ofensas, impositões etc.

deveria haver um distanciamento, um tratamento mais respeitoso com o interlocutor” (Paiva; Zavam, 2016, p. 176-178).

Fechando a análise do estado da arte desta pesquisa, o estudo de Melo (2009) traz à tona inadequações semelhantes às presentes em Paiva e Zavam (2016). Ao produzir cartas para uma autoridade, os alunos empregaram palavras e expressões próprias da linguagem espontânea e que denotam proximidade: “*Ala [Sic] (Olá)*” e “*você como vive numa boa*”, “*Que vergonha hein!*”, “*OK! Prefeito, “Beijos e Abraços*”. Concordamos com Melo (2009), pois assim como em nosso estudo, tratou esses usos como inadequações, “uma vez que em cartas de reclamação espera-se uma linguagem mais formal e uma relação de distanciamento com o interlocutor” (Melo, 2009, p. 119).

Ao analisarmos os trabalhos, constatamos que os pesquisadores identificaram inadequações na linguagem utilizada em alguns textos dos alunos. Entretanto, nenhum dos estudos tomou esses termos inadequados como objeto de análise. Dessa forma, identificamos uma lacuna que buscamos preencher em nossa pesquisa, a saber: um estudo sobre a presença de elementos da linguagem espontânea na escrita de gêneros textuais formais.

Sendo assim, tendo realizado essas breves incursões nos estudos citados, buscamos, nesta pesquisa, realizar um trabalho interventivo de reflexão sobre a adequação da língua. Partindo desse ponto, nosso objetivo geral é analisar a linguagem espontânea presente em gêneros textuais formais escritos por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza (CE). Em específico, buscamos diagnosticar, através de uma atividade de sondagem, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a adequação da linguagem nos gêneros textuais formais, como a carta de reclamação; aplicar uma Sequência de Atividades que trabalhe com temas como o fenômeno da variação linguística, as normas linguísticas e o preconceito linguístico a fim de que os alunos possam ter consciência do uso da linguagem adequada aos textos e, por fim, avaliar as contribuições de atividades que objetivem melhorar o desempenho dos alunos na adequação da linguagem em gêneros textuais formais após a aplicação de uma Sequência de Atividades de produção de cartas de reclamação. A inquietação presente no objetivo geral fez emergir as seguintes perguntas de pesquisa que esta investigação busca responder:

- a) Quais conhecimentos prévios acerca do uso da linguagem adequada serão diagnosticados na produção de um gênero textual formal escrito durante a aplicação de uma Atividade de Sondagem para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- b) Que atividades devem ser realizadas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para que possam compreender a inadequação de aspectos da

linguagem espontânea presentes em gêneros formais, como as cartas de reclamação?

c) A aplicação de uma Sequência de Atividades com produção de cartas de reclamação contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no que se refere à adequação da linguagem em gêneros textuais formais?

Nesse contexto, como hipótese básica, buscamos comprovar que o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de texto que valorizam o fenômeno da variação linguística e que têm como foco os reais contextos de uso da língua melhoram o desempenho dos estudantes na adequação da linguagem em gêneros textuais formais, como a carta de reclamação. Para cada objetivo específico, elaboramos uma hipótese secundária. Vejamos quais são elas:

- 1) A aplicação de uma Atividade de Sondagem com produção de uma carta de reclamação para contexto formal revelará que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental empregam elementos da linguagem espontânea, indicando um conhecimento limitado da adequação linguística.
- 2) A realização de uma Sequência de Atividades que aborda temas relacionados à variação linguística e à adequação da linguagem ao contexto de produção dos gêneros desenvolverá a compreensão de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a adequação da linguagem em gêneros textuais formais.
- 3) A comparação entre os textos produzidos na Atividade de Sondagem e os textos escritos ao longo da intervenção evidenciará um melhor desempenho de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na adequação da linguagem em gêneros formais, como a carta de reclamação, após a realização de uma Sequência de Atividades.

Desse modo, acreditamos que a realização de pesquisas dessa natureza é fundamental para a consolidação da pedagogia da variação linguística⁷, cujo objetivo é tornar os alunos conscientes das diversas possibilidades de uso da linguagem. Além disso, estudos que adotam essa perspectiva também contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

⁷ A pedagogia da variação linguística enfatiza e reconhece a importância do estudo da variação linguística no contexto escolar. No Brasil, vem sendo defendida principalmente pelos linguistas e educadores Carlos Alberto Faraco, Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo, entre outros.

Ao identificar inadequações nas produções dos alunos participantes, não temos a intenção de tratá-las como “erros”, “tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”, como aponta Marcuschi (2010, p. 28), mas, sim, de valorizar a riqueza da variação linguística, deixando claro para os estudantes que eles têm a possibilidade de ajustar a língua (oral ou escrita) de acordo com as diversas situações comunicativas.

Com base no que foi apresentado, esta dissertação compreende, além da introdução, mais quatro capítulos:

No **Referencial Teórico**, discutimos a base teórica que fundamenta nossa pesquisa, explorando temas da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, como a relação entre língua e sociedade e a importância dessa perspectiva no ensino; a variação linguística e sua integração ao currículo escolar; a relação da adequação linguística com as diversas normas do Português Brasileiro; além de analisar a adequação da linguagem em gêneros textuais formais, especialmente nas cartas de reclamação, explorando, neste último ponto, as interseções entre os gêneros textuais no *continuum* fala-escrita.

No terceiro capítulo, **Metodologia da Pesquisa**, apresentamos uma descrição de nossa pesquisa, incluindo a caracterização, o universo e os procedimentos de geração e análise de dados, que consistiram na Atividade de Sondagem e na Sequência de Atividades.

O quarto capítulo, **Análise e Discussão dos Resultados**, traz à luz nossas reflexões sobre o fenômeno pesquisado, baseando-nos no desenvolvimento das atividades e nos resultados observados nas produções dos alunos.

Encerramos com as **Considerações Finais**, no quinto capítulo, no qual, partindo dos objetivos almejados e das práticas realizadas, avaliamos os avanços dos alunos em relação à habilidade de adequar a linguagem ao contexto dos gêneros textuais formais, refletimos sobre os resultados obtidos, destacamos as implicações pedagógicas e sugerimos possíveis melhorias para futuras práticas educativas que, assim como a nossa, busquem valorizar o fenômeno da variação linguística.

Após este último capítulo, apresentamos as Referências utilizadas no estudo, o Apêndice com o Caderno Pedagógico e os Anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta algumas reflexões que servem de fundamentação teórica para esta dissertação. Inicialmente, abordamos a Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional, campos de estudo que fornecem as bases epistemológicas para as análises desenvolvidas. Posteriormente, trataremos alguns pontos que consideramos de suma importância abordar em nossa pesquisa, a saber: o fenômeno da variação, a questão das normas no português brasileiro e a adequação linguística a partir da presença da linguagem espontânea nos textos formais, sendo esta última o foco da intervenção pedagógica aplicada aos alunos participantes da pesquisa.

2.1 Sociolinguística: por uma concepção social da língua

A Sociolinguística é um campo de estudo que se dedica à investigação e à explicação de diversos fenômenos linguísticos, destacando-se entre estes o da variação linguística. Além disso, busca compreender como a linguagem se manifesta, é interpretada e utilizada pelos falantes nas situações reais de uso da língua. Essas diversas possibilidades de uso⁸ têm relevância nos estudos sociolinguísticos, pois refletem a diversidade de contextos presentes na sociedade. Por esse motivo, julgamos importante tecer algumas reflexões sobre este ramo da linguística que considera o contexto um elemento essencial para as escolhas linguísticas que fazemos.

Com base nisso, diversas são as teorias que se propuseram e se propõem a estudar a linguagem. Cada uma dessas abordagens buscou, e continua buscando, compreender os fenômenos linguísticos sob vieses diferenciados, ora aproximando-os do seu papel na sociedade, ora distanciando-os dela. Assim, a Sociolinguística emerge como um campo de estudo que trabalha sob a ótica do primeiro viés, estabelecendo uma relação entre língua e o meio social.

Dentro desse espectro de estudo da linguagem, a influência de Ferdinand de Saussure (1857-1913) é particularmente destacada. Amplamente reconhecido no campo dos estudos linguísticos, sua obra impactou profundamente os estudos do século XX e continua sendo um componente essencial dos currículos universitários, já que suas ideias influenciaram não apenas a linguística, mas também várias outras disciplinas das ciências humanas e sociais.

⁸ As possibilidades de uso estão ligadas à questão da adequação da linguagem ao contexto.

Saussure desenvolveu seus estudos no final do século XIX e início do século XX. Suas ideias foram compiladas e publicadas postumamente por alguns dos seus alunos no livro *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916. Os conceitos desenvolvidos pelo linguista até hoje continuam a moldar a compreensão da linguagem e suas conexões com diversos campos do conhecimento. De fato, com Saussure, os estudos linguísticos assumem uma abordagem mais sistemática da língua, focando na análise sincrônica, isto é, analisando a língua em um dado momento no tempo, sem considerar sua evolução histórica. Na visão do linguista, somente a *langue* (língua), enquanto sistema abstrato de signos, pode ser objeto de estudo da linguística, pois a *parole* (fala) é um ato individual da vontade do falante; é heterogênea, e, por conta disso, seria mais difícil identificar suas regras e estruturas subjacentes.

Nas palavras de Saussure ([1916] 2006, p. 28), “seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala”. Para ele, essa é a primeira divisão “que se encontra quando se procura estabelecer a teoria da linguagem. Cumprir escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; devem ser seguidos separadamente”. Dessa forma, ao optar pelo estudo da língua (sistema abstrato), Saussure acabou não adentrando na seara do caráter subjetivo e individual da fala.

A linguística estrutural saussuriana foi marcada pelos pares de conceitos dicotômicos. Essas dicotomias são: *langue* (língua) x *parole* (fala), sincronia x diacronia, significante x significado, sintagma x paradigma e arbitrariedade x iconicidade. Esses pares opostos são conceitos fundamentais na teoria de Saussure, pois ao descrevê-los, o linguista apresenta a sua visão do funcionamento da língua, que para ele deveria ser considerada em si mesma e por si mesma. Ao postular as dicotomias, Saussure isolou o que, segundo ele, seria interesse para a ciência linguística, o sistema linguístico (*langue*). Por conta disso, Calvet (2002, p.12) enfatiza que “o estruturalismo na linguística foi construído, portanto, sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na língua”⁹.

Ao tomar a língua como uma entidade abstrata e separada dos seus condicionantes históricos e sociais, Saussure deixou uma lacuna que precisava ser preenchida, já que as línguas não existem sem os falantes que as criaram. Dessa forma, os estudos da Sociolinguística surgiram em resposta à abordagem focada na estrutura interna da língua, que deixava de lado o contexto social em que a linguagem é produzida.

⁹ Embora a perspectiva teórica de Saussure não tenha abordado os fatores externos ao sistema, ele reconheceu que a língua é um fenômeno social, “produto de uma convenção estabelecida entre os membros de determinado grupo” (Coelho *et al.*, 2010, p. 14).

Diferentemente da proposta teórica de Ferdinand de Saussure, alguns linguistas encabeçaram a luta por uma abordagem que se voltasse para o estudo da língua a partir dos condicionantes sociais. Dentre esses estudiosos podemos destacar o francês Antoine Meillet (1866-1936). Embora frequentemente identificado como um discípulo de Saussure, Meillet promoveu uma abordagem distinta de seu mestre suíço ao investigar como as mudanças sociais influenciam a evolução da língua.

Segundo o próprio Meillet (*apud* Calvet, 2002, p. 16), “por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social”. Ao lermos as palavras de Meillet, percebemos que ele estabelece uma estreita relação entre língua e sociedade, entre variação e fatores sociais. Em outras palavras,

[...] o tema da língua como fato social, central em Meillet, é um tema profundamente antissaussuriano, de modo seguramente inconsciente antes da publicação do Curso, mas consciente depois, e que a história da linguística estrutural pós-saussuriana se caracteriza por um afastamento constante desse tema. Surge assim, desde o nascimento da linguística estrutural e insistindo essencialmente na forma da língua, outro *discurso* que insiste em suas funções sociais (Calvet, 2002, p. 17, grifo do autor).

Além de Meillet, outro estudioso da linguagem do século XX criticou a perspectiva estruturalista abstrata. Trata-se do filósofo e teórico literário russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Sua compreensão do caráter social e ideológico da linguagem, ao adotar uma perspectiva marxista¹⁰ em relação à língua, ajudou a entendê-la como uma prática que possui raízes na cultura e na sociedade. Na visão de Bakhtin, os diferentes contextos conferem diferentes significados às palavras, que formam os enunciados. Ainda segundo o autor, “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (Bakhtin, 2016, p. 48). Em outras palavras, as unidades da língua (palavras, frases, orações) só têm sentido nos enunciados concretos, dependentes do contexto.

Em resumo, as sementes dos estudos sociolinguísticos começaram a germinar no início do século XX, mas a consolidação da Sociolinguística como campo de estudo só ocorreu após quase meio século de domínio das correntes estruturalistas. Com isso, “a partir da década de 1960, como herança de Meillet, volta a ganhar força a noção de língua como fato

¹⁰ Na perspectiva marxista, a linguagem é parte integrante das relações sociais e econômicas em uma sociedade capitalista. E essa mesma linguagem reflete as desigualdades presentes na sociedade.

social dinâmico, cuja variação é explicada pela mudança social, por forças externas” (Coelho *et al.*, 2010, p. 16).

Deste modo, a Sociolinguística, reconhecida por Calvet (2002) como a própria linguística, começou a tomar forma a partir da década de 1960, notadamente após a realização de uma conferência sediada em Los Angeles. No transcorrer desse importante evento, uma indagação central foi levantada pelos participantes: quais são os fatores que condicionam a diversidade linguística?

A conferência foi realizada de 11 a 13 de maio de 1964, na Universidade da Califórnia. Por iniciativa de William Bright¹¹, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para debater sobre temas variados. Entre os assuntos discutidos estavam: etnologia da variação linguística, planejamento linguístico, a hipercorreção, o desenvolvimento de sistemas de escritas, entre outros temas. Essa conferência foi um marco importante no estabelecimento desse novo campo de estudo das línguas (Calvet, 2002).

Na introdução da obra que compilou os estudos apresentados durante a conferência em Los Angeles, William Bright notou que definir com precisão a Sociolinguística não era algo fácil. Ao iniciar o texto, o linguista americano escreve que é “[...] certamente correto dizer que estudos sociolinguísticos, como os realizados sob o nome de "sociologia da linguagem", tratam das relações entre linguagem e sociedade. Mas tal afirmação é excessivamente vaga”¹² (Bright, 1966, p. 11, tradução nossa). Essa dificuldade que o Bright teve de definir esse campo de estudos, da mesma forma que ele considerou difícil conceituar a ‘etnolinguística’ e a ‘psicolinguística’, estava ligada ao fato de o termo “sociolinguística” ser bastante novo na época.

Além de William Bright, que foi responsável pela publicação das atas do encontro, renomados especialistas da área da Sociolinguística estiveram presentes na referida conferência. Entre eles podemos mencionar John Gumperz, William Labov, Dell Hymes, José Pedro Rona, John Fisher, William Samarin e muitos outros, todos dedicados a explorar a linguagem sob a perspectiva social. Esse encontro, de acordo com Calvet (2002, p. 22), marca o início da Sociolinguística, “que se afirma contra o outro modo de fazer linguística, o modo de Chomsky e da gramática gerativa”. Noam Chomsky, influente linguista americano, desenvolveu uma teoria denominada de Gerativismo, ou teoria da gramática gerativo-

¹¹ William Bright (1928 - 2006) foi pioneiro dos estudos sociolinguísticos, ao introduzir aspectos sociais nas descrições linguísticas.

¹² “[...] certainly correct to say that sociolinguistic studies, like those carried out under the name of ‘sociology of language’, deal with the relationships between language and society. But such a statement is excessively vague”.

transformacional. Segundo essa perspectiva teórica, a língua é vista como uma capacidade inata dos seres humanos. Para Chomsky, todos nós possuímos, em nossa estrutura cerebral, uma “gramática universal”, que nos permitem adquirir e produzir linguagem (competência linguística), mesmo que nunca tenhamos sido expostos a ela. Essa capacidade é fruto do que ele denomina de competência linguística inata ao falante, o que difere da perspectiva adotada pelos estudos sociolinguísticos.

Criticando a perspectiva adotada por Chomsky, o linguista, antropólogo e etnógrafo norte-americano Dell Hymes teve papel relevante nos estudos sociolinguísticos ao considerar o contexto social e cultural na análise da linguagem. Dessa forma, Hymes amplia o conceito de competência linguística e propõe um novo conceito “bastante amplo para incluir não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Após destacar a opção de Chomsky em concentrar seus esforços na análise da competência linguística idealizada, Hymes entende que os fatores externos poderiam ter sido incluídos na descrição dessa referida competência, refletindo que o fracasso de Chomsky em não “fornecer um lugar explícito para os fatores socioculturais” em sua teoria não foi acidental, pois compreendeu que, se assim fosse, “[...] alguma advertência nesse sentido deveria ter sido feita; bem como poderia ter sido mencionada a necessidade de incluir a dimensão sociocultural”¹³ (Hymes, [1972] 1996, p. 16, tradução nossa).

Assim como Hymes, os linguistas Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006, p. 60) observaram que não são sugeridos, na teoria de Chomsky, procedimentos “para ultrapassar a diversidade real observada no comportamento linguístico” dos falantes. Isso ocorre porque, da mesma forma que Saussure, Chomsky considera a diversidade teoricamente irrelevante para os estudos linguísticos. Assim como nos estudos saussurianos, “a exigência da homogeneidade se torna central” na teoria linguística de Chomsky. É por estas e outras questões que a Sociolinguística se opunha aos postulados da teoria gerativa do linguista americano.

Como apontam Coelho *et al.* (2010, p. 14), “[...] tanto a abordagem estruturalista como a gerativista consideram a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais”. Contudo, as concepções de Chomsky proporcionaram o surgimento de novas abordagens de investigação, inclusive para o domínio da Sociolinguística, que despontou nos Estados Unidos. Dentre essas abordagens está a Sociolinguística Variacionista, vertente fundada pelo linguista William Labov, um dos seus principais representantes.

¹³ Texto original: “[...] alguna advertencia en ese sentido debería haberse hecho; así como también podría haberse mencionado la necesidad de incluir la dimensión sociocultural”.

A Sociolinguística Variacionista é um campo de estudo que se concentra na análise da variação linguística em uma comunidade de falantes. Labov buscou “romper com a identificação da estruturalidade com a homogeneidade” (Weinreich, Labov e Herzog, [1968] 2006, p. 88) e propôs uma explicação da mudança, que para ele estava ligada à descrição da heterogeneidade ordenada dentro da língua. Essa abordagem considera que a língua é dinâmica e está sempre em transformação.

Desde a década de 60, Labov vinha questionando diversos aspectos dos estudos da linguagem, principalmente o tratamento conferido aos fenômenos de variação e mudança linguística¹⁴. Em virtude dessas reflexões, o modelo de investigação linguística proposto por Labov assume uma posição diametralmente oposta aos modelos saussuriano e chomskiano. Enquanto essas duas perspectivas concebiam a língua como um sistema homogêneo, Labov sustenta uma abordagem distintiva que incorpora a heterogeneidade linguística, considerando as influências dos fatores sociais e contextuais.

Quanto a essa questão, Tarallo (2005, p. 7) ressalta que “o modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo”. Como vimos, a teoria desenvolvida por Chomsky concentrou-se em desenvolver um modelo de gramática universal comum a todas as línguas humanas. Nesse sentido, seus esforços foram direcionados à descrição da estrutura gramatical das línguas, desconsiderando as questões relativas à variação linguística.

Em razão dessas questões, as investigações conduzidas por Labov fizeram surgir um novo campo da Linguística: a Linguística Variacionista. Como o próprio nome sugere, esta abordagem concentra-se na análise da variação e mudança linguística, considerando fatores condicionantes como idade, sexo, classe social e localização geográfica etc. Na visão de Labov, as línguas passam por transformações ao longo do tempo e não são homogêneas, mas sim compostas por variantes que os falantes adotam. Além disso, o linguista propõe que a variação linguística não é aleatória, mas sim orientada por padrões sistemáticos, a chamada heterogeneidade ordenada da língua.

Labov atribuiu ao componente social uma grande importância nos estudos linguísticos “e, nesse sentido, rompe com a visão de comunidade de fala homogênea, definindo a existência de uma variação inerente à comunidade de fala” (Santos; Melo, 2019, p. 119).

Sobre essa questão, Bagno (2014, p. 79, grifos do autor) entende que

¹⁴ Cf. *Padrões sociolinguísticos*, de William Labov, ([1972], 2008).

O impacto da variação social sobre a mudança linguística foi o alvo principal das investigações realizadas pelo estadunidense **William Labov** na década de 1960 e que se tornaram estudos clássicos da metodologia sociolinguística. Sua intenção era provar que, para o estudo da mudança de uma língua, é imprescindível incluir na pesquisa a **dinâmica social** da comunidade em foco.

Portanto, diante dos resultados das suas investigações, Labov apresentou, em 1966, seu estudo sobre a avaliação social do /r/ na cidade de Nova Iorque, publicado no livro “*The Stratification of English in New York City*”. O linguista examinou como o som do /r/ era pronunciado de diferentes formas nos bairros da cidade e que essa pronúncia era condicionada por fatores sociais. A partir da metodologia e dos princípios adotados nesta análise, ele abriu caminho para a realização de diversos estudos, dentre os quais podemos citar a pesquisa realizada por Alencar (2007) sobre as variantes do r no falar fortalezense.

Além do estudo publicado em 1966, Labov analisou o fenômeno de mudança fonética na fala dos habitantes da ilha de *Martha's Vineyard - Massachusetts*, Estados Unidos. E foi a partir desse estudo pormenorizado que, segundo Alencar (2007, p. 36, grifos nossos), Labov desenvolveu

[...] uma série de estudos e análises empíricas, dentre eles, o estudo das variedades do inglês não-padrão falado por grupos étnicos diferentes na cidade de Nova Iorque. Mostrou, também, em suas pesquisas, que **a afirmação de Bernstein, de “deficiência linguística” [Sic], era falaciosa e incorreta**, substituindo-se pela noção de diferença, ao dizer que “diferença não é deficiência”.

Na citação, destacamos o trecho que se refere ao linguista e sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000), que, de acordo com Calvet (2002, p. 17) foi o “primeiro a levar em consideração, ao mesmo tempo, as produções linguísticas reais (o que era feito em pequeníssima escala pelos autores inspirados no marxismo) e a situação sociológica dos falantes”. Entretanto, em uma fase posterior, questionou-se a oposição por ele estabelecida entre os dois códigos e a falta de uma base sólida para seus conceitos linguísticos. Calvet (2002) levanta a indagação sobre a possibilidade de esses códigos serem, na verdade, parte de um *continuum*¹⁵.

Em suas investigações, Bernstein analisou as produções linguísticas das crianças pertencentes à classe operária, comparando-as com aquelas pertencentes às classes economicamente mais privilegiadas. A partir dessa comparação, o linguista observou que as crianças da classe trabalhadora apresentavam uma taxa de insucesso escolar significativamente maior em comparação com as crianças das classes abastadas. Em seguida, identificou “a

¹⁵ Na Sociolinguística, um *continuum* se refere a uma escala de variação que ocorre em um contexto ou em uma comunidade de fala. No *continuum* não há uma divisão rígida entre os códigos ou entre as diferentes formas de falar, mas variações sutis.

existência de duas variedades linguísticas, dois “códigos”, determinados pela forma de relação social: o “código elaborado” e o “código restrito” [...]” (Soares, 1997, p. 24-25).

Ainda segundo Soares (1997, p. 29-30), Bernstein entende que a escola “usa e quer ver ser usado o código elaborado”, e isso explica o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora, pois o “processo de socialização da criança da classe média” dá a ela a “capacidade de usar os dois códigos”, de acordo com o contexto. Nas palavras de Bernstein,

[...] para a criança que dispõe do código elaborado, a experiência escolar representa apenas um desenvolvimento simbólico e social; para a criança “limitada” a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de transformação simbólica e social” (Soares, 1997, p. 25).

Em razão desse estudo, Bernstein foi considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência linguística. Entretanto, Soares (1997) aponta que é preciso ter cautela quanto a isso, pois foi de forma involuntária que Bernstein ofereceu aos partidários da teoria uma base para o desenvolvimento dos denominados “programas de educação compensatória”. Segundo a autora, somente os primeiros trabalhos do linguista, escritos entre 1958 e 1973, “podem ser considerados como relacionados com o conceito de “déficit lingüístico” [Sic]”. Após 1973, Soares (1997, p. 22) aponta que o linguista reorientou sua teoria “para o estudo das relações entre educação e o modo de produção em sociedades capitalistas e para a análise dos processos de reprodução cultural, através, sobretudo, da educação”.

Conforme foi observado na análise de Soares (1997), Bernstein foi mal interpretado e chegou a afirmar, segundo a pesquisadora, que “um código não é melhor que o outro” e que as dificuldades de aprendizagem decorrem do embate entre códigos presentes no contexto escolar. Controvérsias à parte, o importante é que, conforme analisa Calvet (2002), as teses do sociólogo serviram de catalisador rumo a uma concepção social da língua.

Labov, ao criticar as ideias de Bernstein, introduz o conceito de estilos, ao pesquisar a fala dos negros americanos; e sua pesquisa foi um texto fundamental para a Sociolinguística, pois utiliza uma abordagem sistemática para análise da variação linguística em diferentes comunidades, estabelecendo uma conexão definitiva entre língua e sociedade e contribuindo para a consolidação da chamada Teoria da Variação Linguística, da qual Labov é o maior representante.

Nesta seção, discutimos a relação indissociável entre língua e sociedade, demonstrando que a compreensão do fenômeno da variação linguística requer um olhar atento às realidades sociais. Esse entendimento também deve igualmente integrar a dinâmica escolar, especialmente nas aulas de língua portuguesa. É fundamental considerar o contexto social para

compreender a diversidade linguística; em outras palavras, sob a perspectiva sociolinguística, as diferentes formas de falar e escrever refletem os diferentes aspectos do ambiente social.

Resumindo essa ideia, Camacho (2001, p. 50) aponta que, em última análise, por ser a linguagem um fenômeno social, “fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico”.

A seguir, voltamos o nosso olhar à Sociolinguística Educacional e à variação linguística no contexto escolar, espaço este onde as diferenças se fazem presentes e devem ser aceitas, reconhecidas e respeitadas por todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, abordamos como os tipos de variantes linguísticas podem ser trabalhados em sala de aula, de forma a evitar o preconceito linguístico¹⁶ e desenvolver nos estudantes uma atitude reflexiva sobre a adequação da linguagem em contextos mais monitorados de uso, principalmente na escrita.

2.1.2 Sociolinguística Educacional: a sociolinguística aplicada ao ensino

Por muito tempo, o ensino da língua portuguesa esteve fundamentado na busca pela uniformidade linguística. As construções que não seguiam os padrões estabelecidos pela gramática tradicional (normativa) e pelas variedades de prestígio eram, em grande parte, consideradas erradas. No entanto, devemos reconhecer que as contribuições de campos de estudo que têm a heterogeneidade ordenada¹⁷ da língua como premissa maior, como é o caso da Sociolinguística Educacional, têm alterado o enfoque anteriormente centrado nos conceitos de certo e errado, em favor daquele que privilegia os termos adequado e inadequado (Cf. Anexo C). Na visão de Cyranka (2016, p. 170), essa substituição “predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa”.

Como discutido na subseção anterior, as pesquisas sociolinguísticas concentravam-se predominantemente na análise dos fenômenos de variação e mudança linguística em determinadas comunidades de fala, ou seja, não estavam diretamente relacionadas à educação e ao ensino. Por outro lado, as pesquisas da Sociolinguística Educacional, área teórico-prática

¹⁶ “Julgamento sobre falantes ou sobre grupos inteiros em uma comunidade em virtude das formas linguísticas que empregam (e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão, sendo consideradas ‘incorretas’, ‘feias’, ‘piores’, ‘imperfeitas’ etc.)” (Coelho *et al.*, 2010, p. 165).

¹⁷ Refere-se à diversidade e variação que existem nas línguas e entre as variedades de uma mesma língua.

derivada da Sociolinguística, buscam estudar as relações entre a língua e a sociedade com aplicação no contexto escolar.

Esse novo campo de estudos foi inaugurado no Brasil na década de 1980 pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que buscou investigar não só as variedades linguísticas do português brasileiro (PB), mas também transformar os resultados dessas investigações “em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas” (Bagno, 2004, p. 7).

A citação a seguir oferece um resumo esclarecedor sobre essa área de estudos. Analisemos as considerações dos autores:

A Sociolinguística Educacional se preocupa com a abordagem da teoria Sociolinguística dentro da escola. Autores como Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), entre outros, defendem que a Sociolinguística deve ser levada para a escola e todos os conceitos importantes como variante, variação, mudança e preconceito linguístico, por exemplo, devem ser trabalhados dentro de sala de aula com os educandos. Ademais, esses autores defendem a ideia de que a variação linguística não deve ser tratada como um conteúdo programático, pois ela não é. A variação linguística deve ser o viés teórico para todos os conteúdos, estando presente durante o ano todo, nas explicações, questionamentos e debates feitos em sala de aula (Freitas; Martins., 2023, p. 91).

Conforme o trecho, a variação linguística, na maioria das vezes, é vista como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, figurando principalmente nos livros didáticos destinados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental¹⁸. Por conta desse tratamento, é comum encontrarmos um único capítulo ou algumas poucas páginas que abordam os tipos de variação (histórica, regional, social etc.), com ênfase nas diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, especialmente no que diz respeito às diferenças de sotaque e do léxico. Além disso, há uma confusão terminológica presente nos livros didáticos de português, o que acaba dificultando o estudo da variação linguística na escola. Segundo Bagno (2007a, p. 130), “a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudica muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança.” Alguns professores confundem norma-padrão com norma culta, por exemplo.

Outro aspecto que merece destaque, por ser um dos interesses de estudo da Sociolinguística Educacional, diz respeito ao fato de que existe na nossa cultura o mito do monolinguismo, que diz que “ser brasileiro é sinônimo de ser falante de português”. No entanto, segundo Bagno (2007a, p. 126), o Brasil “está na pequena lista dos oito países que abrigam em seu território metade das línguas faladas no mundo”. Por conta desse discurso que

¹⁸ A partir da experiência docente da pesquisadora, foi observado que os conteúdos sobre variação linguística são abordados, principalmente, nos livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental.

circula em nossa sociedade, o ensino da língua portuguesa acaba sofrendo influências negativas, visto que a pluralidade linguística é pouco trabalhada na escola.

Diante das problemáticas apresentadas, a importância desse novo campo para o ensino da língua portuguesa, particularmente na perspectiva do estudo da heterogeneidade linguística, mostra sua força, visto que o Português Brasileiro é notadamente diverso em sua variação regional, social e histórica. De fato, nós falamos e escrevemos de maneiras distintas; em diferentes contextos e comunidades, e isso demanda uma pedagogia pautada na variação e no reconhecimento do seu papel na valorização das identidades linguísticas dos alunos.

Baseando-se na diversidade linguística do PB, Bortoni-Ricardo (2005) dá ênfase à adequação da linguagem a partir do contexto, e aponta que a escola

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

Partindo dessa reflexão, acreditamos que a adequação linguística é essencial para formar alunos reflexivos, uma vez que está ligada ao conceito de competência comunicativa de Dell Hymes, com quem Stella Maris Bortoni-Ricardo teve contato nos Estados Unidos. Além das influências de Hymes, Bortoni-Ricardo estudou com William Labov e Frederick Erickson. Segundo ela, os estudos desses três linguistas, juntamente com os conceitos do antropólogo Erving Goffman, formam a base teórica da Sociolinguística Educacional.

Influenciada por esses teóricos, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) postula seis princípios a serem considerados no desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional. Esses princípios visam estabelecer uma conexão entre a teoria sociolinguística e as práticas pedagógicas, proporcionando um ensino mais inclusivo e conectado às realidades linguísticas dos estudantes. Vejamos, então, no quadro a seguir, o que a pesquisadora propõe em cada princípio.

Quadro 1- Princípios da Sociolinguística Educacional

Princípios da Sociolinguística Educacional	
1º	“A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados”.
2º	“Regras que não estão associadas a avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos

	monitorados”.
3º	“O terceiro princípio refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano”.
4º	“Os estilos mais monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos-nos valer de estilos mais casuais”.
5º	“A descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula”.
6º	“O sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”.

Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133).

Dessa forma, a presente pesquisa se fundamenta principalmente no primeiro princípio apresentado, haja vista reconhecermos que os estudantes ingressam no ambiente escolar possuindo relativo conhecimento da modalidade oral da língua. No entanto, faz-se necessário proporcionar-lhes acesso ao sistema formal de escrita e aos seus usos em variados contextos. A esse respeito, Bortoni-Ricardo e Silva (2022, p. 224, grifo nosso) afirmam:

[...] é preciso trabalhar na escola a competência de falar, de ouvir, de ler e escrever a Língua Portuguesa, levando em conta os gêneros textuais presentes na comunidade de fala. [...] há estudantes que provêm de comunidades onde as variedades usadas são apenas as informais, **o que vai requerer metodologias mais específicas para que tenham acesso aos estilos formais.**

Além do primeiro princípio, o quarto também fundamenta a reflexão desenvolvida em nossa pesquisa. Nele, Bortoni-Ricardo (2005) propõe que os estilos mais monitorados devem fazer parte dos momentos dedicados aos eventos de letramento em sala de aula. Por outro lado, os eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais informais. Contudo, isso não significa dizer que não existam estilos monitorados na oralidade. Pelo contrário, há diversas práticas de oralidade que demandam um maior grau de planejamento, como é o caso das palestras e dos seminários acadêmicos. A respeito dessa questão, a autora destaca:

[...] Podemos afirmar que é na linguagem monitorada que a ação das agências de planejamento lingüístico [Sic] encontra êxito. Se considerarmos a ação pedagógica da escola como parte da política de planejamento lingüístico [Sic], podemos concluir que **a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados** (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 182, grifo nosso).

Portanto, na perspectiva da Sociolinguística Educacional, a escola desempenha um papel importante na luta contra o tratamento desrespeitoso dado às variedades linguísticas dos

falantes das classes menos favorecidas. Sabemos que há muitos preconceitos relacionados à forma como alguns alunos falam ou escrevem, especialmente aqueles que trazem para a escola uma variedade linguística que apresenta construções diferentes das normas cultas e da norma-padrão. Isso inclui, por exemplo, desvios na concordância ao empregar pronomes, resultando em expressões como “Nóis vai”, “Os minino chegaro” etc. Sobre essa questão, Faraco e Zilles (2015, p. 8, grifos nossos) analisam que a língua

continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo). Por isso **parece ser um grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica**. Assim, a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação [...], ainda **discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional**.

Diante do contexto, fica evidente que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com as regras variáveis, especialmente as que recebem avaliação negativa por parte da sociedade. Essa problemática deve ser tratada ao longo de toda a escolarização, pois pode ocorrer em todos os níveis de ensino (Bortoni-Ricardo, 2005).

Em vista disso, nossa pesquisa alinha-se ao princípio da ampliação da competência comunicativa dos estudantes, com ênfase na adequação da modalidade escrita da língua. Para Corrêa (2006, p. 272), a adequação é vista "como recomendação última para os usos da linguagem" e está "intimamente ligada à eficácia da comunicação". Para que possamos alcançá-la, ele recomenda que

o texto (falado ou escrito) seja funcional em relação às diferentes situações de uso, mais ou menos formais. A eficácia de um texto seria, pois, uma qualidade que se produziria com base na recusa (ou, pelo menos, na tentativa de controle) de qualquer desvio de estilo. Mas não só isso: também as marcas que podem fazer repercutir negativamente a variedade do falante no texto são tidas como um obstáculo para a sua eficácia; recusá-las teria a função de evitar o efeito negativo das marcas linguísticas [Sic] estigmatizantes.

Refletindo sobre essa perspectiva, percebemos a importância de preparar os alunos para não apenas dominarem as regras da gramática normativa, mas também para utilizarem os recursos da língua de forma consciente em variados contextos comunicativos. Por conta disso, Vieira e Oliveira (2019, p. 9) reconhecem que uma das principais tarefas do professor de língua materna é propor atividades que aproximem os alunos “das variedades efetivamente praticadas

pelos indivíduos com acesso à cultura letrada, sobretudo em situações mais monitoradas de fala e de escrita”.

A esse respeito, Bagno (2013, p. 37, grifo nosso) destaca que

[...] ainda **encontramos sobrevivências das regras prescritivas tradicionais nos gêneros mais monitorados, que implicam maior formalidade**. Por exemplo, os pronomes oblíquos *o/a/os/as* não fazem parte do nosso vernáculo, da nossa língua materna, mas comparecem ainda nos gêneros discursivos mais monitorados, como na escrita acadêmica, jornalística etc. Por isso, é tarefa incontornável da educação linguística ensinar esses pronomes, exatamente porque eles não fazem parte da língua materna de nenhum brasileiro”.

A partir dessa discussão, acreditamos que o reconhecimento da diversidade linguística em nossas práticas educativas é essencial para a promoção de uma pedagogia sociolinguisticamente e culturalmente sensível. Isto é, uma abordagem pedagógica que, segundo Faraco (2008, p. 180), é capaz de sensibilizar “as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”.

Concluindo nossa análise sobre a Sociolinguística Educacional, direcionamos nosso foco para a próxima subseção, que explora a relação entre língua, variação linguística e o ensino da língua portuguesa. Conforme observa Faraco (2008), na prática cotidiana em sala de aula, os professores de língua materna frequentemente enfrentam desafios significativos ao lidar com a diversidade linguística que caracteriza nosso idioma. Esse fato está ligado a antigos paradigmas que ainda se baseiam na homogeneidade da língua e privilegiam as variedades linguísticas da classe social de maior prestígio na sociedade.

2.2 Língua, variação linguística e ensino da língua portuguesa

Um dos postulados epistemológicos da Sociolinguística aponta que a língua é uma prática social complexa que envolve aspectos linguísticos e sociais. Falantes e ouvintes, nos diferentes usos da língua, valem-se principalmente dos signos linguísticos (orais ou escritos) não somente para se comunicar¹⁹, mas também para transmitir conhecimentos, expor ideias, expressar sua identidade cultural, expressar-se artisticamente, entre outras múltiplas funções.

¹⁹ O linguista Marcos Bagno acredita ser um mito ingênuo a noção de que a linguagem humana tenha apenas a finalidade de “comunicar”, de “transmitir ideias”. Para o autor, “a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento” (Bagno, 2007b, p. 132).

Essa multiplicidade é evidenciada nas palavras de Bagno (2007b, p. 143, grifo nosso), que de maneira até poética expõe sua visão sobre a língua:

[...] a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. **A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.** Para os falantes de português, por exemplo, a diferença entre ser e estar é fundamental: *eu estou infeliz* é radicalmente diferente, para nós, de *eu sou infeliz* (Bagno, 2007b, p. 143, grifos do autor).

Na perspectiva sociolinguística, a afirmação de Bagno de que “o mundo molda a língua que falamos” reflete a grande influência do contexto social, histórico e cultural no caráter variacional da língua, isto é, ela muda para se adaptar às necessidades dos falantes. Partindo desse premissa, diversos linguistas, dentre os quais destacamos Weinreich, Labov e Herzog, se propuseram a “descrever a heterogeneidade ordenada” da língua, e, sobretudo, a demonstrar a impossibilidade de se estudá-la “como entidade autônoma, com vida própria, sem levar em conta seus falantes, inseridos em contextos socioculturais” (Weinreich; Labov; Herzog, [1968] 2006).

Antunes (2009, p. 22) reforça essa visão ao apontar que a língua só “pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares”, ou seja, variação e mudança fazem parte da língua. Essa variação é influenciada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Sendo assim, os falantes agem sobre a língua por duas diferentes direções: “por um lado, mantêm o sistema e o transmitem às gerações vindouras, porque isso é necessário à comunicação; por outro lado, modificam-no e o reconstróem” (Marinho; Val, 2006, p.13). Estes autores também destacam que as línguas

vivem e evoluem, se modificam e se transformam com o tempo. Elas não se degeneram. Apenas mudam, de modo gradual e coerente, adquirindo novos valores sociolingüísticos [Sic], isto é, valores ligados às diferentes formas que assumem no uso social, por diferentes grupos de falantes (p. 13).

Na concepção de Bagno (2002, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam” e “a história de uma língua é a história de seus falantes”. Por isso devemos compreendê-la “dentro de uma realidade histórica, cultural e social” e, acima de tudo, concreta. Essa língua histórica, como bem definiu Coseriu (1980, p. 110), “nunca é um sistema homogêneo”, ou seja, sempre apresenta *variação linguística*.

O fenômeno da variação linguística se manifesta na “existência de variáveis, isto é, de unidades de qualquer plano do sistema gramatical (fônico, morfológico, sintático...) que apresentem realizações diferentes” (Lagares; Bagno, 2011, p. 19). Essas variáveis são formadas

por um conjunto de variantes, que são condicionadas por fatores linguísticos (estruturais) e também por fatores sociais ou funcionais.

Uma variável linguística refere-se a um aspecto ou categoria da língua que apresenta variação (variantes de uma variável), como ocorre com os róticos²⁰ no PB, que são “[...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” (Tarallo, 2005, p. 8). As formas “nós” e “a gente” são variantes da variável da categoria de pronomes do PB, no caso o pronome de primeira pessoa do plural.

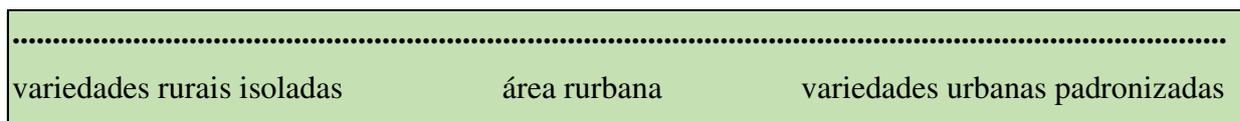
Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade. Sendo assim, em uma comunidade de fala, podemos encontrar os significados sociais que estão em relação de concorrência: “[...] padrão vs. não-padrão, conservadoras vs. inovadoras, de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio” (Tarallo, 2005, p. 11).

Além dos conceitos de variável e de variantes, há também o conceito de variedade que, segundo Coelho *et al.* (2010, p. 26), “representa a fala de uma comunidade de modo global, considerando-se todas as suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis; é o mesmo que dialeto ou falar”. Cada variedade possui sua própria gramática, expressões, pronúncia, e vocabulário exclusivos. É importante notar que essa gramática não se refere à gramática normativa, mas sim àquela internalizada pelos falantes.

As variedades podem ser divididas em dois grandes grupos: as regionais e as sociais. Como o próprio nome sugere, as variedades regionais dizem respeito às diferenças linguísticas que ocorrem devido à localização dos falantes, ou seja, cada região do país, dos estados e dos municípios apresentam variação no uso da língua. Já as variedades sociais se referem às diferenças linguísticas de determinados grupos e de determinados contextos de uso.

Para compreendermos a heterogeneidade presente no português brasileiro, baseamo-nos nos estudos da pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo que, segundo Bagno (2007a, p. 54), “construiu um modelo extremamente simples e ao mesmo tempo muito útil para o estudo da variação linguística nas interações verbais, com ênfase nas interações em sala de aula”. Bortoni-Ricardo (2004) propõe que imaginemos três linhas, que ela chama de contínuos. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. A Figura 1, abaixo, refere-se ao primeiro contínuo, que ilustra a distribuição das variedades.

²⁰ Os róticos representam as variantes do r. Dependendo da região do país, a pronúncia do r pode variar.

Figura 1- Contínuo de urbanização

Fonte: Adaptada de Bortoni-Ricardo (2004).

As variedades rurais são os falares de pessoas que vivem em comunidades rurais isoladas, tanto do ponto de vista geográfico quanto pela falta de meios de comunicação. Ao contrário dos falares das pessoas das variedades urbanas padronizadas, que são aquelas que sofrem a influência “de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

Com o processo de migração do campo para a cidade, surgiram os grupos rurbanos, ou seja, grupos formados por pessoas que preservam a cultura e o repertório linguístico de seus antecedentes culturais. Além desses grupos, também fazem parte das variedades rurbanas os falares das pessoas que residem em distritos ou núcleos semi-rurais e sofrem influência dos falares urbanos, seja através da mídia ou da tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo, 2004).

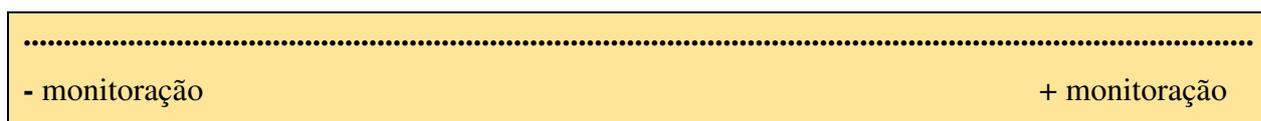
O segundo contínuo é o de oralidade-letramento. De maneira análoga ao primeiro exemplo, vamos representá-lo na linha imaginária:

Figura 2 - Contínuo de oralidade-letramento

Fonte: Adaptada de Bortoni-Ricardo (2004).

Conforme explica Bortoni-Ricardo (2004), esse contínuo é formado por eventos de comunicação que podem ser mediados tanto pela oralidade como pela escrita, havendo também sobreposições. Uma palestra, por exemplo, é um evento de letramento, pois o palestrante estudou e planejou a sua apresentação, fez esquemas e resumos, mas, ao longo da palestra, podem ocorrer momentos de oralidade.

O último contínuo é o de monitoração estilística. Ele abrange tanto as interações totalmente espontâneas quanto as previamente planejadas e que exigem um maior cuidado do falante. Vejamos sua disposição na figura abaixo:

Figura 3 - Contínuo de monitoração estilística

Fonte: Adaptada de Bortoni-Ricardo (2004).

O ponto-chave nesse contínuo é a adequação do estilo à situação. Da mesma forma que os outros dois, não há uma separação rígida entre os dois polos, mas os falantes vão se engajando nos estilos monitorados a partir da mudança da situação. De modo geral, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), os fatores que influenciam a monitoração do estilo são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Conforme observado pela pesquisadora, não há fronteiras rígidas entre os três continua, mas sobreposições, principalmente nos dois últimos. Sendo assim, fica evidente a conexão que permeia a linguagem nos momentos de interação. Sobre essa questão, Faraco (2008, p. 44) nos diz que “nenhum corte dicotômico da realidade linguística brasileira, como português formal/língua escrita e português informal/língua falada, ou outras identificações simplistas, é suficiente para representá-la”.

De certa forma, os estudos de Bortoni-Ricardo sobre os três contínuos influenciaram diversos documentos da educação brasileira, representando um avanço significativo na valorização da diversidade linguística no contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos de formação de professores, todos refletem, de certa maneira, esse novo olhar sobre o ensino da língua. Ao abordar o fenômeno da variação, esses documentos contribuem para elaboração de práticas pedagógicas mais alinhadas às realidades linguísticas das diferentes regiões do Brasil.

Nos PCN, a variação é entendida como

[...] constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística (Sic) e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas (Sic) em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

Essa incorporação aponta para um ensino da língua materna conectado à realidade dos estudantes, fundamentado na riqueza da nossa língua e que busca desenvolver nos estudantes do Ensino Fundamental a capacidade de “adequar os recursos expressivos, a

variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo” (Brasil, 1998, p. 31).

Em relação à BNCC, documento de base para a formulação de currículos e de livros didáticos de língua portuguesa, o fenômeno da variação passa a ser “objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2017, p. 81).

A BNCC também propõe que os docentes orientem os alunos em relação à adequação e ao uso da norma-padrão, considerando o contexto específico, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, apesar de esse documento abordar o uso consciente e reflexivo da variação linguística, ainda ocorrem práticas equivocadas no ensino da língua que podem reforçar estereótipos e o preconceito linguístico.

Uma dessas práticas é a utilização exagerada das tirinhas do Chico Bento²¹ para se referir a diferenças dialetais (nos falares). Embora esses textos possam ser um excelente exemplo para trabalharmos a linguagem regional e coloquial em sala de aula, é preciso ter cuidado com a utilização desse material com os alunos, já que as falas empregadas na tirinha do Chico Bento “têm como única finalidade criar uma atmosfera peculiar, inserir o leitor/ouvinte num universo social e cultural diferente daquele que vem convencionalmente representado pela ortografia oficial” (Bagno, 2007a, p. 123).

Faraco (2008, p. 177-178), analisando o tratamento dado à variação nos livros didáticos de português, também cita o caso do personagem da Turma da Mônica e observa que “[...] parece que não há livro didático hoje que não tenha uma tira do Chico Bento - que, diga-me de passagem - está muito longe de representar, de fato, uma variedade do português rural”. O autor considera o uso da fala do Chico Bento uma forma estereotipada de representar “um certo falar rural”, e esse equívoco nada contribui para o combate aos preconceitos linguísticos.

Casella (2016, p. 86-87) aborda essa questão da seguinte forma:

Muitos dos traços apresentados na representação da fala caipira do personagem Chico Bento são, em verdade, traços linguísticos comuns ao uso do português brasileiro. Assim, ao se tratar os quadrinhos do Chico Bento como exemplo de variação linguística, incorre-se no erro de pensar que é variedade desprestigiada o que é efetivamente padrão, um uso linguístico regular. Outro engano é pensar que alguém realmente usa esta variedade. Um terceiro problema, que pode surgir, é a confusão entre variedades linguísticas e ortografia oficial.

²¹ Personagem de gibis criado pelo artista brasileiro Maurício de Sousa. Chico Bento é caracterizado como um garoto da zona rural e apresenta uma variedade chamada por muitos de “caipira”, mas a utilização da fala do Chico serve a objetivos artísticos do autor.

Diante do contexto, faz-se necessário reavaliar e ressignificar algumas das práticas desenvolvidas em sala de aula sobre a temática, uma vez que o estudo do fenômeno da variação “cumpr[e] papel fundamental na formação da consciência linguística [Sic] e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa” (Brasil, 1998, p. 82).

Na visão de Faraco (2008, p. 176), a escola já avançou razoavelmente na pedagogia da leitura e na pedagogia da produção de textos. Entretanto, o autor aponta que ela está atrasada na construção de uma pedagogia da variação linguística. Para o linguista, “parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”. Esse cenário destaca a necessidade de reavaliarmos atividades e os materiais utilizados nas aulas de língua portuguesa. Para que essas atividades ocorram de forma produtiva, é prudente averiguar quais conhecimentos os alunos já dominam sobre as variedades da língua, pois, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), “ao chegar à escola, o jovem ou adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais”.

Dessa forma, devemos compreender que o fenômeno da variação linguística não deve ser tratado de forma superficial. Há uma gama de possibilidades de se trabalhar a língua nas aulas de língua portuguesa, mas ainda não há uma pedagogia da variação linguística definida nas escolas. Na visão de Faraco (2008, p. 177), os “fenômenos da variação são ainda marginais e maltratados” nos livros didáticos, que costumam tratar da variação geográfica, mas negligenciam a variação social; e esta é a que mais gera preconceito linguístico, exatamente porque foi criada uma confusão entre “língua” e “gramática normativa”. De acordo com Bagno (2007b, p. 64), a gramática normativa passou a ser, erroneamente, “instrumento de poder e de controle”, o que fez surgir a “concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”.

Apesar da crítica, nosso objetivo não é desmerecer as gramáticas normativas; reconhecemos a importância que elas desempenham no processo de padronização da língua. No entanto, Bagno (2007b, p. 65), assim como Faraco (2008), foi assertivo em dizer que a tarefa de uma gramática é “definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes”. Concordamos plenamente com essa perspectiva, mas observamos que, no Brasil,

isso não ocorre. O que temos são várias gramáticas que apresentam construções muito distantes da norma culta/comum/*standard* brasileira.

Assim como Faraco, Soares (1997, p. 76-77) já reconhecia que “[...] as relações entre linguagem e classe social são particularmente importantes para o ensino da língua materna, sobretudo nas escolas que servem às camadas populares”. A autora defende a ideia de que o país precisa de uma “escola transformadora”, que reconhece viver em uma sociedade dividida em classes e que não deve eleger uma variedade de prestígio, à qual “só tem acesso as classes dominantes”.

A partir dessa discussão sobre a importância do estudo da variação linguística nas aulas de língua portuguesa e sobre algumas práticas equivocadas no tratamento desse fenômeno na escola, apresentamos, a seguir, a dimensão externa da variação linguística, ou seja, os contextos sociais que definem os vários tipos de variação. Essa análise visa evidenciar de que maneira fatores extralinguísticos, tais como classe social, faixa etária, gênero e localidade, influenciam as diferentes formas de expressão linguística entre os falantes.

2.2.1 Língua e contexto social: a dimensão externa da variação linguística

A análise e compreensão da diversidade linguística pode ocorrer sob duas perspectivas distintas: uma interna, voltada aos aspectos da estrutura da língua, e outra externa, relacionada ao ambiente social e cultural em que a língua está inserida. Nesse contexto, vamos nos concentrar em explorar os diversos tipos de variação linguística que surgem a partir da segunda perspectiva, isto é, trataremos da variação externa.

Desta forma, abordaremos, nesta subseção, os principais tipos de variação que ocorrem no português brasileiro, revelando como fatores extralinguísticos (origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo etc.) contribuem para a diversidade do PB. Cada tipo de variação tem influência direta na forma como as pessoas se comunicam, expressam suas ideias e interagem em contextos específicos. No entanto, essas variações não atuam de forma isolada, mas intervêm e interferem de diversas maneiras nas escolhas linguísticas dos falantes, especialmente em um país com uma diversidade linguística tão grande como o Brasil, onde a riqueza de dialetos, de sotaques e variantes linguísticas contribui para um cenário linguístico diversificado.

Para Marcuschi (2010, p. 16) “o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam ao uso e

não o inverso”. Portanto, são os contextos e os propósitos comunicativos que influenciam a língua, por isso devemos compreendê-la em função dos seus usos nas diversas práticas sociais.

De acordo com Cosella (2016, p. 88), no que se refere aos tipos de variação, “a classificação segue o arcabouço teórico do pesquisador, causando certa instabilidade teórica e terminológica”. Calvet (2002, p. 99), por exemplo, distingue a variação de acordo com três diferentes parâmetros: “um parâmetro social, um parâmetro geográfico e um parâmetro histórico”. Segundo o autor, “a língua conhece variações nesses três eixos: variações diastráticas (correlatas aos grupos sociais), variações diatópicas (correlatas aos lugares) e variações diacrônicas (correlatas às faixas etárias)”. Podemos encontrar outra classificação em Bagno (2007a, p. 46-47), que classifica a variação em cinco tipos: diacrônica, diastrática, diatópica, diamésica e diafásica. Adotaremos, em nossa análise, a divisão feita por Bagno.

A primeira forma de variação é a **diacrônica**, também denominada **variação histórica**. Esse fenômeno refere-se às mudanças pelas quais a língua tem passado desde seu surgimento até os dias de hoje, considerando sua evolução em diferentes momentos da história. Esse processo de mudança é natural e as línguas “mudam sob o efeito de suas estruturas internas, de contatos com outras línguas e atitudes linguísticas” (Calvet, 2002, p. 136).

Podemos observar a variação diacrônica em diferentes aspectos, como a gramática, o vocabulário e a pronúncia. Como vimos, essas transformações são condicionadas por diversos fatores, entre os quais podemos citar os sociais e culturais, além do contato com outras línguas. Portanto, a língua evolui para acompanhar as necessidades comunicativas dos falantes, ou seja, a variação histórica está na contramão da noção de língua estabelecida por Saussure, que afirma ser independente do indivíduo e que este não exerce influência sobre ela.

O segundo tipo de variação é a **diastrática** ou **social**. É por meio da diversidade de usos que podemos observar como os diferentes fatores sociais influenciam a forma como as pessoas usam a língua para interagir em diversos domínios sociais²². Compreender os fatores que influenciam a variação social, como grau de escolaridade, nível socioeconômico e sexo/gênero, nos permite valorizar a capacidade de adaptação e evolução da língua portuguesa diante dos diversos contextos sociais que a cercam.

Considerando os fatores sociais que condicionam a variação diastrática, começemos pelo grau de escolaridade dos falantes. Esse fator está intimamente ligado à estratificação socioeconômica presente na sociedade brasileira. Em outras palavras, “os anos de escolarização

²² “Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo papéis sociais” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 2).

de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou [Sic] também têm influência em seu repertório sociolinguístico [Sic]” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 48). Sendo assim,

Por terem um contato maior com a cultura letrada e com o uso da variedade padrão da língua, supõe-se que, em geral, falantes altamente escolarizados dificilmente produzirão formas como nós vai ou a gente vamos, que são típicas de falantes pouco ou não escolarizados. É mais provável que eles falem nós vamos e a gente vai (Coelho *et al.*, 2010, p. 78).

Como vimos nos exemplos, construções linguísticas como “nós vai” e “a gente vamos”, no contexto da norma-padrão, são consideradas “erradas” e, possivelmente, serão alvo de críticas e de tentativas de correção por parte de algumas pessoas que se dizem cultas, ou não compreendem o fenômeno da variação característica do PB. Essa é uma postura que professores de língua materna devem evitar em sala de aula, pois constrange os alunos e não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa desses estudantes.

Além do fator grau de escolaridade, outro fator preponderante que influencia a variação social é o nível socioeconômico. Em um país com uma distribuição de renda tão desigual como é o caso do Brasil, esse fator se mostra bastante significativo, pois também está ligado ao fator grau de escolaridade, e isso demonstra que todos esses fatores estão imbricados. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) explica que “as diferenças de status socioeconômico representam desigualdades na distribuição de bens materiais e de bens culturais, o que se reflete em diferenças sociolinguísticas”. E ainda ressalta que, entre os bens culturais, encontra-se a inclusão digital.

O terceiro e o quarto fatores que influenciam a variação diastrática estão relacionados à faixa etária dos falantes e ao sexo/gênero. O primeiro fator diz respeito às diferenças sociolinguísticas associadas a diferentes grupos etários. Por exemplo, a linguagem utilizada por adolescentes é distinta daquela empregada por idosos. Quanto ao fator sexo/gênero, ele está relacionado aos papéis sociais que homens e mulheres desempenham, os quais são condicionados pela cultura. Em geral, as mulheres tendem a usar um estilo de linguagem mais polido. No entanto, essas diferenças podem mudar de acordo com os valores culturais e sociais de cada região.

A variação **diatópica**, também chamada de **regional ou geográfica**, pode ser identificada pelas diferenças na fala entre uma região e outra. De acordo com Coelho *et al.* (2010, p. 76), em geral, determinadas palavras, “certos padrões entoacionais e, principalmente, certos traços fonológicos respondem pelo fato de que falantes de localidades diferentes apresentem dialetos diferentes de uma mesma língua”. Devido à variação diatópica, ao

ouvirmos uma pessoa de outra região, percebemos diferenças na pronúncia de certas palavras e no uso de determinadas expressões.

Outro tipo de variação, entre os definidos por Bagno, é a **diamésica**. Nesse tipo de variação, as diferenças sociolinguísticas são encontradas tanto na fala quanto na escrita. O que entra na análise dessa variação é o “grau de monitoramento”, com a fala sendo mais espontânea, caso não haja mais monitoramento, e a escrita mais planejada. De acordo com Freitas e Martins (2023, p. 196, grifo das autoras), “na análise dessa variação é fundamental o conceito **gênero textual**”, ou seja, dependendo do gênero, a escrita será mais condicionada às regras e ao monitoramento. Ainda segundo as autoras, a variação diamésica “relaciona-se ao meio em que os discursos são veiculados, ao assumirem características específicas do contexto. Manifesta-se no contraste entre as modalidades oral e escrita dos discursos” (p. 155).

De acordo com Marcuschi (2010, p. 35), a fala e a escrita são modos “que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada”. Entretanto, percebemos que, na sociedade, há uma ênfase maior na escrita, possivelmente devido à fala ser frequentemente associada às culturas tradicionais, e a escrita, vinculada ao prestígio cultural e ao poder das classes mais abastadas da sociedade.

O último tipo de variação é a **diafásica** ou **estilística**. Esse conceito se refere à variação condicionada pelo contexto ou situação de uso. Nesse caso, são os papéis sociais dos envolvidos que determinarão o tipo de linguagem a ser empregado nas diferentes situações: em casa, no trabalho, com amigos, na igreja, na escola etc. Sendo assim, segundo Bagno (2007a, p. 45), “cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal”.

Certamente, quando observamos contextos mais formais de uso da fala, percebemos a predominância do estilo mais monitorado, como a fala proferida em uma audiência em um fórum, por exemplo. Em contraste, em contextos informais, verificamos uma tendência ao uso da fala mais espontânea. Na Sociolinguística, essas variantes linguísticas são denominadas, respectivamente, de registro (ou estilo) mais monitorado e menos monitorado. Essas gradações, segundo Bagno (2007a, p. 45), são mais adequadas “do que certos termos vagos e imprecisos como “estilo coloquial”, “registro culto”, “estilo cuidado” etc.”.

De acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62-63), não podemos pensar que os falantes dispõem apenas dos registros formal e informal. Na verdade, o que há é um contínuo de monitoração estilística que apresenta, “desde as interações totalmente

espontâneas, até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante”. Sendo assim, é importante que os estudantes compreendam que a variação ao longo desse contínuo tem a função “de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre”.

Em relação ao monitoramento estilístico na escrita, Bagno (2007a, p. 46, grifo do autor) afirma que

[...] ele vai depender , é claro, do grau de **letramento** do indivíduo, isto é, o grau de sua inserção na cultura da leitura e da escrita. Uma pessoa que foi alfabetizada, mas não ultrapassou os primeiros anos de escola formal nem criou o hábito de ler e de escrever com frequência, certamente não vai dispor dos mesmos recursos de monitoramento estilístico de alguém que cursou a universidade, tem bom desempenho no domínio da escrita, conhece as convenções dos diferentes gêneros textuais, maneja um vocabulário mais amplo e diversificado etc.

Partindo dessa reflexão e ainda pensando nas duas modalidades da língua, não devemos esquecer que uma sofre influência da outra, sendo a escrita mais afetada pela fala. No caso dessas interferências da fala na escrita, podem estar ligadas ao fato de os indivíduos não compreenderem as especificidades de cada modalidade, ou seja, saberem diferenciar o que é adequado ou não em cada texto, ou seja, “é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem ” (Brasil, 1997, p. 31).

Em vista disso, ao tratar da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, o professor deve, pois, concentrar os seus esforços em conhecer, entender e respeitar os fenômenos da variação, de modo a selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, precisa se apropriar da realidade heterogênea da língua e das diversas realizações, pois, como afirma Faraco (2008, p. 181), “o problema está nas formas como lidamos com essa diversidade”, e não nos conteúdos que estão à disposição. E como trabalhar essas formas de lidar com a variação? Acreditamos que isso deva ocorrer nos momentos de formação continuada dos professores de língua materna, nos encontros pedagógicos etc.

Partindo das reflexões desenvolvidas nesta subseção, apresentamos, a seguir, as implicações desse fenômeno e da questão das normas linguísticas na adequação da linguagem. Dessa forma, ao trabalharmos com a produção de diversos textos, e ao citar que os alunos devem escrever determinados gêneros textuais de acordo com uma norma definida, estaremos tratando da adequação da linguagem, principalmente nos textos destinados a contextos formais.

2.3 Normas linguísticas: implicações do fenômeno na adequação da linguagem

As normas linguísticas são convenções sociais que regulam o uso da linguagem em uma comunidade linguística. Como veremos, no Brasil coexistem diversos tipos de norma, por isso, ao tratarmos dessa temática em nosso estudo, objetivamos chamar a atenção para as escolhas linguísticas dos nossos estudantes em relação às normas existentes. Nas diversas práticas de produção de textos, sejam eles orais ou escritos, os alunos farão uso (consciente ou inconscientemente) das normas às quais tiveram acesso em todo processo de aquisição da língua. É comum encontrarmos na escola o emprego da dicotomia norma-padrão e norma não padrão, como se existissem apenas esses dois tipos à disposição do falante/escritor, o que na realidade não ocorre.

Dessa maneira, considerando a perspectiva sociolinguística adotada em nosso estudo, vamos, de antemão, ligar a existência das normas à própria heterogeneidade linguística, e assinalar que os alunos têm o direito de refletir sobre os diversos tipos de normas, e em quais contextos elas devem (ou não) ser mobilizadas para uma adequada utilização da língua. Nesse contexto, realizamos uma breve incursão pelos diversos conceitos de norma para, em seguida, justificar a seleção de um tipo específico em nosso estudo, o qual será utilizado como referência para orientar as atividades propostas durante a intervenção pedagógica aqui apresentada.

De acordo com Monteagudo (2011, p. 40-41), a Sociolinguística não se limitou a confirmar e a explorar a heterogeneidade dos sistemas linguísticos, mas prestou atenção em outros objetos, como “a problemática da norma linguística e das atividades associadas de codificação e prescrição”; que foram assuntos que a linguística científica não se interessou em estudar, mas sim na análise e descrição da estrutura interna das línguas e como elas funcionam como sistemas abstratos.

Embora haja confusões em relação às definições de norma, é possível observar certo consenso entre os pesquisadores quanto à existência de duas perspectivas das quais as normas derivam: a objetiva e a prescritiva. A primeira refere-se ao que é normal, corrente ou rotineiro, conforme interpretado por Coseriu (1980, p. 122), ao afirmar que a norma da língua “contém tudo o que, no falar correspondente a uma língua funcional, é fato tradicional, comum e constante”. Para o linguista romeno, que identificou três níveis da linguagem (sistema, norma e fala), “a norma contém tudo o que é fato de realização tradicional”. A segunda perspectiva, por sua vez, está associada ao caráter normativo, isto é, conforme uma regra ou modelo.

Diante da complexidade do conceito de norma, consideramos de extrema importância embasar grande parte das nossas reflexões desta subseção na obra *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, de 2008, escrita pelo professor e linguista Carlos Alberto Faraco, autor de inúmeros trabalhos e de diversos livros relacionados ao ensino de línguas e à língua portuguesa, especificamente. Na referida obra, o autor apresenta de forma mais didática os conceitos de norma, norma-padrão, norma culta, norma gramatical e norma curta. Além de Faraco, citaremos outros autores que buscaram compreender esses fenômenos linguísticos.

Segundo Lagares e Bagno (2011, p. 9), “qualquer padrão linguístico é uma criação histórica, produto de complexos processos de codificação, embora o imaginário social o acabe identificando simplesmente com a própria língua”. Dessa forma, a noção de norma (ou normas) também é uma criação histórica, isso porque a forma como a língua é padronizada e normatizada pelos falantes sofre forte influência dos fatores históricos, sociais, políticos, de poder e prestígio.

Para Milroy (2011, p. 51-52), os termos padrão e padronização são utilizados de diferentes formas pelos linguistas. Com relação à forma interna da língua, o autor nos diz que “a padronização opera promovendo a invariância ou a uniformidade na estrutura da língua”. Esta seria uma primeira definição do termo, apresentada pelo autor como não marcada pela ideologia. Nesse caso, podemos relacionar essa uniformização com a noção da “heterogeneidade ordenada” da língua proposta por Weinreich, Labov e Herzog [1968] 2006.

Uma segunda definição, ainda segundo Milroy (2011), envolve um julgamento de valor; e não é neutra, ou seja, “pode ser considerada como relevante para a ideologia da padronização”. Ao realizar essa padronização, comumente recorre-se à categoria prestígio. Nesse sentido, Milroy afirma que, em geral, “variante padrão” tem sido associada à “variante de prestígio”, associada aos falantes de maior poder aquisitivo, político ou cultural.

De acordo com Faraco (2008, p. 31), o conceito de norma, nos estudos da linguagem, é fruto “da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua”, assim como frisou Milroy (2011). Como vimos nas subseção anterior, as línguas não são homogêneas, mas se configuram como um feixe de variedades elaboradas pelos falantes ao longo do tempo, de forma a atenderem aos mais diversos tipos de práticas sociais.

Em Lagares e Bagno (2011, p. 136), encontramos duas definições para o termo norma. A primeira definição indica que, sob a perspectiva sociolinguística, uma norma se refere a “uma variedade dentro de determinada língua, que caracteriza o falante como membro de uma comunidade de fala”, identificando-o e dando-lhe uma identidade linguística. A segunda

definição diz respeito “aos valores da sociedade, ou seja, à ideologia”. Em outras palavras, esse segundo tipo relaciona-se à noção de uso da “variedade correta” e de prestígio, aquela que obedece a regras fixadas pela gramática normativa.

A identificação da língua com a chamada norma-padrão, na visão de Faraco (2008, p. 33), decorre da dificuldade que a linguística e os linguistas têm em lidar com a diversidade linguística, não conseguindo acomodá-la em seus modelos teóricos. E isso se deve ao fato de a linguística ter considerado que “por trás de toda variação constitutiva da língua, existe uma unidade sistemática”.

Assim, foi a partir dessa unidade sistemática da língua que se originaram as “políticas homogeneizantes” em diversos países (Faraco, 2008, p. 33). O autor destaca que a unificação e a centralização política também exerceram um efeito centrípeto sobre a língua, em contraposição ao efeito centrífugo, isto é, aquele que leva a língua a se afastar de suas formas e funções atuais e caminhar para formas e funções novas, conforme assinala Bagno (2003, p. 122).

Dessa maneira, Faraco (2008, p. 72) aponta que, à medida que o “mundo superava a fragmentação econômica, social e política própria da sociedade feudal”, surgiu a necessidade de uma forma de linguagem que fosse considerada padrão e estivesse acima da “diversidade regional e social”. Nesse processo de busca por um padrão, ocorre o entrelaçamento de diversos fatores, que, além dos linguísticos, incluem aspectos históricos, sociais, culturais e políticos.

Diante do contexto, a norma-padrão pode ser definida como um instrumento de política linguística desenvolvido nos Estados Centrais Modernos por meio do estabelecimento de gramáticas e dicionários com o intuito de “atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal” (Faraco, 2008, p. 73). Esse instrumento se configura como um código abstrato de referência, em contraposição à “norma culta/comum/*standard*”, que como bem define Faraco “é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações”.

A tentativa de padronização do português brasileiro ocorreu na segunda metade do século XIX; e, de acordo com Faraco (2008, p. 78-79), não tomou a norma culta/comum/*standard* como referência, mas “certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo”. Nem mesmo hoje, como podemos observar na reflexão de Bagno (2003, p. 48) a seguir, a linguagem literária (escrita) poderia ser tomada como parâmetro para a constituição dessa norma:

Hoje, no século XXI, [...] o impacto da linguagem literária sobre uma sociedade como a brasileira, por exemplo, é ínfimo. Tradicionalmente, somos um povo que lê pouco:

nossas práticas sociais, mesmo entre as classes abastadas, sempre foram muito mais guiadas pela oralidade do que pela cultura livresca. Por outro lado, a literatura que, de fato, exerce poderosa influência sobre a maioria dos brasileiros é a poesia da nossa rica música popular, ou seja, uma poesia oralizada.

Nesse sentido, o projeto lusitanizante de padronizar a Língua Portuguesa, segundo Faraco (2008, p. 79), partiu de uma elite brasileira letrada marcada pelo “desejo de viver num país branco e europeu” e que era contra as variedades usadas pelas classes populares. Mas Faraco destaca que esse projeto fracassou, pois havia um “excessivo artificialismo” no padrão almejado. A verdade é que essa padronização aos modos lusitanos nunca foi o desejo da nação brasileira. Nem mesmo os falantes urbanos letrados conseguiram seguir as rígidas regras de uso da língua. Entretanto, a noção de norma-padrão ainda se faz presente em nossa sociedade, seja na escola, nos documentos oficiais, nos textos acadêmicos etc.

A norma-padrão, desde a proposta inicial lançada no século XIX, nunca foi um consenso absoluto, representando um embate entre duas forças antagônicas, uma que considerava correto termos uma norma construída tendo por base a escrita de alguns literatos lusitanos, e outra que postula a “fixação de uma norma-padrão que seja o efetivo reflexo da norma culta/comum/*standard* brasileira”, sendo que esta última ainda não se consolidou em nosso país (Faraco, 2008, p. 83).

Em relação ao ensino da norma-padrão nos documentos oficiais da educação no Brasil, o componente de Língua Portuguesa dos PCN dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental justifica sua inclusão da seguinte maneira:

Tomar a **língua escrita** e o que se tem chamado de **língua padrão** como **objetos privilegiados de ensino-aprendizagem** na escola **se justifica**, na medida em que **não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem**. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística [Sic] dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (Brasil, 1998, p.30, grifos nossos) .

De certa forma, ensinar a variedade ou os estilos menos monitorados que o aluno já domina, e que ele já traz da sua vida social para o ambiente escolar, revela-se como uma prática desprovida de sentido. Nesse contexto, cabe destacar que não é atribuição do professor de língua portuguesa substituir o vernáculo dos estudantes, mas sim fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa por meio da ampliação do seu repertório lingüístico. Esse repertório, por sua vez, pode sofrer influência do ambiente familiar, da educação formal

recebida na escola, da exposição a outras culturas, enfim, das diversas interações sociais às quais os estudantes são expostos ao longo da sua vida.

Além dos PCN, o componente de Língua Portuguesa da BNCC incorpora diversos aspectos referentes aos conhecimentos relativos à norma-padrão, que “devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (Brasil, 2017, p. 67). Ressalta também que esses conhecimentos estão a serviço do desenvolvimento de outras capacidades, indicando, assim, que a norma-padrão não deve ser abordada de maneira isolada, e muito menos deve ser tomada como a única forma de expressão da língua. Em vez disso, é importante envolver os alunos do Ensino Fundamental em práticas de reflexão que “ampliem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 71).

Além da norma-padrão, outro conceito presente em nossa sociedade é o de norma culta. Diferentemente da norma-padrão, que é um código abstrato de padronização da língua, a norma culta é descrita, de acordo com Faraco (2011, p. 260), em geral, “como a “seleção de um dos modos sociais de falar entre os muitos existentes na comunidade de fala e o estabelecimento de um conjunto de regras que definem o modo “correto” de falar”. No trecho, Faraco chama a nossa atenção para o uso dos termos ‘seleção’ e ‘estabelecimento’, considerando que tais termos denotam uma escolha consciente por parte dos falantes da variedade a ser considerada como culta.

Faraco (2011) defende, juntamente com outros estudiosos, que, do ponto de vista linguístico, todas as normas existentes se equivalem, mas reconhece que existem escalas sociais de prestígio e de aceitação de algumas dessas normas. A norma culta, por exemplo, é amplamente adotada em documentos oficiais e textos acadêmicos, além de ser exigida na redação do ENEM, por conta disso, ela ocupa um patamar de maior prestígio em comparação com outros tipos de normas existentes no Brasil.

A norma culta, assim como a norma-padrão, não pode ser facilmente definida. Para facilitar essa definição, Faraco (2008) considera importante adotar como parâmetro o modelo dos três continua elaborado pela professora e pesquisadora Bortoni-Ricardo, que distribuiu as variedades linguísticas do PB em três tipos que se entrecruzam: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística, já analisados nesta dissertação.

De acordo com Faraco (2008, p. 47), é a “linguagem urbana comum que baliza de fato o falar culto (o que se poderia chamar tecnicamente de norma culta falada) e, ao mesmo tempo, tem poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do chamado português popular

brasileiro”. Mas o autor explica que é indispensável distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. Isso porque

[...] há fenômenos que ocorrem na fala culta (pela sua grande proximidade com a linguagem urbana comum), mas não ocorrem na escrita culta ou chegam mesmo a ser criticados quando nela aparecem. Em alguns casos, somos ainda uma sociedade que, em situações altamente monitoradas, usa uma variedade na fala e outra na escrita (p. 50).

Sobre esses fenômenos que ocorrem na norma culta falada, e não são comuns na norma culta escrita, Faraco (2008) apresenta alguns exemplos bem comuns observados no PB. Um deles se refere aos pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa (o, a, os, as). Eles dificilmente são usados na norma culta falada, mas são comuns na norma culta escrita, como em Nós o entregamos na portaria (na norma culta escrita) e Nós entregamos ele na portaria/ Nós entregamos na portaria/ Nós entregamos o pacote na portaria (na norma culta falada).

Além da norma-padrão e da norma culta, Faraco (2008) também reconhece a existência da chamada norma gramatical, que, segundo o autor, é um fenômeno que se desenvolveu a partir da reação da primeira geração dos escritores modernistas ao “excesso de lusitanismo” empregado na tentativa de se estabelecer no país uma norma-padrão. Esses escritores, a partir do modernismo, passaram a utilizar em seus textos fatos na norma culta/comum/*standard* falada.

Apesar de haver uma flexibilização das gramáticas e dicionários em relação às características da norma culta/comum/*standard* brasileira, Faraco reconhece que a norma que tem maior visibilidade em nossa sociedade é a indesejada norma curta²³. Esse tipo de norma é definido pelo autor como “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro” (Faraco, 2008, p. 93).

Diante do contexto, compreendemos que o ensino dos estilos mais monitorados da língua deve estar atrelado à compreensão da variação linguística, promovendo assim o respeito à diversidade e o combate ao preconceito linguístico. Por conta disso, nossa intervenção pedagógica emprega, em alguns momentos, a nomenclatura “norma-padrão”, visto que abordaremos assuntos que constam na Gramática Normativa, utilizada em práticas linguísticas

²³ Ao analisar essa questão, Bagno (2003) diferencia a norma culta da norma "curta". Embora o linguista não utilize explicitamente o termo "curta", conforme ilustrado no quadro do Anexo D, é possível observar que o conceito se alinha à definição apresentada por Faraco (2008).

que requerem a linguagem mais monitorada, e também por se fazer presente na BNCC, atual documento que norteia a Educação Básica em nosso país.

Vimos, ao longo desta discussão, que o ensino da norma-padrão deve constituir apenas uma das diversas formas de se trabalhar a língua portuguesa em sala de aula. Ao abordar os variados tipos de normas com os estudantes, estamos criando um espaço propício para explorarmos a relação entre os gêneros textuais e a adequação da linguagem, condicionada pelos diferentes contextos. Tratamos dessa questão com mais detalhes na subseção a seguir.

2.3.1 Os gêneros textuais e a adequação da linguagem

O ato de escrever não se configura como uma atividade mecânica de pôr no papel palavras desconectadas da realidade. Pelo contrário, escrever é, como bem descreveu Antunes (2009, p. 209), simultaneamente, “inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”. Portanto, não podemos negar as “determinações do sistema linguístico”, mas reconhecer que a escrita está sujeita aos contextos socioculturais em que ocorre.

Seguindo essa mesma linha, Bagno (2007b, p. 129) aponta que “quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante”. O autor continua sua reflexão afirmando que “essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores”.

Dessa forma, ao entrarem em contato com os gêneros textuais que circulam nos diversos contextos sociais, os alunos perceberão que estes são condicionados por uma série de fatores que influenciam seu estilo, estrutura e linguagem, além de serem determinados pela função que desempenham em um contexto social e comunicativo específico. Nesse processo, a linguagem nesses textos também sofre variações, uma vez que, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), “quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto”.

Como bem define o professor Charles Bazerman (2011, p. 90, grifos nossos), os gêneros textuais nos ajudam a

navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao **reconhecer uma espécie de texto**, reconhecemos muitas coisas sobre **a situação social e institucional**, as atividades propostas, **os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor**, os motivos, as ideias, a ideologia e **o conteúdo esperado do documento** e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida.

O teórico russo Mikhail Bakhtin, amplamente reconhecido por suas contribuições aos estudos dos gêneros do discurso²⁴, por sua vez, afirma que esses enunciados (orais ou escritos) são “tipos relativamente estáveis” que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo **estilo da linguagem**, ou seja, pela **seleção dos recursos lexicais**, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2016, p. 11-12, grifos nossos). Em outras palavras, Bakhtin enfatiza que os enunciados são influenciados por fatores que estão presentes nos diversos campos da atividade humana, moldados pelo contexto em que são produzidos e refletem a interação de múltiplos elementos que garantem sua adequação comunicativa, logo, compõem o “conjunto do enunciado” e são “indissociáveis”.

Ainda segundo Bakhtin (2016, p. 41), “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário)”. Nesse caso, o autor enfatiza a importância de dominarmos diferentes gêneros textuais para exercermos a liberdade de expressar nossa individualidade na produção desses textos. Essa liberdade se manifesta particularmente nos textos literários, nos quais o estilo do autor se torna evidente e a linguagem empregada é capaz de suscitar múltiplos significados, dado que a palavra, nas mãos do escritor, assume uma natureza polissêmica e artística.

A desenvoltura mencionada por Bakhtin está intimamente relacionada aos conhecimentos adquiridos por meio da escrita de diversos gêneros textuais, prática fundamental no contexto escolar. Para Koch e Elias (2009, p. 37), essa prática requer a ativação de uma série de conhecimentos que “deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais”. As autoras destacam quatro tipos de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico, os conhecimentos de textos e os conhecimentos interacionais. Todos eles mobilizados simultaneamente no momento da escrita de um texto. Dentre esses, focaremos exclusivamente nos dois últimos, devido à sua maior relevância para os aspectos tratados em nosso estudo.

²⁴ Em nosso trabalho, adotamos a nomenclatura *gêneros textuais*, mas Bakhtin usa *gêneros do discurso* em seus textos.

Os conhecimentos sobre os textos dizem respeito ao que sabemos sobre os “modelos” de gêneros textuais que circulam nas práticas sociais, “levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (Koch; Elias, 2009, p. 43). Esse tipo de conhecimento específico sobre as estruturas textuais, na visão de Marcuschi (2008, p. 187), “apesar de ser intuitivo e pouco sistemático”, é exigido pelos envolvidos na comunicação. Para o autor, “essa competência classificatória “ingênua” opera com muita precisão em todas as situações diárias” e “permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos”.

Sobre os conhecimentos interacionais, eles “possibilitam ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado” (Koch; Elias, 2009, p. 44); asseguram a compreensão da escrita através da introdução de articuladores textuais; permitem a adequação do texto à situação comunicativa e, por último, fazem com que o escritor selecione a linguagem adequada à situação comunicativa.

Segundo Marcuschi (2008, p. 189, grifos nossos), se formos propor uma máxima de adequação tipológica nos gêneros textuais, **deveria haver uma relação estreita** entre a “natureza da informação, **nível de linguagem, tipo de situação, relação entre os participantes**” e a “natureza dos objetivos”. E essa relação, segundo o autor, provavelmente segue “parâmetros de relativa rigidez (rotina social) em cada contexto cultural e social, de maneira que a inobservância pode acarretar problemas”, questão de extrema importância para o que propomos em nossa pesquisa.

Portanto, cada gênero tem suas próprias regras e formas de construção, que devem ser respeitadas, pois, como ressalta Marcuschi (2008, p. 189), os “gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis”. Entretanto, quanto ao nível de linguagem, este pode ser adaptado às diferentes situações discursivas, sejam elas cotidianas, profissionais, acadêmicas, jornalísticas, jurídicas etc. Em síntese, como bem observou Antunes (2009, p. 209), “a língua varia também na sua modalidade escrita, em decorrência da imposição de adequar-se às diferentes situações de uso em que se insere”.

Ao produzir diversos gêneros textuais (orais ou escritos) na escola, os textos dos alunos poderão evidenciar marcas de autoria, e isso deve ser valorizado. Como aponta Marcuschi (2011, p. 22), os gêneros são relativamente plásticos e “dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Em alguns casos, são mais rígidos na forma e, em outros, mais rígidos na função”. Entretanto, nem todos os gêneros textuais são propícios à expressão das marcas individuais do falante. Por isso, ao considerarmos o propósito

comunicativo, a audiência e os contextos em que os gêneros textuais serão recebidos, os alunos devem ser capazes de escolher a linguagem adequada.

Ao tratar do processo de escrita na escola, os PCN comparam o trabalho de um autor profissional com o de um aprendiz, representado pelo aluno. Os Parâmetros apontam que, ao contrário do autor que conta com o suporte de uma equipe de profissionais, o estudante precisa coordenar sozinho todos os aspectos da produção de um texto. Esta tarefa complexa exige do aluno uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolarização. No entanto, na realidade, esse processo de aquisição nem sempre se desenvolve de forma satisfatória, resultando em alunos que não conseguem ler e escrever com qualidade.

Como apontam Paiva e Zavam (2016, p. 16), muitos alunos que concluem o Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, “apesar de saberem ler e escrever, não manifestam pleno desenvolvimento das habilidades de escrita em diferentes contextos nem a vivenciam como prática social”. Isso se reflete no baixo desempenho desses estudantes em “avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras”²⁵ .

Nesse contexto, os PCN já estabeleciam, em 1998, que as situações didáticas deveriam “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p.19). Passados mais de vinte anos, essa premissa permanece atual. No entanto, os desafios atuais, como o avanço das inteligências artificiais, demandam uma adaptação constante das práticas pedagógicas para garantir que essa adequação possa ser significativa para o ensino da língua portuguesa na escola.

Complementando as orientações dos PCN, Bazerman (2011, p. 16, grifos nossos) reconhece que os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam

estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. Embora todas as formas da escrita que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, ***os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita.*** Cada uma dessas realizações leva o ensino e aprendizagem da escrita para além das formas gerais de correção e para dentro da variedade de enunciados e formas de escrita - variantes em motivos, atos e significados individuais, como também em circunstâncias sociais e ***formas contextualmente apropriadas.***

Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), diante da existência de um campo vasto de gêneros textuais, cabe aos professores de língua portuguesa escolher

²⁵ Exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avaliam o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados podem ser consultados no site oficial do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2023.

aqueles “que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente”, principalmente os que circulam na esfera pública. Nessa mesma linha, a BNCC preconiza que a escola deve desenvolver habilidades que envolvam o domínio contextualizado de diversos gêneros, “os quais supõem o **reconhecimento de sua função social**, a **análise da forma como se organizam** e dos recursos e **elementos linguísticos**” e outras semioses envolvidas em textos dessa natureza. Dentre esses gêneros textuais encontra-se a carta de reclamação (Brasil, 2017, p.147, grifos nossos), meio utilizado por nós para a obtenção dos dados desta pesquisa.

Nesse contexto, acreditamos ser papel do professor de língua portuguesa orientar os alunos a usarem os estilos mais monitorados da língua e, ao mesmo tempo, valorizar a linguagem espontânea de cada um. Entretanto, valorizar a espontaneidade não significa que tudo é permitido e aceitável. Como aponta Bagno (2007b, p. 129) “em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas”. Esses usos devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que, em determinados gêneros textuais, podem ser considerados inadequados. Por conta disso, a educação linguística deve fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para avaliar os diferentes usos das modalidades oral e escrita da língua, promovendo uma consciência crítica sobre a variação linguística e suas implicações na sociedade.

A seguir, são apresentadas algumas características do gênero carta de reclamação²⁶ e uma proposta de modelização do gênero proposta por Barros (2012). Esse gênero textual, como veremos, apresenta uma estrutura bem definida e, dependendo do contexto requer uma linguagem mais monitorada. Além dessas questões, buscamos explicar, por meio dos estudos desenvolvidos por Koch e Oesterreicher ([1985] 2013) e por Marcuschi (2010) acerca das intersecções entre a fala e escrita nos gêneros textuais, a presença de elementos da linguagem espontânea nas cartas de reclamação.

2.3.2 A adequação da linguagem no gênero textual carta de reclamação: intersecções entre fala e escrita

De acordo com Bazerman (2011, p. 89-90), a carta, sendo uma forma de “comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas [...], parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas

²⁶ Consideramos importante tratar sobre a carta de reclamação com mais detalhes, pois as características do gênero, assim como de outros textos formais, exigem uma atenção especial à linguagem empregada.

institucionais podem se desenvolver”. Por conta dessa flexibilização, devemos fazer uma distinção entre as “várias modalidades dessa prática epistolar”, pois, de acordo com Barros (2012, p. 163), “cada uma tem suas especificidades contextuais: enunciador, destinatário, propósito comunicativo, esfera discursiva, suporte, etc.; ou seja, cada qual se refere a uma prática linguageira singular”.

Dessa forma, o gênero textual carta de reclamação, utilizado como principal instrumento para a coleta de dados desta pesquisa, tem a função de expressar insatisfações, críticas ou queixas dos cidadãos em relação a situações específicas. Para Barros (2012, p. 166, grifo da autora), esse tipo de carta “cumprir dois propósitos comunicativos: *reclamar* de um problema, colocando-o em evidência, e solicitar a solução de tal problema”.

De acordo com Menezes (2021, p. 37), além da argumentatividade, que é bastante trabalhada nas e por meio das cartas de reclamação, há outros aspectos importantes. Um aspecto não menos relevante diz respeito “à linguagem atribuída a esse gênero, prevalecendo o uso da norma culta da língua, cuja estrutura deve obedecer a alguns padrões previamente estabelecidos, definidos pelos elementos constituintes que envolvem o gênero”.

Conforme observado nas cartas de reclamação presentes nos trabalhos mencionados na introdução desta dissertação, verificamos o uso da linguagem espontânea, caracterizada por termos comumente utilizados na fala, incluindo vocativos e saudações finais inadequadas ao contexto formal. Diante desses achados, comentamos alguns pontos tratados especificamente no estudo de Barros (2012), que apresenta diversas características do gênero carta de reclamação. Analisando-as, identificamos elementos que nos ajudarão a refletir sobre a linguagem empregada nesse gênero textual formal. Como o trabalho da pesquisadora tem outros objetivos, destacamos nos quadros apenas os pontos que se relacionam diretamente com o nosso estudo.

Quadro 2 - Características contextuais da carta de reclamação

- 1) Prática social: reclamação de um cidadão a um órgão institucional público para solucionar um problema da comunidade.
- 2) Gênero escrito, de caráter epistolar privado: esse tipo de carta de reclamação não é veiculado publicamente.
- 3) A pessoa física que escreve essa carta assume o papel de um cidadão descontente com um setor específico da sociedade, e tem por objetivo não apenas expor sua opinião em relação a um problema que o incomoda, mas também reivindicar uma solução para ele.
- 4) O destinatário institucional assume, assim, o papel de alguém que tem o poder de resolver a situação - pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta.
- 5) Por expor conflitos entre cidadãos e instituições públicas, falamos em esfera da cidadania para o âmbito do

contexto de produção, e esfera institucional do poder público para o contexto de recepção.

- 6) O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da reclamação.
- 7) **A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal e marcada hierarquicamente por níveis de poder: o destinatário representa o poder, por isso está sempre em uma posição mais elevada.**
- 8) Por essa razão, é, quase sempre, digitado e enviado por meio de endereçamento postal.

Fonte: Adaptado de Barros (2012, p. 172).

No primeiro quadro²⁷, destacamos apenas o sétimo ponto²⁸, que trata do tipo de relação entre enunciador e destinatário. Essa questão é muito importante para nossa análise, pois os alunos precisam compreender que a linguagem empregada na carta de reclamação é diferente da que eles usam numa conversa informal, por exemplo. Como aponta Barros (2012, p. 172), a relação presente na carta de reclamação é "formal e hierarquicamente marcada por níveis de poder", o que exige o uso de uma linguagem mais monitorada, evitando, assim, uma relação de proximidade entre enunciador e destinatário, inadequada para esse contexto.

Em outro quadro, também extraído do trabalho de Barros (2012)²⁹, destacamos novamente apenas os dois pontos que nos interessam: o terceiro e o sétimo. No entanto, essa escolha não implica dizer que os demais pontos sejam irrelevantes, mas sim que não dizem respeito aos elementos que queremos explorar na nossa intervenção pedagógica. Esses dois pontos são aqueles que podem gerar dúvida para os alunos quanto ao nível da linguagem utilizada na carta.

Quadro 2 - Características linguístico-discursivas da carta de reclamação

- 1) Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como conectivos de ordem lógica, porém, também são frequentes anáforas pronominais e conectivos espaciais/temporais, no momento do relato do problema.
- 2) O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente).
- 3) **A escolha do léxico está relacionada ao assunto da carta e procura manter um padrão formal, com estereótipos convencionalizados nas partes introdutórias e finais do texto epistolar (prezado senhor, atenciosamente). Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos padrões de afetividade da carta.**
- 4) O tom do texto tem caráter opinativo e reivindicatório (mas, sem ser incisivo), mostrando que quem está expondo o problema tem o "direito/dever" de reclamar e o destinatário o "dever" de solucionar.
- 5) A pontuação segue os padrões epistolares formais (por exemplo, uso de dois pontos depois do termo "Assunto" ou "Referente/Ref."; vírgula após a saudação inicial e final).

²⁷ No estudo de Barros (2012), é o quadro nº 16.

²⁸ Nós numeramos e marcamos em negrito os elementos nos quadros para facilitar a visualização. Contudo, nos originais, a autora utiliza marcadores.

²⁹ No estudo de Barros (2012), encontraremos as informações no quadro 18.

A instância geral da enunciação ora faz intervir a voz do autor (uso da primeira pessoa gramatical), ora vozes de personagens (geralmente ligadas à instituição-fonte da reclamação ou provenientes do senso comum).

- 6) Também podem ser mencionadas algumas vozes sociais como instâncias extremas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático (geralmente atreladas ao processo argumentativo da carta).
- 7) **As modalizações estão condicionadas, principalmente, à representação que o sujeito-produtor faz do destinatário, a interação em nível hierárquico entre os sujeitos da interação, aos papéis discursivos representados na textualidade, ao tom da reclamação e da solicitação. Podemos, assim, ter na carta exemplos dos quatro tipos de modalizações: lógicas (mundo físico), deônticas (mundo social), apreciativas (mundo subjetivo) e pragmáticas (relacionadas a vozes de personagens postos em cena na discursividade).**
- 8) Não há nenhum elemento paratextual relevante.

Fonte: Adaptado de Barros (2012, p. 173).

O primeiro ponto desse segundo quadro, extraído de Barros (2012, p. 173), diz respeito à escolha do léxico. A pesquisadora destaca que ele deve manter o padrão formal e apresentar os estereótipos convencionalizados "nas partes introdutórias e finais do texto epistolar". Conforme evidenciado nas produções iniciais presentes nos trabalhos indicados na introdução desta dissertação, observamos a influência da oralidade nessas partes da carta. Em um dos estudos, o aluno inicia sua carta da seguinte maneira: *“Oi prefeitura eu queria que tivesse [Sic] mais policiamento”*³⁰. Dessa forma, a expressão informal *“Oi”*, frequentemente utilizada em comunicações orais informais, foi empregada como saudação inicial.

O sétimo ponto do quadro acima aborda as modalizações que são condicionadas por diversos fatores. Como vimos nas cartas de reclamação dos trabalhos já mencionados no estado da arte desta pesquisa, os alunos, ao serem solicitados a escrever para figuras de autoridade, apresentam dificuldade em expressar a polidez necessária e frequentemente adotam um tom excessivamente direto ou informal. Além disso, tendem a escrever como se estivessem conversando diretamente com o destinatário, resultando no uso de expressões inapropriadas, como gírias, vocativos muito informais e até palavrões. Todas essas questões podem ser explicadas pelas influências da oralidade na escrita.

Sobre essa discussão, Corrêa (2006, p. 269, grifos nossos) compreende que:

[...] a **presença do falado no escrito** não registra apenas a relação entre duas diferentes tecnologias, mas a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente. Por essa razão, **elementos dessa constituição heterogênea marcam presença tanto nos produtos da fala quanto nos da escrita.**

³⁰ Conferir as cartas de reclamação completas em Barros (2012, p. 357) e Malaguini (2020, p. 72).

Outra explicação seria o fato de que, os estudantes, ao redigir cartas de reclamação, acabam transferindo características linguísticas ³¹ das cartas pessoais para a carta de reclamação, uma vez que entendem ambos os textos como cartas. Corroborando com o nosso entendimento sobre essa questão, Marcuschi (2010, p. 38, grifos nossos) aponta que “há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos”, como é o caso das cartas íntimas e pessoais. Embora o uso desse tipo de carta tenha diminuído consideravelmente com a popularização dos meios eletrônicos, como o e-mail, esse gênero textual permanece bastante comum no contexto das práticas linguísticas e na memória dos brasileiros.

De acordo com Bazerman (2011, p. 93, grifo nosso), “ de usos formais e oficiais, as cartas evoluíram para incluir expressões de preocupação pessoal e, posteriormente, mensagens particulares”, mas o interessante nessa questão é que, segundo o autor, os teóricos da Retórica Clássica deram pouca consideração às cartas, mas prestaram atenção nas cartas pessoais, principalmente “no fato de que elas, **escritas em estilo falado**, ampliaram laços pessoais”.

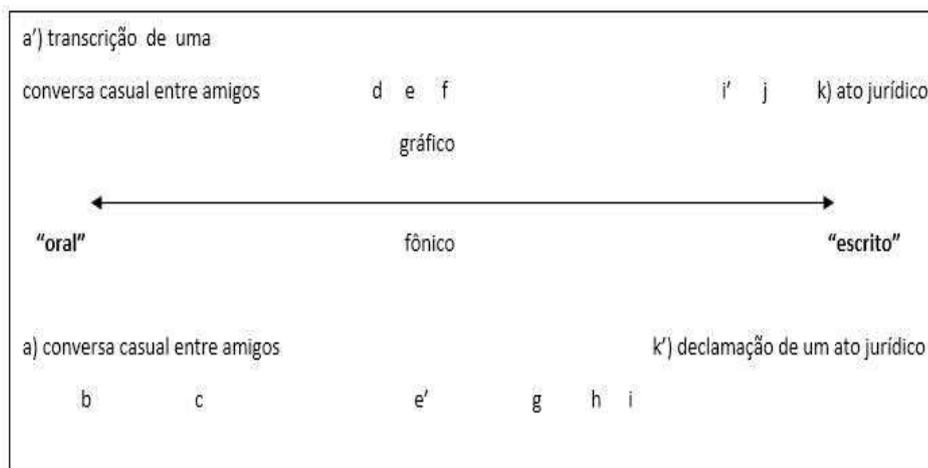
Na visão de Marcuschi (2010), existe um contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita, ou seja, não existem fronteiras fixas que separam esses gêneros, o que temos é um *continuum* que se estende desde os textos mais informais e orais (conversas espontâneas, conversas telefônicas etc.) até os mais formais e escritos (textos acadêmicos, leis, documentos oficiais etc.). Entre esses dois extremos, podemos encontrar uma infinidade de gêneros que apresentam características tanto da fala quanto da escrita, como as entrevistas, as aulas etc.

Para desenvolver sua análise sobre a correlação dos gêneros textuais com a fala e a escrita, Marcuschi (2008) baseou-se nas contribuições dos linguistas alemães Peter Koch e Wulf Oesterreicher ³². Segundo o modelo proposto pelos teóricos, qualquer expressão linguística, seja ela oral ou escrita, pode ser localizada em um contínuo que vai da oralidade à escrituralidade (Santos, 2018, p. 20).

Vejamos, na figura abaixo, como algumas expressões foram dispostas por Koch e Oesterreicher ([1985] 2013) ao longo desse contínuo:

³¹ Essas características linguísticas integram as tradições discursivas do gênero carta pessoal, abrangendo a forma, o estilo e as funções desse tipo de texto na sociedade.

³² Marcuschi cita o estudo de 1990, mas o modelo teórico da “linguagem da imediatez” e da “linguagem da distância” foi abordado em um artigo escrito em 1985, traduzido para o português em 2013 por Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. Após a publicação de 1985, os linguistas alemães aprofundaram e revisaram suas ideias em trabalhos posteriores.

Figura 4 - Contínuo de distribuição das expressões linguísticas

Fonte: Adaptada de Koch e Oesterreicher ([1985], 2013, p.157).

Com base no esquema proposto pelos linguistas, as seguintes expressões: (a) uma conversa casual entre amigos (a), uma conversação telefônica com um amigo (b), uma entrevista pública (c), uma entrevista publicada (d), um depoimento em um diário pessoal (e), uma carta privada (f), uma apresentação pessoal (em uma entrevista de emprego) (g), um sermão (h), uma conferência universitária (i), um artigo científico (j) e um ato jurídico (peças processuais, leis), (k), dispostas no contínuo, estão “caracterizadas de acordo com uma decrescente orientação para a oralidade e uma crescente orientação para a escrituralidade”. No centro, estão os dois códigos de reprodução dessas expressões.

Analisando a disposição das expressões na figura, vemos que uma conferência universitária (i), por exemplo, originalmente concebida por meio do código fônico (sonoro), apresenta uma disposição relativa para a escrituralidade (escrita). Já as expressões linguísticas (a) conversa casual entre amigos e (a') transcrição de uma conversa casual entre amigos apresentam meios originários de concepção diferentes, o código fônico e o gráfico, respectivamente. Entretanto, em relação à orientação, ambas encontram-se no polo da oralidade, mesmo a transcrição de (a') tendo sido realizada através da escrita.

Diante do exposto, fica mais clara a questão da impossibilidade de adotarmos uma visão dicotômica dos gêneros na relação fala/escrita, já que, conforme analisa Marcuschi (2008, p. 191), além de outros aspectos, os gêneros textuais “são eventos com contrapartes tanto orais como escritas”. Isso indica que a concepção de gêneros textuais deve levar em consideração a sua natureza híbrida, onde ambas as modalidades se influenciam e se complementam. Assim, evitamos criar categorias estanques de classificação dos gêneros textuais.

Partindo dessa compreensão, Marcuschi (2008, p. 192, grifos do autor), entende que

[...] um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito *oralizado*, já que *o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada*. O som é apenas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral, mas não suficiente. Portanto, a concepção (oral ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação, já que seria inoportuno postular que se possa conceber textos por escrito ou oralmente sob o ponto de vista cognitivo.

Sobre a questão do hibridismo³³, Bagno (2013, p. 72, grifo do autor) argumenta que a noção de gênero textual que temos atualmente não se refere a um “objeto pronto e acabado”. Na verdade, conforme assinala o linguista, o que realmente existe são “textos que se configuram, predominantemente, num determinado *gênero*, mas nunca integralmente nele”. E conclui que

qualquer manifestação da nossa faculdade de linguagem é, repito, híbrida: em qualquer texto falado ou escrito fazemos usos amplamente variados dos múltiplos recursos que a língua nos oferece. Num mesmo texto em que encontramos certas marcas de um extremo monitoramento do discurso também podemos encontrar regências verbais, concordâncias, colocações pronominais e outros usos que escapam do que é prescrito pela norma-padrão tradicional, que deveria supostamente guiar essas manifestações escritas.

Condensando as reflexões sobre os gêneros textuais na relação fala e escrita, Marcuschi (2008) propõe um quadro de distribuição dos textos num *continuum*³⁴. Esse quadro nos ajuda a compreender que os gêneros textuais não são construções estanques, mas que existem intersecções entre as características da oralidade e da escrita. Essa perspectiva nos permite afirmar que uma conferência acadêmica, embora esteja inserida no domínio dos gêneros orais, incorpora elementos característicos da modalidade escrita, em virtude de ser um contexto mais monitorado.

De acordo com a proposta de Marcuschi (2008), ao analisarmos o gênero textual carta de reclamação, podemos dizer que a sua posição vai variar de acordo com o grau de monitoramento do contexto. Quando escrita para um contexto mais informal, como uma reclamação de um aluno para uma diretora escolar; que indica maior proximidade entre remetente e destinatário, ela tende a aproximar-se do polo informal e oral do contínuo. Nesse

³³ O hibridismo ocorre quando elementos da oralidade estão presentes em textos escritos.

³⁴ O quadro encontra-se no Anexo B.

caso, é possível identificar a presença de elementos da oralidade, tais como vocativos e despedidas mais espontâneas, refletindo características de construções linguísticas menos formais.

Por outro lado, se a carta de reclamação for direcionada a um contexto mais formal, como aquelas enviadas às autoridades públicas (prefeitos, governadores, secretários etc.), ela se posicionará mais próximo do extremo formal e escrito do contínuo, exigindo uma linguagem mais monitorada. No entanto, mesmo nesses textos, alguns elementos da linguagem oral e mais espontânea podem aparecer, muitas vezes com a intenção de criar uma aproximação entre o remetente e o destinatário, como a despedida “te amo” presente em uma carta endereçada ao prefeito, por exemplo. Embora sejam ocorrências comuns, tais elementos são inadequados no contexto de formalidade e podem comprometer a seriedade das informações da carta. Assim, é importante que a linguagem empregada na carta esteja adequada ao nível de formalidade exigido pelo contexto.

A respeito dessa questão, Malaguini (2020, p. 91, grifos nossos) afirma que

[...] há uma força coercitiva, de cunho social, que determina papéis discursivos hierarquicamente marcados entre enunciador e destinatário: o destinatário é sempre quem detém o poder e pode, por essa razão, solucionar o problema-fonte da reclamação. **Pertence sempre a uma instituição pública, ligada a normas sociais formalizadas.** Portanto, a esfera social de recepção do gênero é representada por instâncias institucionalizadas do poder público, bem diferentes da esfera cidadã, na qual ele é produzido. **É essa condição social que dá o tom formal à carta de reclamação não comercial**, sem, contudo, apagar a interatividade própria do gênero epistolar.

Conforme apontado por Malaguini (2020), no gênero textual carta de reclamação, bem como em outros textos destinados a contextos formais, devemos observar a adequação linguística e vocabular, o que implica a utilização de palavras e expressões apropriadas, além de um cuidado especial com a polidez e a formalidade exigidas. No entanto, como vimos nos exemplos dados na introdução deste trabalho, elementos da linguagem oral podem influenciar a escrita dessas cartas, apesar da necessidade de manter o nível de formalidade próprio desse gênero.

Apesar de reconhecermos as influências do oral no escrito, compreendemos que diversas variáveis atuam na constituição dos diferentes textos³⁵ que produzimos. Na visão de

³⁵ Para os linguistas Koch e Oesterreicher ([1985], 2013, p. 160), discurso é a “expressão da linguagem da imediatez”, enquanto que texto é entendido como “expressão da linguagem da distância”. Entretanto, para a linguística moderna, o conceito de texto é estendido a todo tipo de expressão linguística, independente do meio ou concepção”. Dessa forma, adotamos em nossa pesquisa a segunda perspectiva.

Koch e Oesterreicher ([1985], 2013, p. 160), alguns fatores condicionantes são particularmente relevantes para essa reflexão. Vejamos:

[...] **na linguagem oral, a produção e a recepção estão, sem dúvida, interligadas: produtor e receptor negociam conjuntamente a progressão e o conteúdo da comunicação;** o recipiente demonstra reações linguísticas e não linguísticas concomitantes e pode a qualquer momento intervir, questionar (*feedback*). Por outro lado, **na linguagem escrita, a produção e a recepção – mesmo quando ocorrem simultaneamente** (conferência universitária) - **estão “desconectadas”;** isto significa que **o produtor deve se preocupar previamente com os interesses do(s) receptor(es);**

- **na linguagem oral,** os **parceiros** se encontram em uma comunicação *face-to-face* (proximidade física e interação) e/ou **comunicam sobre elementos do contexto no qual estão situados** ou considerados como óbvios. É comum a existência de muito conhecimento mútuo. **Na linguagem escrita,** o receptor ou, na maior parte das vezes, um número indefinido de receptores se assemelha mais a uma entidade anônima do que a um parceiro individual; a comunicação possui caráter público; **elementos dos contextos situacional e sociocultural precisam, na medida do possível, ser verbalizados. Desse modo, o contexto linguístico obtém grande importância;**

- o caráter imediato da **comunicação oral,** referido nos tópicos anteriores, **possibilita uma grande espontaneidade;** o planejamento pode ocorrer sem muito custo, durante o próprio ato de expressão linguística (correções próprias ou dos parceiros, hesitações etc.). **Na linguagem escrita,** fortemente “mediada”, **existe a necessidade de um maior esforço no planejamento refletido, devido ao distanciamento da situação,** possível graças à dissociação entre a produção e a recepção;- **espontaneidade** geralmente significa também que existe uma **expressividade** mais forte e **participação afetiva,** fatores que **são restringidos na linguagem escrita.**

A citação acima apresenta aspectos importantes para a análise proposta nesta subseção. Dentre esses, destacamos as restrições presentes na comunicação escrita. Aspectos como "expressividade" e "participação afetiva", comuns na linguagem oral, são limitados na escrita. Portanto, devemos compreender essa limitação ao considerar que, na modalidade oral, elementos como entonação, gestos e expressões faciais estão presentes e contribuem para a expressividade e a expressão da afetividade nas interações face a face. Já a modalidade escrita, ou 'linguagem escrita', segundo os autores, depende de outros recursos e estratégias, como a escolha de palavras e o uso da pontuação.

Assim, essas questões reforçam nossa compreensão de que alguns gêneros textuais, como a carta de reclamação não comercial, situados no polo escrito do contínuo, apresentam maior rigidez em relação à presença de elementos da linguagem espontânea. Na escrita dessas cartas, há um distanciamento tanto da situação quanto do destinatário, o que requer um planejamento mais cuidadoso e uma maior formalidade.

Portanto, as reflexões desenvolvidas ao longo desta subseção, que abordam a relação entre o oral e o escrito proposta por Koch e Oesterreicher ([1985] 2013), a adequação da linguagem em gêneros textuais formais, como a carta de reclamação, e as relações entre os gêneros textuais no *continuum* fala-escrita, descrito por Marcuschi (2008), mostram sua relevância para o presente estudo, pois contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno investigado e fornecem bases sólidas para a construção da metodologia desta pesquisa a ser apresentada a seguir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste terceiro capítulo, delineamos o percurso metodológico adotado na presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar a presença da linguagem espontânea em gêneros textuais formais escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso em mente, adotamos uma abordagem pedagógica fundamentada principalmente nos postulados da Sociolinguística Educacional, definida por Bortoni-Ricardo (2022, p. 225), como uma área que "visa promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola".

De acordo com Gil (2002, p. 17), a “pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Com base nisso, este estudo teve início com a identificação, por parte da professora-pesquisadora, da dificuldade que alguns alunos apresentam em adequar a linguagem em gêneros textuais formais.

Identificado o problema de pesquisa, a etapa seguinte consistiu na elaboração de um projeto que, após ser submetido à análise de uma banca de qualificação, foi revisado e aprimorado, constituindo a base para o desenvolvimento desta dissertação. Esse projeto passou por uma avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, com o objetivo de identificar possíveis riscos aos alunos participantes. Essa etapa confere ao trabalho um caráter ético e respeitoso, protegendo não apenas o pesquisador, mas todos os participantes das atividades interventivas realizadas. Nos anexos desta dissertação, consta o Parecer Consubstanciado do CEP, autorizando a realização da pesquisa.

A seguir, apresentamos os pontos que compõem o percurso metodológico desta pesquisa. Iniciamos com a caracterização da pesquisa, detalhando o seu tipo e a abordagem escolhida. Em seguida, passamos para a delimitação do universo, no qual definimos o contexto do estudo e os perfis dos participantes. Por fim, descrevemos os procedimentos de geração e análise de dados, que incluem uma Atividade de Sondagem (AS) inicial e uma Sequência de Atividades (SA) que compõem o Caderno Pedagógico disponibilizado no apêndice.

3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com as diretrizes do PROFLETRAS, as pesquisas desenvolvidas pelos mestrados devem ser de natureza interpretativa e interventiva, tendo como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula. Diante dessas orientações,

nosso estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa-ação aplicada com alunos de uma escola pública municipal da periferia de Fortaleza (CE). Essa estratégia metodológica, segundo Thiollent (2011, p. 20), 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 na qual “os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Seguindo essa abordagem, nossa pesquisa envolveu os participantes em diversas atividades, tanto individuais quanto em grupo, para que, juntos, pudéssemos alcançar os resultados almejados.

Ainda de acordo com Thiollent (2011, p. 25), a pesquisa-ação difere da pesquisa convencional, na qual “não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada”. Na pesquisa-ação, pelo contrário, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Por isso, os passos que seguimos nesta metodologia nos permitem ouvir os participantes e, até certo ponto, incorporar mudanças que contribuem para a nossa pesquisa.

Quanto à abordagem, optamos pela qualitativa e interpretativa dos dados obtidos. Essa escolha mostrou-se a mais adequada, pois nos permitiu desenvolver uma análise contextualizada dos dados, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a escrita dos textos. Em vez de quantificar as inadequações presentes nas produções textuais dos estudantes, decidimos identificá-las com o objetivo de explorar aspectos que fundamentassem uma reflexão teórica sobre o nosso problema de pesquisa. Pois, de acordo com Thiollent (2011, p. 28, grifos nossos), “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é **necessário produzir conhecimentos**, adquirir experiência, **contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas**”.

Em vista disso, adotamos como base interpretativa o entendimento da relevância da noção de adequação no desempenho linguístico dos alunos. Bortoni-Ricardo (2008, p. 39, grifos nossos), ao nos lembrar que Dell Hymes ([1972] 1996) incorporou essa noção na competência linguística dos falantes, compreende que quando o falante faz uso da língua, ele “não só aplica as regras estruturais dessa língua para obter sentenças bem formadas, como também **observa normas de adequação definidas em sua cultura**”. Portanto, nossa pesquisa busca levar os alunos a ter um olhar mais sensível ao uso das normas de adequação da língua, com o objetivo de melhorar o desempenho desses estudantes na modalidade escrita em sala de aula. Por fim, apresentamos a seguir o universo da presente pesquisa.

3.2 Delimitação do universo

Uma pesquisa-ação em sala de aula envolve vários participantes que desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento e na realização do estudo. Neste contexto, apresentamos a delimitação do universo da pesquisa, composto principalmente pelo local da intervenção, pelos alunos e pela professora-pesquisadora.

O local escolhido para a nossa intervenção pedagógica é a Escola Municipal Professora Maria Gondim dos Santos, situada na periferia de Fortaleza (CE), no bairro Papicu. Esta instituição faz parte do Distrito de Educação II da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). A escola oferece turmas do Ensino Fundamental, abrangendo séries iniciais e finais, distribuídas em 11 salas de aula. Além disso, dispõe de uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, uma Sala de Inovação Educacional e um Laboratório de Cultura Maker. A escola atende principalmente alunos cujos pais ou responsáveis possuem um perfil socioeconômico médio/baixo e trabalham, em sua maioria, como empregados domésticos, catadores de recicláveis e auxiliares de serviços gerais.

Os alunos participantes da nossa pesquisa são adolescentes com idades entre 14 e 16 anos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental no período da manhã. A maioria desses estudantes provém de famílias que residem nas proximidades da escola, em bairros vizinhos como Vicente Pinzon e Cidade 2000, bem como em algumas favelas, como a do Pau Finim, a dos Índios e a das Placas.

Alguns desses alunos têm baixa frequência escolar durante o ano letivo e apresentam um nível de aprendizagem insatisfatório, especialmente em leitura e escrita. Esses problemas estão relacionados tanto a fatores externos, como conflitos familiares, violência, envolvimento com drogas e dificuldades financeiras, além de fatores internos, como desmotivação em sala de aula, metodologias didáticas que nem sempre atendem às reais necessidades dos alunos e problemas de aprendizagem específicos. Segundo a professora, muitos alunos relatam que não abandonaram a escola devido ao auxílio do Governo Federal, o Bolsa Família³⁶.

Sendo assim, observamos que a ligação desses estudantes com a escola está mais relacionada ao recebimento do auxílio financeiro do que ao prazer de aprender. Esse vínculo fragilizado impacta negativamente o aprendizado. Com isso, não faz sentido para eles, por

³⁶ Para manter o recebimento do benefício, a frequência dos alunos é monitorada. Para estudantes de 6 a 18 anos incompletos, por exemplo, o percentual exigido é de pelo menos 75% de presença nas aulas. Disponível em: <https://bolsadafamilia.com.br/frequencia-escolar-regras-bolsa-familia/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

exemplo, a aprendizagem de uma escrita formal, pois não encontram uma ligação entre esse tipo de escrita e a sua permanência na escola, que muitas vezes se resume à necessidade de sobrevivência.

Quanto à professora-pesquisadora envolvida na presente investigação, eu ³⁷, Jackeline Sá Romcy, carinhosamente chamada de "tia Jacke" pelos meus alunos, fui motivada a desenvolver esta pesquisa por constantemente presenciar as dificuldades que meus alunos enfrentam ao se depararem com os usos mais formais e monitorados da língua, tais como apresentações de trabalhos em sala de aula, escrita de artigos de opinião, elaboração de projetos para feiras culturais e de ciências etc. Em 2010, lecionei em turmas do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, e desde 2011, atuo na rede municipal de educação de Fortaleza (CE) como professora de Língua Portuguesa. Ao longo desses anos, conhecendo as dificuldades mencionadas, tenho me esforçado para aprimorar minhas práticas pedagógicas, com o objetivo de desenvolver as competências linguística e comunicativa dos meus alunos.

Diante do contexto, minha trajetória como educadora reflete meu compromisso constante com a busca pelo conhecimento e pelo aprimoramento da minha *práxis* docente, reconhecendo que a língua é um meio de ascensão social, mas também pode ser motivo de exclusão na sociedade. Esse entendimento foi, inclusive, um dos motivos para a escolha do problema de pesquisa do nosso estudo: a adequação linguística, uma das facetas da competência comunicativa descrita por Dell Hymes ([1972] 1996).

Após adentrarmos no universo do nosso estudo, a próxima subseção aborda os procedimentos de geração e análise dos dados. Portanto, nela discutimos as metodologias empregadas para a coleta de dados, bem como os parâmetros para interpretar os resultados obtidos. Serão descritas também as etapas de planejamento, aplicação e avaliação das intervenções pedagógicas, com ênfase na análise qualitativa dos dados obtidos nos textos produzidos pelos alunos.

3.3 Os procedimentos de geração e de análise de dados

A geração dos dados desta pesquisa partiu inicialmente da aplicação, pela professora-pesquisadora, de uma atividade de sondagem, desenvolvida em 1 (um) encontro de 2 horas/aula. A atividade consistiu na produção de uma carta de reclamação não comercial para

³⁷ Justificamos o uso da primeira pessoa do singular nesta parte do trabalho por considerarmos importante que a própria professora-pesquisadora se apresente e contextualize seu papel na pesquisa.

contexto formal. Em seguida, foi realizada uma sequência de atividades de 9 (nove) encontros, de 2 horas/aula cada, totalizando 20 horas de intervenção. As atividades ocorreram em outubro de 2024, após a aprovação do Comitê de Ética da UFC.

Como etapa inicial do percurso metodológico desta dissertação, a AS apresentou uma proposta de produção de uma carta de reclamação endereçada ao prefeito da cidade de Fortaleza (CE). Os alunos receberam apenas as informações referentes ao destinatário e ao assunto da reclamação.

A escolha do referido contexto teve o propósito de relacionar a prática da escrita do gênero textual à realidade vivenciada pelos alunos, contribuindo assim para o letramento destes, pois conforme Soares (1998 *apud* Rojo, 2009, p. 96, grifo da autora), “*Letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social*”. Além disso, a escolha do prefeito como destinatário da carta buscou proporcionar aos alunos a experiência de dialogar com uma autoridade, pois, de acordo com Barbosa (2005, p. 45), “o prefeito é a autoridade máxima do município e, por isso, para se dirigir a ele, é preciso usar uma forma de tratamento mais formal”.

Além da atividade de sondagem, nossa metodologia envolveu também o desenvolvimento de uma sequência de atividades, visando estimular uma reflexão sobre a adequação da linguagem. No entanto, para que esse objetivo fosse alcançado, foi fundamental abordar outras questões relacionadas ao tema, como a variação linguística e os conceitos de norma e de preconceito linguístico.

Dessa forma, com base nas discussões teóricas abordadas no início desta dissertação, delineamos, a seguir, o desenvolvimento das atividades planejadas para os encontros com a turma.

3.3.1 A atividade de sondagem: produção escrita de um gênero textual formal

A atividade de sondagem³⁸ é um recurso utilizado pelos professores para investigar diversos fenômenos, sejam eles linguísticos ou de outra natureza. No caso da nossa pesquisa, essa atividade desempenhou duas funções principais: inicialmente, serviu como instrumento de coleta de dados, permitindo-nos analisar a presença de elementos da linguagem espontânea em um gênero textual formal, especificamente uma carta de reclamação não comercial endereçada

³⁸ Alguns professores chamam de teste de sondagem.

a uma autoridade pública. Posteriormente, a AS funcionou como um parâmetro de comparação com as produções textuais finais dos alunos participantes.

Para nortear a análise das produções desse primeiro momento, que será detalhada no próximo capítulo, consideramos os seguintes pontos fundamentais: 1) vocativos e cumprimentos inadequados; 2) gírias, abreviações, contrações e palavras que demonstram impolidez, como palavrões; e 3) formas de saudação final (despedida) inadequadas.

A fim de refletir sobre esses pontos, fizemos os questionamentos a seguir: a) Ao utilizar o vocativo e os cumprimentos, os alunos levaram em consideração o destinatário das cartas de reclamação?³⁹ b) Os textos dos alunos apresentaram palavras que são utilizadas em contextos orais ou escritos menos monitorados, como gírias, abreviações, contrações (muito utilizadas em mensagens de texto, nas redes sociais e nas conversas face a face menos monitoradas) ou palavras e expressões que demonstraram dificuldade do aluno no uso da polidez exigida no tipo de interação expressa na carta? E por último: c) Ao concluir a carta, os alunos empregaram uma saudação final (despedida) inadequada ao contexto e ao destinatário?

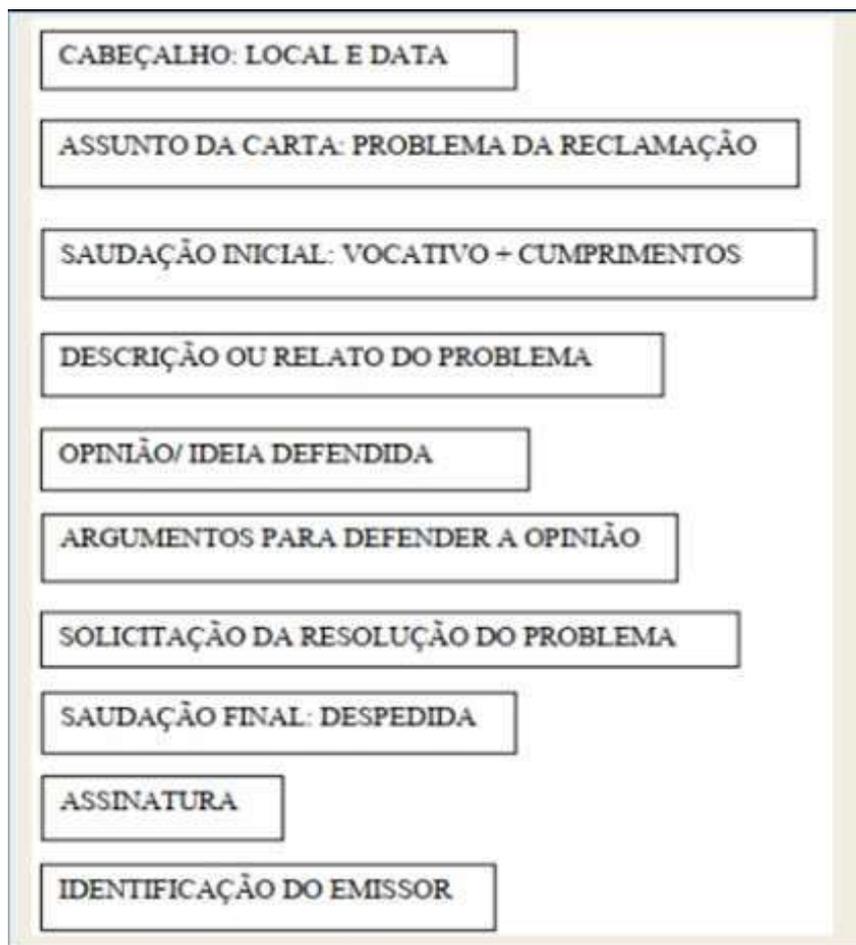
Em virtude disso, a aplicação da atividade de sondagem teve como objetivo avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tipo de linguagem que utilizariam em um gênero textual destinado a um contexto mais monitorado.

Este primeiro momento da intervenção pedagógica teve início com a explicação da professora sobre a atividade. Ao saber que se tratava da produção de uma carta de reclamação destinada ao prefeito, os alunos manifestaram resistência. Entretanto, ao final da atividade, apenas um aluno não participou. Em seguida, a professora colou a cópia do modelo estrutural da carta no caderno dos alunos e, dado que a maioria dos participantes afirmou não saber sobre o que reclamar, foi sugerido um assunto para a reclamação: as condições precárias da praça da Paróquia de São José, localizada próxima à escola, no bairro Papicu. A demanda referente a esse espaço já havia sido mencionada anteriormente, em uma outra aula, quando foi comentado que não havia espaços de lazer no bairro, e que até mesmo a única praça carecia de bancos para sentar.

Passada essa primeira fase da aula, os alunos iniciaram a escrita da carta. Logo de início, dúvidas surgiram quanto à estrutura do gênero e, por conta disso, a professora ofereceu algumas orientações básicas, explicando principalmente os pontos presentes no modelo abaixo, disponibilizado aos alunos antes da redação do texto.

³⁹ Este aspecto demanda uma compreensão das convenções linguísticas (uso apropriado do pronome de tratamento ou título do destinatário), bem como a habilidade de discernir o tom e a formalidade coerentes com os contextos apresentados.

Figura 5 - Modelo estrutural da carta de reclamação fornecido aos alunos



Fonte: Barros (2012, p. 335).

Talvez devido à ausência de orientação no modelo fornecido, nenhum dos estudantes fez perguntas sobre o tipo de linguagem a ser empregada na carta ou como deveria se dirigir à autoridade pública. Em vez disso, alguns deles, com os ânimos alterados, começaram a usar palavras dirigidas ao prefeito (destinatário da carta), revelando uma resposta emocional à situação comunicativa proposta no texto.

Ao observar a alteração no comportamento dos alunos, a professora resolveu intervir, reiterando a necessidade de concentração na escrita do texto. Ela esclareceu que o objetivo da atividade não era promover um debate ou uma roda de conversa, mas sim que os alunos produzissem a carta e expressassem sua indignação em relação ao problema identificado.

Todos concluíram suas cartas no tempo estimado, ou seja, no final da segunda aula. Após a conclusão, a professora explicou que guardaria os textos e que estes seriam utilizados em um momento posterior. Também os lembrou que nas próximas aulas daria prosseguimento

às atividades elaboradas para a turma. Todos já estavam cientes da realização da pesquisa, pois leram a descrição presente nos termos exigidos pelo Comitê de Ética, entregues antes da aula.

3.3.2 A Sequência de Atividades: explorando a adequação linguística em sala de aula

De acordo com as Competências Específicas 4 e 5 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental constantes na BNCC, espera-se, respectivamente, que os estudantes compreendam “o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” e empreguem, “nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 87).

Nos planos de aula do Caderno Pedagógico, os encontros estão organizados de maneira a promover o desenvolvimento dessas competências. Cada plano de aula é estruturado com objetivos claros, atividades detalhadas e orientações específicas para os professores. A figura abaixo ilustra a organização de um desses encontros:

Figura 6 - Modelo de organização dos encontros da Sequência de Atividades

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos a reconhecer os diferentes tipos de variação linguística, compreendendo que essa diversidade molda o nosso rico idioma; • Refletir sobre a influência dos diferentes povos para a constituição do português brasileiro; • Compreender que a língua varia de acordo com a situação comunicativa. <p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópias do texto (Tipos de Variação Linguística); • Quadro branco e pincel; • Projetor; • Link do YouTube. <p>DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 horas/aula. <p>HABILIDADE DA BNCC (EF69LP55) - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.</p>	
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das competências específicas citadas, as atividades planejadas contemplam as seguintes habilidades:

Quadro 3 - Habilidades da BNCC contempladas no Caderno Pedagógico

(EF69LP07)	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
(EF69LP08)	Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
(EF69LP55)	Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
(EF69LP56)	Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Brasil (2017).

A partir das duas competências e das habilidades apresentadas, nossa Sequência de Atividades, estruturada em 09 (nove) encontros de 2 horas/aula cada, foi elaborada com o objetivo de promover a compreensão dos estudantes sobre a diversidade linguística e sua relação com a adequação da linguagem em gêneros textuais formais. A seguir, apresentamos o desenvolvimento dos encontros que compõem essa sequência⁴⁰.

- **Encontro 01:** Após a aplicação da atividade de sondagem, os alunos participaram do primeiro encontro da SA. Esse momento ocorreu na biblioteca da escola, espaço no qual foi

⁴⁰ Todos os planos de aula encontram-se detalhados no Caderno Pedagógico (Cf. Apêndice).

disponibilizada uma televisão para exibição do documentário “*Variação Linguística - Projeto Português(es) CJN 2018*” disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=oG0uqftQCjM>.

Antes de iniciar o vídeo, a professora detalhou os objetivos da SA e desse primeiro encontro. Foi destacado que o documentário serviria de base para as discussões e reflexões da aula. Ao término do documentário, a turma formou uma roda de conversa, proporcionando um ambiente mais participativo, onde todos puderam compartilhar suas observações sobre o vídeo e suas respostas às perguntas elaboradas pela professora⁴¹.

Respondidas as primeiras perguntas referentes ao documentário, foi entregue uma cópia do texto contendo um resumo sobre os tipos de variação linguística. Sobre a inserção desse texto na atividade, precisamos deixar claro que os tipos de variação não são simplesmente um conteúdo a ser trabalhado separadamente nas aulas de língua portuguesa, estratégia já criticada por nós nesta dissertação. No entanto, foi necessário lembrar os alunos sobre as especificidades de cada tipo de variação, visando esclarecimentos e auxiliando-os a compreender melhor as atividades propostas na intervenção pedagógica. É importante ressaltar que tratar a variação linguística como um conteúdo isolado, geralmente visto no 6º ano e posteriormente não abordado nos conteúdos ao longo do ano letivo, é uma prática que consideramos inadequada.

Após a leitura e análise do texto, os alunos responderam às demais perguntas lançadas na roda de conversa. Esse momento foi bem descontraído, com os alunos participando ativamente e emitindo suas opiniões sobre questões relacionadas ao tema abordado. Alguns comentaram sobre a fala “*diferente*” de alguns familiares do interior e também mencionaram o sotaque da professora-pesquisadora, que veio da região do Cariri para Fortaleza e ainda carrega marcas fonológicas próprias dessa região do Ceará.

A parte do documentário que despertou maior interesse e reflexão no grupo foi aquela em que um senhor idoso, sentado em uma sala de aula cheia de estudantes adolescentes, tenta acertar o significado de algumas palavras, como “*crush*”, “*parça*”, “*ranço*”, escritas por alguns desses alunos. Esse momento específico trouxe à tona questionamentos valiosos sobre as mudanças pelas quais nossa língua tem passado ao longo dos anos (Variação diacrônica), e também sobre os fatores que influenciam essas transformações.

- **Encontro 02:** A professora iniciou a aula questionando os alunos sobre o que eles achavam que seria preconceito linguístico, antes de copiar no quadro a definição. Alguns

⁴¹ As perguntas lançadas aos alunos, que podem servir para outras intervenções, encontram-se na página 09 do Caderno Pedagógico.

mencionaram que se tratava de discriminação em relação ao modo de falar das pessoas, enquanto outros relacionaram ao preconceito contra as pessoas do interior, devido ao sotaque. A partir das explicações apresentadas pelos estudantes, a professora esclareceu que todas as considerações levantadas estavam diretamente relacionadas ao problema em questão. Em seguida, copiou a definição de preconceito linguístico no quadro e começou uma discussão sobre os fatores que contribuem para que esse problema ocorra na sociedade. Depois desse momento, dividiu a turma em equipes e entregou as cópias dos textos que deveriam ser analisados⁴², tomando por base o tema abordado no encontro.

A participação dos alunos foi bastante proveitosa, visto que todos teceram comentários sobre as situações apresentadas na atividade, refletindo sobre as formas de preconceito linguístico presentes em alguns dos textos e sobre as marcas linguísticas que poderiam ser motivo de tal preconceito.

Dentre os textos escolhidos para esta atividade, selecionamos um trecho de um poema de Patativa do Assaré, um dos maiores representantes da literatura de cordel no Brasil. Embora saibamos que os textos do poeta sejam frequentemente utilizados nas aulas sobre variação linguística, acreditamos que os estudos relacionados a esse fenômeno será melhor trabalhado com textos relacionados a situações reais de uso. Exemplos disso incluem trechos de falas e de entrevistas coletadas pelos alunos, textos escritos pelos alunos em sala de aula e outras formas naturais de expressão que refletem as variedades linguísticas empregadas pelos falantes em práticas orais e escritas.

Na verdade, nosso objetivo foi reconhecer a beleza artística do cordel de Patativa e mostrar aos alunos que a linguagem empregada em textos desse tipo, com expressões como "pruquê" (porque) e "crima" (clima), que não estão escritas de acordo com a ortografia oficial, é frequentemente alvo de preconceito linguístico por parte daqueles que as consideram formas "erradas" de usar a língua.

Diante do contexto, a professora relatou que, quando era estudante do Ensino Fundamental, na década de 90, eram comuns as atividades de "passar", ou reescrever, textos escritos numa linguagem informal (vista como cheia de erros) para a linguagem formal (considerada o padrão culto e correto). Em uma dessas atividades, sua professora de português do sexto ano solicitou que ela "passasse" um dos poemas de Patativa do Assaré para a "norma culta", pois o texto continha várias palavras "erradas"⁴³. Utilizando este exemplo, a professora-

⁴² Todos os textos desta atividade podem ser encontrados nas páginas 14 e 15 do Caderno Pedagógico.

⁴³ Os termos colocados entre aspas representam a terminologia empregada pelos professores mencionados nos exemplos.

pesquisadora explicou que a língua nos textos literários possui um uso diferenciado, visto que o escritor explora as potencialidades linguísticas a serviço da estética verbal.

Patativa do Assaré, nome artístico do poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, apresenta uma obra versátil que emprega tanto a linguagem coloquial, marcada pelos regionalismos, quanto uma linguagem mais formal e erudita⁴⁴. Seus poemas são marcados por rimas e métricas que conferem musicalidade. A inclusão de seu texto no Caderno Pedagógico, assim como da música “Chopis Centis”, foi intencional e tinha como um dos principais objetivos refletir sobre o preconceito linguístico advindo das marcas próprias da fala dos personagens e sobre a atitude falha de tentar “consertar” as palavras escolhidas para compor os textos.

Após o relato da professora, os alunos afirmaram que o poema de Patativa estava perfeito e que não fariam nenhuma modificação, caso alguém pedisse. Entretanto, eles perceberam que pessoas que falam ou escrevem como o eu lírico do poema, na vida real, podem sofrer preconceito e serem excluídas na sociedade.

De forma alguma pretendemos perpetuar o uso inadequado de textos tão ricos como os poemas de Patativa do Assaré, as tirinhas do Chico Bento, de Maurício de Sousa, ou as músicas de Adoniran Barbosa e Bezerra da Silva. Pelo contrário, durante os momentos de interação em sala de aula, ao utilizarmos textos dessa natureza, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, evidenciar a beleza artística presente em cada um e esclarecer os objetivos artísticos e literários da linguagem empregada. Foi exatamente isso que fizemos durante a leitura dos trechos do poema “*Eu e o Sertão*”, de Patativa do Assaré, ao lembrarmos da representação da voz do homem do Sertão, do nordestino que ama o seu lugar e que expressa seus sentimentos através da língua.

Além do texto de Patativa, os alunos também leram um trecho da música “*Chopis Centis*”, da banda Mamonas Assassinas, o que motivou o pedido para assistirem ao videoclipe, prontamente aceito pela professora. É notável o gosto dos alunos pelo gênero musical, o que parece ser uma realidade no aprendizado de qualquer língua. No entanto, essa abordagem é mais frequentemente utilizada nas aulas de inglês ou espanhol. Ao final, a aula tornou-se mais interessante e dinâmica, pois o videoclipe trouxe a performance dos cantores, engajando mais os alunos na atividade. Isso mostra a importância de considerarmos os interesses dos estudantes

⁴⁴ O poeta Patativa do Assaré, além de seus cordéis e de seus versos com linguagem simples, também produziu poemas considerados eruditos.

e metodologias mais dinâmicas no planejamento das atividades pedagógicas direcionadas a eles.

- **Encontro 03:** Este terceiro encontro da SA teve início com a professora perguntando aos alunos se eles sabiam o que era norma. Alguns responderam que eram regras, mas a maioria não soube responder. Em seguida, eles comentaram que já tinham ouvido falar da norma-padrão que, segundo eles, era a “*forma correta de escrever*”. Após esse primeiro momento de discussão, prosseguimos com a leitura do texto sobre a definição de norma, norma culta, norma-padrão e norma popular, a fim de sanar as dúvidas dos alunos sobre esses fenômenos linguísticos. Ao longo da leitura, a professora fez algumas paradas para lançar perguntas aos alunos, que prontamente responderam a todas. Ao final da leitura, foi copiado no quadro o comando da questão da atividade que eles teriam que desenvolver no encontro.

A realização da atividade foi uma grata surpresa, pois os alunos se mostraram bastante engajados na elaboração das situações solicitadas. Nesta atividade, os estudantes deveriam encenar ou escrever cenas da vida cotidiana, imaginando participantes que empregassem as normas da língua mais adequadas ao contexto. Os alunos compreenderam bem o que foi solicitado e, divididos em equipes, construíram suas falas e textos escritos.

A primeira equipe quis encenar diversas situações, como uma conversa telefônica entre amigos, um juiz conversando com amigos em um bar, uma audiência na qual a juíza profere uma sentença, trocas de mensagens de WhatsApp entre um casal de namorados e uma simulação de entrevista de emprego. O interessante é que empregaram as normas adequadas a cada momento. Além de cumprir o objetivo de reflexão sobre as normas linguísticas, a atividade se mostrou divertida e dinâmica, promovendo o aprendizado a partir de situações trazidas do cotidiano dos estudantes.

- **Encontro 04:** A aula teve início com a distribuição das cópias dos textos a serem analisados pelos alunos: uma carta pessoal, uma carta de reclamação, um comentário em uma rede social (X, antigo *Twitter*) e uma publicação do Governo Federal retirada da rede social Facebook. Cada um desses textos empregava uma variedade distinta da língua, aspecto que os estudantes deveriam observar e analisar. Após a distribuição desses textos escolhidos, foram listados no quadro os elementos que os alunos deveriam identificar, como gírias, palavras de baixo calão, abreviações (ex.: “vc”, “pq”), palavras que indicassem proximidade (intimidade) entre emissor e receptor, como “*querido*” e “*beijos*”, além de expressões coloquiais como “*oi*”, “*ai*”, “*tchau*”, entre outras, ou ainda se houve predominância da linguagem mais formal.

Devido aos conteúdos terem sido trabalhados nas aulas anteriores, os alunos já possuíam relativo conhecimento sobre as especificidades de algumas variedades e normas da

língua, o que facilitou o desenvolvimento da atividade. Os alunos circularam ou destacaram com marca-texto, nas suas cartas, as inadequações, ou se a norma-padrão foi empregada. Concluída essa etapa, os alunos foram solicitados a explicar o que motiva as diferentes formas de uso da língua portuguesa nos diversos gêneros textuais, como cartas pessoais, bilhetes, mensagens de texto, textos oficiais, documentos emitidos pela escola etc. Alguns responderam que a diferença estava relacionada ao contexto e ao grau de proximidade entre os interlocutores.

- **Encontro 05:** Neste quinto encontro da SA, a aula foi realizada na Sala de Inovação Educacional da escola, equipada com Chromebooks⁴⁵ conectados à internet. Inicialmente, os alunos foram instruídos sobre como acessar o e-mail institucional, requisito essencial para a utilização da rede, uma vez que o acesso à internet nos dispositivos só é liberado por meio do e-mail institucional do usuário. Esse e-mail foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza durante a pandemia, um período delicado pelo qual passamos, quando os alunos tiveram que assistir às aulas de suas casas. Dessa forma, os estudantes dedicaram alguns minutos para realizar o login (acesso ao equipamento através do e-mail), já que muitos apresentam deficiências quanto ao letramento digital.

Após todos conseguirem acessar, a professora solicitou que procurassem o site *Reclame Aqui*, através da barra de pesquisa do Google. Em seguida, explicou as finalidades do site e pediu aos alunos que lessem algumas reclamações, observando atentamente a linguagem empregada. Além disso, destacou que a plataforma de reclamações omite termos inapropriados, substituindo-os por asteriscos em algumas postagens. Concluída essa etapa, os alunos foram convidados a escrever uma reclamação como se fossem postá-la no site⁴⁶. Nesse momento, a professora destacou que a linguagem dos textos poderia variar, não sendo uma exigência da plataforma a utilização de uma linguagem mais formal. O objetivo de trabalharmos com textos do *Reclame Aqui* foi relacionar a prática com gêneros do ambiente digital, visto que muitas pessoas utilizam esse site para fazer reclamações, além de observar a variação linguística na prática.

- **Encontro 06:** Neste encontro, os alunos participaram da produção da segunda carta de reclamação, desta vez direcionada ao secretário de educação de Fortaleza (CE). A professora forneceu orientações específicas sobre a linguagem apropriada para este contexto,

⁴⁵ Chromebook é um tipo de laptop (computador portátil) que roda o sistema operacional Chrome OS, desenvolvido pelo Google.

⁴⁶ Conferir, no Anexo F, algumas reclamações produzidas pelos alunos

considerando que o destinatário era uma autoridade pública. Para isso, foi feita a leitura e explicação da seguinte proposta de produção:

Figura 7 - Proposta de produção da carta de reclamação da Sequência de Atividades

**Proposta de produção
textual - 02**

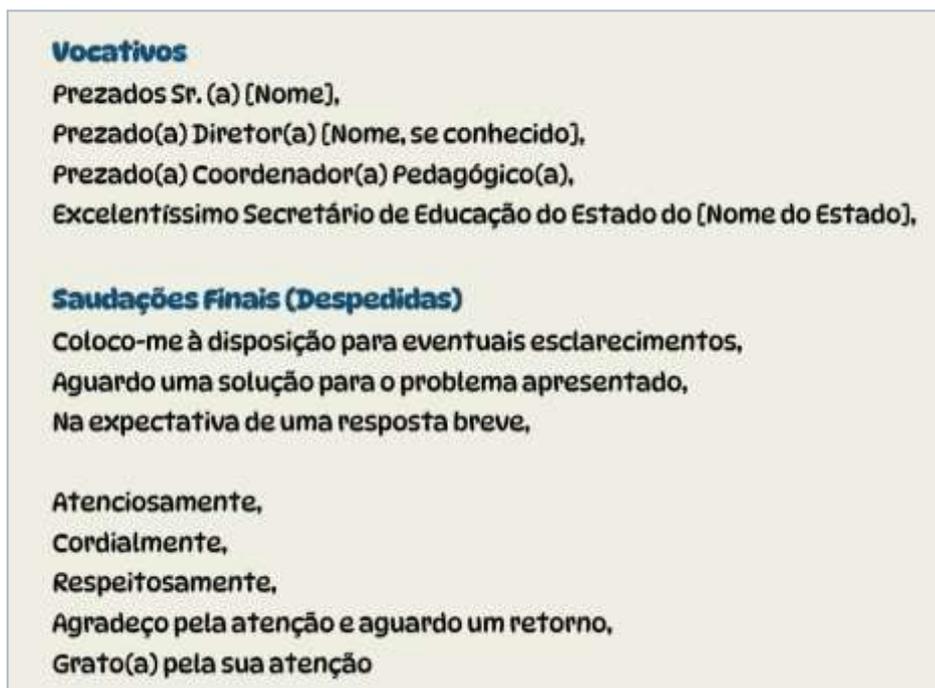
- Você está recebendo uma folha para escrever o seu texto;
- Assim como na atividade de sondagem, o gênero textual a ser produzido será a carta de reclamação não comercial;
- Utilize o modelo estrutural que foi colado pelo(a) professor(a) em seu caderno na primeira aula;
- A carta de reclamação terá como destinatário o(a) Secretário(a) Municipal de Educação da sua cidade;
- Assunto da reclamação (exemplos): problemas relacionados à estrutura da escola, à qualidade da merenda escolar, à escassez de visitas a museus, exposições etc;
- Dê uma atenção especial à linguagem que você vai utilizar em sua carta, pois esta será destinada a uma autoridade pública, com quem você não tem uma relação de proximidade. Por conta disso, a linguagem da carta deverá ser mais formal, a fim de ter o impacto desejado.
- Quando concluir sua carta, entregue-a à(o) professor(a).

Fonte: Elaborada pela autora.

No início da escrita, alguns alunos perguntaram qual vocativo seria mais adequado para a carta, o que levou a professora a escrever exemplos de pronomes de tratamento comumente utilizados para se referir a secretários de educação, saúde etc. Em resposta, a professora anotou no quadro alguns exemplos de vocativos e de despedidas mais formais e explicou que a carta de reclamação apresenta a assinatura do remetente no final.

Após escolherem o vocativo de suas cartas, os alunos selecionaram o tema da reclamação, optando pelo assunto "qualidade da merenda", embora outros temas tenham sido trabalhados em uma das cartas da SA (Cf. Anexo F). Além do vocativo, surgiram outras dúvidas durante a finalização do texto, como a forma adequada de se despedir do secretário e se deveriam assinar ao final.

Figura 8 - Exemplos de vocativos e despedidas formais



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante esse encontro 6, os alunos receberam uma cópia das orientações elaboradas pela professora-pesquisadora, o que facilitou a escrita do gênero textual. Além disso, eles já tiveram a experiência de escrever uma carta de reclamação, durante a AS. Alguns alunos comentaram que criticaram duramente o prefeito e utilizaram muitos palavrões. Um deles perguntou: "*Professora, a senhora vai mandar essa carta? Pelo amor de Deus, não mande!*" Essa atitude demonstrou que o estudante percebeu que a linguagem empregada na produção inicial não estava adequada. Agora, no novo texto, ele e os demais colegas teriam a oportunidade de avaliar quais palavras e expressões utilizar, considerando o papel social do destinatário, o secretário de educação do município de Fortaleza (CE).

- **Encontro 07:** O sétimo encontro foi dedicado à análise e correção das cartas de reclamação produzidas na AS e no encontro 6. Essas cartas, endereçadas a duas autoridades públicas, exigiam o uso de uma linguagem mais formal. Para realização dessa atividade, a professora entregou as duas cartas aos alunos e solicitou que circulassem ou destacassem com caneta marca-texto os trechos que eles consideravam inadequados. Também pontuou que eles deveriam explicar seus apontamentos nos textos.

De acordo com a Habilidade EF69LP08 da BNCC, que fundamenta esta atividade, os alunos deveriam revisar o texto produzido, considerando, entre outros aspectos, a adequação ao contexto de produção, as características do gênero textual e a conformidade com a norma culta da língua. Vale ressaltar que a BNCC utiliza tanto "norma culta" quanto "norma-padrão" em seu texto. No entanto, esses conceitos não são sinônimos. A norma culta (ou normas cultas) refere-se às variedades praticadas por pessoas com maior grau de escolaridade. Já a norma-padrão é um código abstrato, um conjunto de regras gramaticais presentes em gramáticas e dicionários. Ambas as normas servem como referência ao lidarmos com textos mais formais e monitorados.

Após a revisão, durante a apresentação dos elementos destacados nos textos para a turma, os alunos chegaram à conclusão de que alcançaram melhores resultados na segunda produção, pois perceberam que na carta da AS utilizaram expressões impróprias, como palavras, não usaram o vocativo adequado, ou mesmo nenhum vocativo, além de não terem finalizado a primeira carta de maneira apropriada. Um dos alunos confessou: *“Depois que a professora falou como era, ficou mais fácil escrever o segundo texto”*. Essas questões nos mostraram que estávamos no caminho certo e que os alunos estavam preparados para os próximos encontros.

- **Encontro 08:** Após a análise de alguns textos e de suas próprias produções no sétimo encontro, nesse oitavo encontro os alunos foram convidados a analisar duas cartas de reclamação fornecidas pela professora. O objetivo dessas duas aulas foi a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros anteriores.

Após entregar as duas cartas, a professora solicitou que os alunos identificassem as inadequações e avaliassem se a linguagem empregada estava adequada ao contexto de cada texto. Foi interessante observar os alunos comentando em voz alta sobre questões abordadas nos encontros anteriores, apontando que o texto 01 foi o que apresentou mais inadequações, devido ao emprego de termos muito informais, o que seria inadequado, visto que o destinatário era uma autoridade pública. Também perceberam que o texto 02 estava bem escrito, citando o uso da norma-padrão.

Nesta atividade, a professora-pesquisadora comentou com os alunos que estava muito orgulhosa deles, pois, ao vê-los usar o termo “norma-padrão” com certa propriedade, percebeu que estavam assimilando o que foi trabalhado nos encontros anteriores. E o mais importante, esse fato mostrou que eles compreenderam que a Língua Portuguesa é diversa e que existem várias formas de se expressar, e que todas as normas, inclusive a tão temida norma-padrão, devem ser respeitadas.

- **Encontro 09:** No nono e último encontro da nossa Sequência de Atividades, os alunos foram convidados a escrever um comentário avaliativo (Cf. Anexo F) sobre os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades desenvolvidas, com ênfase especial na adequação da linguagem em gêneros textuais formais. O objetivo dessa proposta foi promover uma reflexão crítica sobre as práticas realizadas, permitindo que os estudantes percebessem seus avanços pessoais na compreensão dos usos da linguagem adequada aos gêneros textuais, principalmente aqueles destinados a contextos de formalidade.

As produções escritas ao longo da segunda etapa da pesquisa e as avaliações dos alunos ⁴⁷ revelaram que os objetivos almejados para a SA foram alcançados. Eles desenvolveram a habilidade de adequar a linguagem na produção de gêneros textuais para contextos formais, por meio da escrita de cartas de reclamação endereçadas a duas autoridades públicas. Além disso, em seus comentários, destacaram a aquisição de conhecimentos relativos à norma-padrão e à norma coloquial, bem como sobre preconceito linguístico, indicando que estão mais seguros em relação aos significados dessas terminologias, as quais, anteriormente, eram consideradas estranhas⁴⁸. Sendo assim, é uma boa estratégia tratar a questão das normas com os alunos, principalmente as normas culta e padrão, que podem ser requisitadas em algumas situações mais formais fora da escola e, por esse motivo, devem fazer parte das reflexões sobre a língua em sala de aula.

Na seção a seguir, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na análise das cartas de reclamação produzidas na atividade de sondagem e no sexto encontro da Sequência de Atividades.

⁴⁷ Conferir algumas avaliações dos alunos no Anexo G.

⁴⁸ Esses termos foram considerados estranhos pelos alunos, porém a professora-pesquisadora aborda o fenômeno da variação linguística em suas aulas, inclusive mencionando as normas linguísticas. Contudo, os alunos frequentemente esquecem essas terminologias, tal como acontece com as definições de substantivos e verbos. Quando questionados, poucos conseguem defini-los, mesmo sendo conceitos introduzidos a partir do 3º ou 4º anos do Ensino Fundamental I.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta de intervenção desenvolvida, conforme explicitada na seção anterior, é composta por duas fases principais: a Atividade de Sondagem (AS) e a Sequência de Atividades (SA). A primeira fase nos serviu como um teste diagnóstico preliminar, pois a produção escrita dos alunos foi feita sem as devidas orientações da professora no que se refere ao tipo de linguagem a ser empregado na carta de reclamação. Em relação à segunda fase, esta compreendeu uma série de atividades que forneceriam subsídios aos alunos para que eles pudessem empregar adequadamente a linguagem de acordo com o contexto dos textos produzidos, principalmente da carta de reclamação não comercial, gênero textual escolhido para obtenção dos dados para análise.

Conforme mencionado na delimitação do universo desta pesquisa, o 9º ano A, turma selecionada para a aplicação da nossa intervenção pedagógica, é composta por 24 alunos, 6 meninas⁴⁹ e 18 meninos. No dia da aplicação da atividade de sondagem, somente 19 alunos estavam presentes, dos quais apenas 16 participaram da escrita da carta de reclamação. Já na atividade de produção, realizada durante a Sequência de Atividades, ou seja, a escrita da carta de reclamação endereçada ao secretário de educação de Fortaleza (CE), dos 15 alunos presentes, apenas 11 entregaram os textos à professora-pesquisadora⁵⁰.

Dessa forma, para a análise dos resultados, optamos por selecionar exclusivamente as cartas dos alunos que participaram de todas as atividades de produção e de, no mínimo, metade das aulas da Sequência de Atividades (SA), a fim de garantir maior credibilidade às intervenções realizadas e permitir uma avaliação mais realista do impacto dessas atividades no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Na próxima subseção, apresentaremos a análise das produções dos alunos participantes. Devido à grande quantidade de textos produzidos ao longo da intervenção pedagógica, 27 (vinte e sete) no total, optamos por analisar apenas as cartas de dois alunos, pois, após a leitura dos textos, concluímos que todos apresentaram alguma inadequação em relação à linguagem. O critério de escolha dos textos foi a presença de boa parte dos termos inadequados listados nos pontos 1, 2 e 3 (subseção 3.3.1), considerados fundamentais para nossa análise. Portanto, o *corpus* a ser analisado é composto por quatro cartas de reclamação, sendo duas da AS e duas da SA.

⁴⁹ Uma aluna participou da escrita da primeira carta de reclamação, mas posteriormente deixou a turma. Por esse motivo, seu texto não foi incluído em nossa análise.

⁵⁰ Uma possível explicação para a redução no número de alunos participando das atividades de produção pode estar relacionada ao desinteresse desses alunos pela prática da escrita em sala de aula.

4.1 Análise e discussão da produção da Atividade de Sondagem

Nesta subseção, apresentamos a análise e discussão das cartas de reclamação dos alunos selecionados, escritas durante a AS, com o objetivo de avaliar a habilidade de adequar a linguagem a um gênero textual para contexto de formalidade. Para demonstrar a evolução desses alunos no desenvolvimento dessa habilidade, utilizamos, na subseção seguinte (4.2), a carta de reclamação produzida por eles na segunda etapa da pesquisa, ou seja, na SA.

A atividade inicial destinada aos alunos consistiu em um teste diagnóstico, a AS, desenvolvido ao longo de duas aulas geminadas. Conforme mencionado anteriormente, os participantes foram orientados a produzir uma carta de reclamação dirigida ao prefeito da cidade de Fortaleza (CE),

No geral, todas as produções escritas nesse primeiro momento apresentaram alguma inadequação, seja em relação ao vocativo, ao corpo da carta ou à despedida, variando apenas na quantidade e nos tipos de termos inadequados. Em uma das cartas, por exemplo, a quantidade de palavras de baixo calão empregada foi significativa, totalizando sete expressões de cunho ofensivo. Em contrapartida, outras cartas não continham palavrões, embora apresentassem outros termos inadequados.

Ao iniciar a análise das primeiras produções, constatamos que nossa hipótese sobre a AS foi confirmada. Ou seja, a escrita da carta de reclamação sem as orientações da professora-pesquisadora evidenciou que os alunos possuíam conhecimentos limitados sobre a linguagem adequada a esse gênero textual formal, já que fizeram uso de termos característicos da linguagem espontânea, comumente empregados em contextos informais. Entre os achados, observamos a presença de **gírias**, **palavras contraídas** e **palavrões**. Esses elementos linguísticos, mais recorrentes na linguagem coloquial, revelam a influência do registro menos monitorado (fala informal) na produção textual dos estudantes.

Como o objetivo da atividade era avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tipo de linguagem adequada aos textos, eles foram deixados à vontade para que a escrita da carta ocorresse de forma espontânea. Por conta disso, os participantes não foram orientados sobre a adequação linguística necessária. A única explicação dada foi em relação à escolha do assunto da reclamação, que abordava as péssimas condições de uma praça localizada próxima à escola, e ao destinatário da carta: o prefeito da cidade de Fortaleza (CE).

A decisão de não interferir na escolha da linguagem adequada às cartas de reclamação da AS foi tomada para que a análise dos dados não fosse prejudicada. Os textos

produzidos pelos alunos deveriam revelar exatamente o que os participantes sabiam e quais escolhas linguísticas faziam espontaneamente no momento da escrita da carta.

Embora a estratégia inicial fosse não interferir dando dicas, os alunos frequentemente solicitavam a ajuda da professora durante esse primeiro momento da intervenção pedagógica. A professora-pesquisadora, por sua vez, explicava que eles deveriam produzir o texto com base nos conhecimentos que já possuíam. Muitos manifestaram o desejo de desistir da atividade, pois consideraram bastante difícil escrever uma carta de reclamação dirigida ao prefeito. Frequentemente perguntavam o que era vocativo e o que seriam argumentos, apesar de a professora ter recentemente trabalhado as definições desses termos com eles.

Também nesse primeiro momento de escrita, os alunos falavam em voz alta os palavrões que usavam para se dirigir ao interlocutor da carta, revelando que aquele espaço no papel funcionava como uma espécie de “tribuna popular”, onde poderiam expressar suas insatisfações com a praça, um espaço público cheio de perigos e desprovido de equipamentos de lazer. Com os ânimos agitados, talvez devido à proximidade do período eleitoral, ocorrido em outubro de 2024, os alunos não usaram os "filtros" que normalmente utilizamos para evitar o uso de palavras e expressões inadequadas, e agiram com espontaneidade no uso da língua.

Conforme mencionado na descrição do universo da pesquisa (Cf. Página 68), os alunos participantes são adolescentes que residem majoritariamente na periferia de Fortaleza (CE), e sua linguagem é marcada pelo uso de gírias, termos pouco polidos e o emprego frequente de palavrões em sala de aula. Por conta disso, durante a atividade de sondagem, eles se sentiram à vontade para utilizar sua forma natural de usar a língua, muitas vezes marcada, como já frisamos, por palavras e expressões que não seguem as normas culta ou padrão da Língua Portuguesa. No entanto, essas formas da língua não devem ser demonizadas, mas sim ressignificadas e compreendidas dentro dos contextos socioculturais em que estão inseridas.

Desde o início das atividades com os alunos, após a leitura dos textos produzidos na AS, deixamos claro para eles que tudo na língua é uma questão de adequação e que não existem formas certas ou erradas, mas sim adequadas ou inadequadas, dependendo da situação comunicativa. Sempre usamos como gancho o uso das expressões inadequadas empregadas por eles em suas cartas e nos demais textos analisados ao longo da SA, contextualizando a atividade.

Grande parte das reflexões aqui desenvolvidas fundamentam-se nos princípios da Sociolinguística Educacional já apresentados por nós no Quadro 1 desta dissertação (Cf. Página 32). Como vimos, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que é nos estilos formais e monitorados dos

falantes que a escola deve buscar a influência para a aprendizagem da língua. Entretanto, como a atitude em relação à variação linguística deve ser sempre reflexiva, é importante que os próprios alunos percebam que determinados usos estão associados às avaliações negativas na sociedade, com implicações sociais⁵¹, e essas questões devem ser discutidas por meio dos próprios textos escritos em sala de aula.

Outro princípio que podemos relacionar às práticas de escrita realizadas na nossa pesquisa está ligado à estratificação social⁵². Nosso país é dividido em classes sociais, e as variedades linguísticas, assim como as normas a elas relacionadas, refletem as especificidades dessas diferentes camadas da sociedade. Há uma forte relação entre essas variedades e o nível de escolaridade dos falantes. Por isso, não podemos estudar a língua somente a partir da perspectiva interna (as estruturas linguísticas), mas também devemos considerar os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem e moldam suas diferentes variedades e normas.

As inadequações presentes nos textos, como veremos nas cartas analisadas nesta subseção, podem ser compreendidas a partir de diversos prismas. Do ponto de vista da realidade socioeconômica e cultural dos alunos participantes, a língua reflete e dá voz ao sentimento de indignação deles pelas condições sociais que muitos vivem nas periferias, principalmente devido à violência e à falta de oportunidades (lazer, cultura, etc.). Também podemos perceber esse mesmo sentimento nas letras dos *raps* e dos *funks*, gêneros musicais mais difundidos nas comunidades mais carentes dos grandes centros urbanos. Essas músicas são formas de resistência e empoderamento e abordam temas como violência (policial, política, etc.), desigualdades sociais, racismo, discriminação, críticas ao sistema vigente, principalmente no *rap*, e sexualidade, modos de vida nas comunidades, mais presentes no *funk*. Essas letras fazem parte do cotidiano dos jovens e influenciam sua linguagem.

Entretanto, é importante ressaltar que isso não implica que todas as pessoas que vivem nessas áreas utilizam uma linguagem coloquial e informal; pelo contrário, a diversidade existe e revela as identidades dessas comunidades de fala. O que ocorre, do nosso ponto de vista, é que moradores que tiveram mais acesso à escolarização e aos diversos letramentos provavelmente dominarão melhor a formalidade da língua. O entendimento que buscamos em relação ao meio social refere-se à influência das práticas languageiras dessas comunidades nos textos dos participantes desta pesquisa.

⁵¹ Algumas implicações sociais relacionadas ao preconceito linguístico: exclusão e discriminação, barreiras comunicacionais, impactos psicológicos, redução de oportunidades de emprego etc.

⁵² Conferir síntese dos postulados da Sociolinguística no Anexo C.

Em vista disso, é comum, na linguagem coloquial dos adolescentes, o uso de gírias, palavrões e construções que não seguem as regras da norma-padrão ou da norma culta. Essas expressões são legítimas e, dependendo da situação, podem ser aceitas ou não. Tudo é uma questão de adequação, e não de imposição de estereótipos prejudiciais. Como professores de Língua Portuguesa, devemos adotar abordagens pedagógicas que valorizem o vernáculo dos alunos, não desmerecendo suas formas de expressão, mas, ao mesmo tempo, precisamos fomentar uma conscientização sobre a adequação linguística, apresentando a eles os estilos mais formais e monitorados da língua, como ocorreu com a escrita das cartas de reclamação endereçadas ao prefeito e ao secretário de educação.

Figura 9 - Carta de reclamação do aluno A1 produzida na Atividade de Sondagem

Fortaleza, 22/10/2024

Assunto: É aí Santo, bora apertar aquela praça que fica atrás da igreja de São José, no Popul? Não tem um lugar para se sentar, os equipamentos de treino estão todos fudidos, se três equipamentos estiverem prestando já vai ser muito. Faz alguma coisa seu filho de uma puta, o bugulha em situação precária e tu não faz coisa nenhuma, seu merda inútil. Parece que nenhum político nunca fez nada na real, só estão aqui para cobrar impostos, é?

F O D A - S E

E S T A D

Fonte: Texto produzido por aluno.

A primeira produção do aluno A1, assim como as demais cartas da AS, demonstra que ele tentou seguir alguns pontos apresentados no modelo estrutural fornecido pela professora, como o local, a data, o termo "assunto" e o trecho da reclamação. No entanto, o aluno não incluiu o vocativo, expressões de despedida, assinatura e identificação do remetente.

Vale ressaltar que o objetivo da atividade não era avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a estrutura do gênero, mas sim focar na linguagem utilizada em um gênero textual formal. No entanto, a formalidade de uma carta de reclamação também está relacionada ao uso adequado de palavras e expressões que compõem os elementos estruturais característicos desse gênero textual, e por isso é um aspecto importante a ser considerado em nossa análise.

Ainda em relação ao início da carta do aluno A1, podemos observar que ele começa o seu texto com uma saudação inicial coloquial, escrevendo os seguintes termos: “*E aí Sarto*”, provavelmente com o objetivo de estabelecer uma relação de maior proximidade com o destinatário e, assim, abrir caminho para introduzir a reclamação. Isso pode ter sido uma forma de chamar a atenção do prefeito utilizando uma linguagem mais informal, acreditando que teria mais impacto começar sua carta como se estivesse se dirigindo pessoalmente ao destinatário. Além dessa expressão, o aluno também utiliza os adjetivos destacados nos trechos a seguir: “*os equipamentos estão todos **fudidos***” e “*seu merda **inútil***”, que, como já analisou Malaguini (2020, p. 73), em uma carta de reclamação produzida por um aluno do 7º ano, “podem ser interpretados de maneira pejorativa pela autoridade a quem se dirige”, pois não são polidos e são muito informais, no caso específico da carta.

Após a saudação inicial, o aluno introduz o assunto da reclamação, também de maneira informal, empregando o verbo “*bora*” (forma coloquial do verbo “*vamos*”) para pedir que o prefeito realize melhorias na praça. Em seguida, elenca algumas deficiências do espaço e parte para o próximo parágrafo, no qual solicita a resolução do problema. No entanto, ele o faz de forma bastante desrespeitosa, empregando expressões ofensivas, incluindo palavrões e o trecho “*tu não faz porra nenhuma*”, que transmite frustração com a autoridade.

No espaço reservado ao “vocativo + cumprimentos” (segundo o modelo estrutural), o aluno A1 não delimitou o vocativo numa linha reservada, mas optou pela expressão “*E aí Sarto*” dentro do campo “assunto”, enquanto outros alunos empregaram outras formas, como “*Olá, Sarto*”, “*Olá, prefeito*”, “*Bom dia, Sarto*”, “*Seu Sarto*”, “*Para meu amigo Sarto*”, “*Olá Sarto seu filho de rapariga*”, “*José Sarto, prefeito da cidade de Fortaleza*” e “*Olá, querido prefeito de Fortaleza*”⁵³. Esses usos indicam uma mobilização de conhecimentos relativos ao

⁵³ Considerando as expressões utilizadas como vocativos e cumprimentos, a destacada em negrito está presente na

grau de formalidade desses termos, relacionados à percepção que o autor (aluno) tem do destinatário (a autoridade pública), à relação hierárquica entre os sujeitos da interação e aos papéis discursivos representados na carta, conforme destacamos no tópico 7 do quadro 3, elaborado por Barros (2012).

Como já mencionado nesta dissertação, no momento da escrita da primeira carta, os alunos verbalizaram oralmente as insatisfações direcionadas ao prefeito da cidade, destinatário da carta. Por estarem falando de maneira descontraída, utilizaram vários palavrões para se dirigir à autoridade pública, o que, naquele momento, devido aos ânimos alterados, se mostrou uma forma genuína de expressão da língua.

Sobre o uso dos palavrões, os alunos confessaram à professora-pesquisadora que isso ocorreu devido à grande insatisfação com os políticos, expressando o desejo de dizer diretamente ao prefeito de Fortaleza o que escreveram nas cartas, conforme podemos observar no seguinte trecho da carta da AS do Aluno A1: “*Parece que nenhum político faz nada na real, só estão aqui para cobrar impostos, é?*”. Este comportamento linguístico evidencia o que discutimos na fundamentação, na subseção que analisamos a influência da linguagem oral na escrita. Diante da questão, é como se os alunos estivessem dialogando diretamente com a autoridade pública, face a face.

Considerando esse comportamento linguístico dos alunos, e ainda tomando como base os princípios da Sociolinguística Educacional, o quarto princípio nos diz que, para eventos de oralidade, podemos nos valer de estilos mais casuais e menos monitorados. No entanto, em textos escritos, como são as cartas de reclamação produzidas, por se tratarem de um gênero textual voltado para contextos formais, essas expressões precisam ser trabalhadas e refletidas pelos estudantes, promovendo o entendimento sobre a adequação linguística em diferentes situações comunicativas.

Quanto ao conteúdo da carta do aluno A1, os trechos mais críticos são aqueles que apresentam os palavrões “*seu filho de uma puta*” e “*seu merda inútil*”, que demonstram agressividade ao se dirigir a uma autoridade. Além disso, a expressão que finaliza o texto, “*Foda-se estado*”, denota uma atitude de revolta em relação ao governo ou aos políticos, posicionamento já analisado nesta subseção.

Além das palavras de baixo calão, que foram mantidas para preservar a fidelidade do texto original do aluno, observamos o uso das gírias “*bagulho*” e “*na real*”. Esses termos

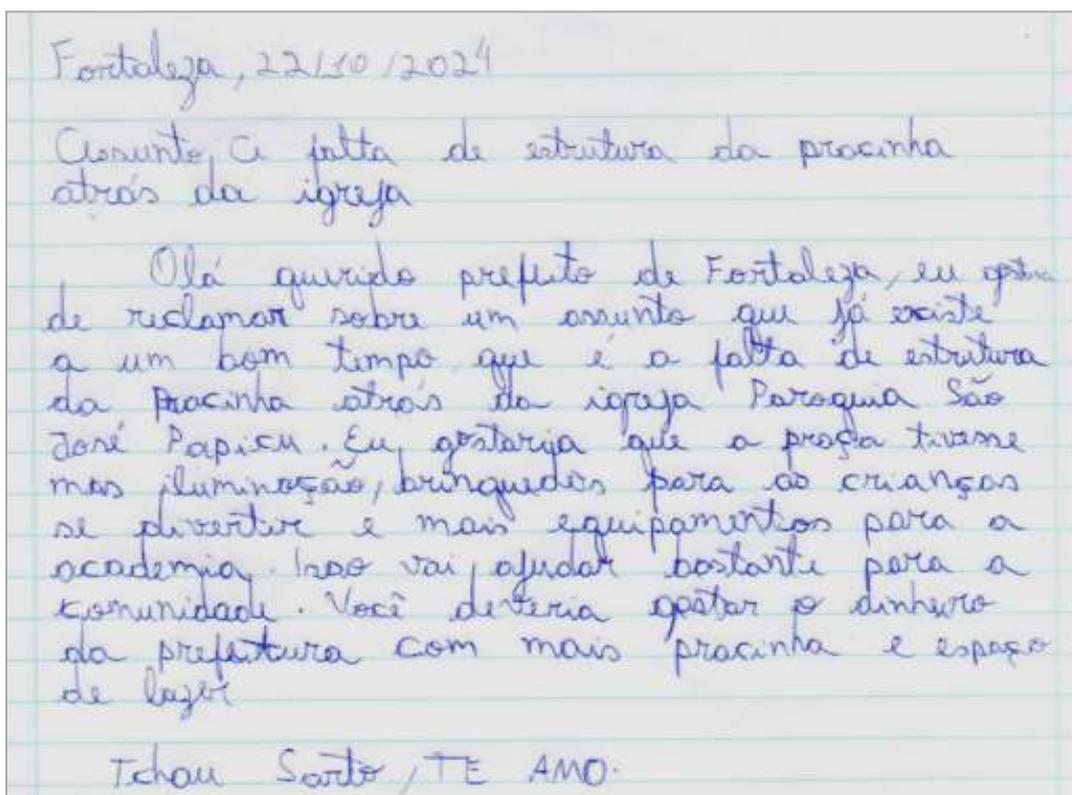
carta do aluno A2, analisada nesta subseção. As outras sete foram empregadas em diferentes cartas de reclamação da AS. Entretanto, devido à quantidade e à repetição inerente à natureza desses termos, não foram incluídas no *corpus* desta análise e discussão.

são utilizados em contextos informais de fala ou escrita e, portanto, são inadequados ao gênero textual formal em questão, pois podem comprometer a seriedade da reclamação.

As gírias, que são expressões informais empregadas por pessoas de diferentes classes sociais e com maior frequência na fala dos adolescentes, desempenham um papel importante na construção da identidade dos grupos sociais (surfistas, skatistas, motociclistas, gamers, estudantes universitários etc). Os mais jovens, em particular, são agentes importantes das mudanças linguísticas e da propagação de novos termos, pois estão mais conectados às redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok etc) e a outras plataformas digitais (YouTube, Netflix etc). Um exemplo dessa influência é a utilização da palavra “selfie”, que inicialmente era popular entre o público jovem, mas que agora está sendo utilizada por pessoas de todas as idades e caiu no gosto dos brasileiros.

Dando início à análise da carta do aluno A2 (Figura 10), produzida na AS, observamos que ele tentou seguir o modelo estrutural fornecido pela professora. Primeiro, ele incluiu o local e a data, e em seguida, o termo “*assunto*”. Após definir o assunto da reclamação, o aluno iniciou o texto com uma saudação inicial informal: “*Olá querido prefeito de Fortaleza...*”, seguida da descrição do problema.

Figura 10 - Carta de reclamação do aluno A2 produzida na Atividade de Sondagem



Fortaleza, 22/10/2024

Assunto: A falta de estrutura da praça atrás da igreja

Olá querido prefeito de Fortaleza, eu quero reclamar sobre um assunto que já existe a um bom tempo que é a falta de estrutura da praça atrás da igreja Paróquia São José Papicem. Eu gostaria que a praça tivesse mais iluminações, brinquedos para as crianças se divertir e mais equipamentos para a academia. Isso vai ajudar bastante para a comunidade. Você deveria gastar o dinheiro da prefeitura com mais praça e espaço de lazer.

Tchau Souto, TE AMO.

Fonte: Texto produzido por aluno.

Quanto ao corpo da carta, espaço destinado à reclamação do aluno, notamos um tom mais formal em comparação à carta do aluno A1, conforme indicam os trechos: “*gostaria de reclamar*” e “*isso vai ajudar bastante a comunidade*”. O único elemento menos formal no texto foi o uso do pronome pessoal “*você*”, que confere à relação entre remetente e destinatário um tom de maior proximidade. Todavia, de modo geral, o texto do aluno A2 não apresenta tantas inadequações, pois ele não utilizou palavrões, gírias ou palavras que denotam impolidez.

Em relação à finalização do texto, observamos que o aluno A2 utilizou os termos “*tchau*” e “*te amo*”, comumente empregados em situações menos monitoradas, como em conversas no WhatsApp ou na fala cotidiana. Termos dessa natureza sugerem haver uma relação informal entre os sujeitos. Além disso, esses usos linguísticos, como já discutido na fundamentação teórica, refletem a influência das características da carta pessoal, um gênero textual mais familiar aos alunos.

A seguir, daremos continuidade à análise e discussão das produções textuais dos alunos, concentrando-nos nas cartas escritas ao longo da SA. Nessa fase, os estudantes receberam as orientações da professora-pesquisadora, que apresentou aos alunos informações sobre a adequação da linguagem e sobre o uso apropriado das normas do português brasileiro.

Na segunda produção dos alunos, o assunto da reclamação não foi o mesmo da primeira carta, e o destinatário, desta vez, foi o secretário de educação da cidade de Fortaleza (CE). Antes do início da escrita, os alunos foram orientados quanto à linguagem exigida nesse tipo de texto.

A professora também comentou sobre o uso de palavrões nas primeiras produções, salientando que esses termos eram inadequados. Além disso, destacou a inadequação do emprego de expressões coloquiais, tais como “*oi*”, “*olá*” e palavras que denotam proximidade entre os interlocutores, como “*querido*”, “*beijos*” e “*te amo*”, presentes em algumas cartas. O uso desses elementos foi observado nas cartas produzidas durante a atividade de sondagem, quando não foram fornecidas instruções específicas sobre o grau de formalidade da linguagem.

4.2 Análise e discussão da produção da Sequência de Atividades

Passaremos, agora, à análise das cartas de reclamação produzidas ao longo da Sequência de Atividades. Durante os encontros da SA, os alunos produziram dois textos: uma carta de reclamação endereçada ao secretário municipal de educação de Fortaleza (CE) e uma reclamação direcionada ao site *Reclame Aqui*. Contudo, optamos por não incorporar as

reclamações direcionadas ao site na análise, considerando que a maioria dos textos postados nessa plataforma não seguem um padrão de formalidade linguística, pois não é uma exigência do site. Diante disso, nesta subseção, a análise centra-se nas cartas produzidas pelos alunos A1 e A2, após receberem as orientações fornecidas pela professora-pesquisadora.

A seguir, apresentamos a carta de reclamação produzida pelo aluno A1 durante a SA. Esta carta foi escrita no Encontro 06, após a participação dos alunos na AS e nos cinco encontros da SA. Nesse momento, os estudantes estavam mais conscientes da linguagem a ser empregada, pois já haviam analisado suas primeiras cartas e identificado os pontos que precisavam de melhorias.

Figura 11 - Carta de reclamação do aluno A1 produzida na Sequência de Atividades

★ Carta de Reclamação ★
 Fortaleza, 31 de outubro de 2024
 Assunto da carta: Qualidade da merenda escolar
 Excelentíssimo senhor secretário,
 Gostaria de reclamar sobre as merendas que dão nas escolas. São todas de qualidade deplorável, já comi arroz mais seco do que os cuscuz daqui, tem dar que a macarronado parece resto de pia, já encontrei até bicho nas merendas, sem contar que guardam os restos para dar em nos próximos intervalos, a minha mãe nem come porque acha a comida daqui nojenta. Por favor, gostaria que fizesse algo.
 Atenciosamente,

Fonte: Texto produzido por aluno.

Ao digitalizarmos as cartas dos alunos, optamos por deixar os palavrões à mostra. Essa decisão foi intencional e planejada, pois o uso dos palavrões faz parte de um dos critérios de análise da nossa pesquisa. Ao observar o contexto em que esses termos foram utilizados, confirmamos nossa hipótese de que os alunos empregariam expressões comuns à linguagem

espontânea em um gênero textual formal. Essa escolha também comprova o nosso entendimento sobre a influência da fala na escrita e a adequação da linguagem conforme o interlocutor e o propósito do texto.

Na carta acima (Figura 11), referente à segunda produção do aluno A1, observamos um avanço significativo quanto à adequação da linguagem. Com o auxílio das orientações fornecidas pela professora, o estudante apropriou-se dos conhecimentos adquiridos nos primeiros encontros para redigir seu novo texto, agora contendo os elementos essenciais de uma carta de reclamação, como local, data, assunto, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura⁵⁴. Entretanto, o mais importante foi ele ter empregado a linguagem adequada em todos esses pontos da carta. No vocativo, o aluno optou por um dos exemplos apresentados pela professora, enquanto outros alunos utilizaram apenas a expressão “*Excelentíssimo Secretário*”.

Ainda sobre o mesmo texto, percebemos que, após empregar o vocativo “*Excelentíssimo senhor secretário*”, adequado ao destinatário e ao contexto da carta, o estudante inicia sua carta modalizando o discurso; em vez de empregar a forma abreviada e coloquial “*bora*”, presente na sua primeira produção, agora utiliza o verbo “*gostaria*”, usado para suavizar sua solicitação, modalizando o discurso e sendo respeitoso. Além disso, é importante pontuar que o aluno não fez uso de palavrões, como ocorreu na primeira produção.

Ao final da carta, o aluno A1 demonstra mais uma vez respeito pela autoridade pública no trecho em que escreve “*Por favor, gostaria que fizesse algo*”, solicitando que o secretário tome providências em relação à qualidade da merenda, que é o assunto da reclamação. Dessa forma, ficou claro que o aluno buscou empregar expressões mais polidas e formais para encerrar sua solicitação, adotando um tom bastante diferente daquele utilizado na primeira produção, onde foi grosseiro e usou palavras ofensivas.

Além desses avanços em relação à formalidade exigida, o aluno encerra a carta com a saudação final “*Atenciosamente*”, que é uma expressão bastante comum em correspondências formais. Após a despedida, o estudante fez a identificação do emissor, escrevendo seu nome completo e que era um aluno da escola Maria Gondim dos Santos, o que não ocorreu na sua primeira produção. Ao colocar sua assinatura e identificação, ele confere maior credibilidade ao texto e assume a responsabilidade pelo que está escrito, ação esperada nesse gênero textual.

O que chamou nossa atenção foi o fato de esse mesmo aluno, na aula dedicada à análise das duas cartas produzidas (Encontro 07), ter marcado os trechos “*resto de pia*” e “*nojenta*”, presentes nessa segunda carta produzida. Ele considerou esses termos inadequados,

⁵⁴ A professora-pesquisadora optou por não incluir as assinaturas dos alunos, e nem cobri-las.

porém não especificou quais palavras poderiam substituí-los. Essa reflexão do aluno evidenciou que o principal objetivo da atividade foi atingido, pois ele mesmo percebeu que poderia adequar ainda mais as palavras empregadas na carta de reclamação.

A seguir, passaremos para a análise da segunda carta produzida pelo aluno A2. Ressaltamos que todos os alunos participantes já tinham ciência da exigência de formalidade no uso da linguagem no novo texto, uma vez que a professora havia comentado sobre as primeiras produções antes do início da escrita da segunda carta de reclamação.

Figura 12 - Carta de reclamação do aluno A2 produzida na Sequência de Atividades

Fortaleza, 31 de outubro de 2024

Assunto da carta: Qualidade da merenda escolar

Senhor reitoria,

Gostaria de reclamar sobre a comida da escola, a comida da escola é muito ruim, sem gosto sem tempero, mal preparada, mal cozinhada, seria bom trazer os merendeiros e mandar comida mais saudável e com proteínas.

Atenciosamente,

Fonte: Texto produzido por aluno.

Ao comparar a primeira produção do aluno A2 com sua segunda carta, observamos que, inicialmente, o estudante não utilizou expressões próprias de um vocativo, iniciando a carta com a palavra "assunto" e empregando a gíria "E aí Sarto", inadequada para uma correspondência de caráter formal e por se tratar de uma autoridade pública. Entretanto, na carta produzida na SA (Figura 12), o estudante segue a estrutura básica do gênero carta de reclamação, incluindo local, data, assunto da reclamação, vocativo, corpo da carta (com a descrição da reclamação e solicitação da resolução do problema), saudação final, assinatura e identificação do emissor, buscando ser mais formal em todos esses pontos.

Um aspecto que destacamos na nova carta do aluno A2 é o emprego das expressões "*Gostaria de reclamar*" e "*Seria bom*", que, conforme já mencionado, modalizam o discurso e demonstram respeito pelo destinatário, já que, na primeira carta, o aluno foi rude e usou termos inapropriados, como "*bora*" e "*faz alguma coisa seu filho de uma puta*". Essa mudança de postura na escolha das palavras, com o aluno selecionando expressões mais adequadas ao contexto e ao possível receptor da carta, evidencia que ele compreendeu com mais clareza os conteúdos trabalhados nos encontros anteriores, ou seja, ao longo da SA.

Portanto, em relação às duas produções textuais do aluno A2, concluímos que, na segunda carta, o aluno demonstrou um melhor domínio em relação ao gênero e à forma de se dirigir ao destinatário, conseguindo aplicar a maioria das orientações fornecidas pela professora-pesquisadora, a saber: utilizou termos adequados no campo "assunto da carta" e no vocativo, modalizou sua solicitação no início do texto, primando pela polidez, desenvolveu sua reclamação de maneira mais formal e finalizou a carta com uma despedida apropriada, utilizando o termo "*atenciosamente*". Além disso, assinou a carta e escreveu a seguinte descrição: "*Aluno da escola Maria Gondim dos Santos*"⁵⁵.

Conforme discutido no subtópico 2.3.2 da fundamentação teórica, Koch e Oesterreicher ([1985], 2013) ressaltam que, nos textos escritos, é necessário um maior empenho no planejamento devido ao distanciamento da situação e à ausência do feedback típico da comunicação face a face. Dessa forma, o emissor (o aluno) deveria considerar previamente os interesses do receptor da carta de reclamação, ou seja, a autoridade pública, o que ocorreu de forma deficitária na primeira produção, já que não houve uma previsão das possíveis reações dos destinatários ao lerem as cartas. Além disso, a falta de familiaridade com o gênero textual formal escolhido pode ter dificultado esse planejamento por parte dos alunos, levando-os a utilizar uma linguagem mais informal, permeada de palavras e expressões típicas da fala cotidiana, comprovando nosso entendimento sobre a influência da fala na escrita.

Depois que os alunos começaram a entender que na escrita temos a oportunidade de planejar o que vamos colocar no papel e que somos os protagonistas das melhorias que fazemos em nossos textos, os ânimos mudaram. Aqueles que anteriormente afirmavam que a escrita formal não fazia parte de sua realidade e que não lhes seria útil em nada começaram a alterar seu discurso. Ao serem convidados a refletir sobre a carta produzida na atividade de sondagem, perceberam que a maneira como haviam escrito anteriormente não estava adequada e se sentiram envergonhados por terem usado tantos palavrões. Após a revisão dos seus textos,

⁵⁵ O trecho, juntamente com a assinatura, foi recortado para preservar o sigilo das identidades dos alunos, com exceção da primeira carta do aluno A1, que não assinou o texto.

passaram a considerar "bonita" a nova forma de escrever que empregaram na nova carta de reclamação.

Ao desenvolver nossa proposta de intervenção com a turma, não seguimos uma sequência didática nos moldes da SD desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004) para a escrita da carta de reclamação, pois o foco da presente pesquisa não era trabalhar questões como a ausência de vocativo, de assinatura ou problemas relacionados à argumentação no corpo da carta, mas sim estimular a capacidade reflexiva dos alunos quanto à adequação da linguagem em gêneros textuais formais, a partir da presença da linguagem espontânea em seus textos. Por esse motivo, escolhemos a carta de reclamação endereçada a uma autoridade pública, o que exigiu e exige dos alunos uma atenção especial à linguagem empregada no texto.

Os resultados obtidos nas cartas produzidas, juntamente com as nossas observações realizadas ao longo das aulas e nos comentários escritos pelos alunos, revelam que os objetivos da nossa pesquisa foram alcançados.

No entanto, alguns desafios foram enfrentados ao longo da intervenção. O maior deles foi a resistência dos alunos em escrever, pois geralmente eles têm mais afinidade com atividades que envolvam a oralidade, como rodas de conversa ou debates. Entretanto, quando percebem que se trata de uma atividade de escrita, especialmente a de gêneros textuais mais formais, relutam em participar e não querem revisar seus textos, acreditando que a primeira versão já é suficiente.

Por conta disso, durante as aulas destinadas à escrita das cartas de reclamação, a professora-pesquisadora precisou dialogar bastante com os alunos, pedindo que escrevessem, pois somente através do acesso aos textos deles ela poderia auxiliá-los. Eles afirmaram que não sabiam escrever, por isso foi preciso esclarecer que eles só desenvolveriam a escrita praticando, lendo, revisando e aprimorando suas produções. Sendo assim, esse diálogo desempenhou um papel importante na participação dos estudantes, o que se refletiu nas 27 (vinte e sete) cartas de reclamação produzidas. Ao destacar a relevância da pesquisa e das atividades planejadas, os alunos mostraram-se menos resistentes.

Diante do contexto, compreendemos que as atividades de produção textual devem ser mais frequentes, considerando a importância do domínio da escrita na sociedade contemporânea. Portanto, a persistência e o incentivo contínuo são essenciais para ajudá-los a superar a resistência e a desenvolver habilidades de escrita, principalmente aquelas relacionadas à escrita mais formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa deveu-se à dificuldade que muitos alunos enfrentam ao fazer escolhas linguísticas adequadas na escrita de gêneros textuais formais. Por essa razão, buscamos investigar a ocorrência dessa problemática nos anos finais do Ensino Fundamental e realizar uma intervenção pedagógica, propondo atividades de leitura e produção de textos que permitissem aos alunos refletirem sobre o uso da língua e analisarem o que era ou não adequado em seus textos.

Partindo dessa decisão, selecionamos como público-alvo de nossa pesquisa uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da periferia de Fortaleza (CE). Inicialmente, conforme apresentado anteriormente na metodologia deste trabalho, planejamos a realização dessa intervenção em duas etapas: a primeira consistiu na aplicação da AS sem nenhum direcionamento sobre o tipo de linguagem adequado ao texto, no caso, a carta de reclamação não comercial endereçada a uma autoridade pública.

Os resultados dos dados dessa primeira etapa revelam que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental empregam elementos da linguagem espontânea ao escrever textos para contextos formais, como a carta de reclamação endereçada a uma autoridade pública. Essa observação sustenta nossa hipótese de que a adequação linguística não estava desenvolvida de forma satisfatória entre os alunos pesquisados.

Mediante essas dificuldades, elaboramos a segunda etapa da pesquisa, composta por uma Sequência de Atividades (SA) focada no estudo da variação e adequação linguística, essenciais para aprimorar a competência comunicativa dos alunos em contextos formais. Os resultados dessa etapa evidenciaram avanços consideráveis em relação às dificuldades iniciais, demonstrando, assim, que nosso objetivo maior foi alcançado.

Embora este estudo tenha apresentado dados importantes revelados em textos reais de alunos, é preciso reconhecer suas limitações. Nossa pesquisa foi conduzida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, o que pode não representar a realidade de outras turmas ou escolas em diferentes contextos⁵⁶. Além disso, a análise foi limitada a um único gênero textual formal, a carta de reclamação não comercial, o que pode levar a generalizações inadequadas sobre os elementos exigidos, já que cada gênero possui suas especificidades. Também é necessário considerar que as atividades desenvolvidas foram

⁵⁶ Há a possibilidade de expandir a pesquisa e realizá-la com o mesmo público-alvo, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mas em uma instituição de ensino particular, a fim de compararmos os resultados obtidos. Caso, talvez, de desenvolver uma pesquisa mais robusta em nível de Doutorado.

aplicadas em um período específico de tempo. Portanto, sugerimos que sejam realizadas atividades ao longo de todo o ano letivo para permitir o acompanhamento da evolução da competência comunicativa dos estudantes de modo mais individualizado, partindo das necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Vale ressaltar que não temos a intenção de esgotar a análise com nossos resultados e conclusões obtidos por meio da escrita da carta de reclamação. Pelo contrário, acreditamos que seria de grande valia que outros pesquisadores pudessem expandi-la, incluindo outros gêneros textuais em seus trabalhos. Ao trabalhar com uma diversidade de textos, os professores terão a possibilidade de comparar o uso da língua tanto em textos formais quanto naqueles encontrados em contextos de informalidade. Essa ampliação contribuirá para uma compreensão mais ampla da adequação linguística.

Além disso, é importante buscar outras estratégias de intervenção pedagógica para melhorar a adequação linguística em diferentes faixas etárias e níveis de ensino, já que nosso estudo foi desenvolvido com uma turma do 9º ano, composta por alunos de 14 a 16 anos. Em outras palavras, as intervenções pedagógicas pensadas para turmas do Ensino Fundamental podem não surtir os mesmos efeitos e não serem adequadas para alunos do Ensino Médio, e vice-versa, pois as capacidades e necessidades dos alunos variam de acordo com as habilidades linguísticas e cognitivas de cada um, desenvolvidas dentro e fora da escola.

Do ponto de vista teórico, nosso estudo contribui para o campo da Sociolinguística Educacional, fornecendo evidências concretas sobre como a linguagem que os estudantes utilizam no cotidiano, em conversas e em situações informais, influencia a produção de gêneros textuais para contextos formais. Além disso, reafirma a relevância dos estudos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS, pois ao definir a pesquisa-ação como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do grau de mestre, o programa incentiva seus mestrandos a identificar, no cotidiano da sala de aula, os problemas mais recorrentes no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir dessa identificação, os mestrandos são incentivados a desenvolver estratégias pedagógicas que visam resolver ou mitigar as dificuldades relacionadas aos problemas identificados.

Ao investigar a linguagem espontânea em gêneros textuais formais, utilizando a carta de reclamação não comercial como instrumento de coleta de dados, este estudo nos permitiu ter uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao tratar do uso da linguagem na escrita de textos para contextos formais. A intervenção pedagógica proposta mostrou-se necessária e relevante, destacando a importância de uma prática de ensino sociolinguisticamente sensível ao fenômeno da variação linguística e às realidades dos

estudantes. Ao ter como meta final desenvolver a habilidade de adequação linguística, este estudo não só promoveu o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também valorizou a diversidade linguística e contribuiu para a formação de alunos mais conscientes e preparados para os diferentes contextos de uso da língua.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para motivar outros professores de Língua Portuguesa a também desenvolverem estudos relacionados aos temas de interesse da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, especialmente aqueles focados nos usos das variedades mais monitoradas da língua portuguesa. Temos consciência de que alunos que não dominam essas variedades e as normas a elas associadas podem enfrentar dificuldades em diversos contextos (escolar, acadêmico, profissional etc.). Portanto, abordar temas dessa natureza é fundamental não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também em termos de cidadania e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. S. M. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza:** as realizações dos fonemas /r/ e /rr/. Orientadora: Maria do Socorro Silva de Aragão. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6109>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **A norma oculta:** língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, M. Introdução. *In:* CALVET, L.J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. **Por uma Sociolinguística militante.** *In:* BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. A Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 49. ed. Loyola: São Paulo, 2007b.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação.** São Paulo: FTD, 2005.
- BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. Orientadora: Elvira Lopes Nascimento. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna.** A Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022. DOI: 10.1590/1982-4017-220114-9221. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/kRzvKkTfvHwYd7tmmCkr7PM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa, vol. 2. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRIGHT, W. **Introduction:** The dimension of sociolinguistics. In: Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964. Los Angeles: Mouton, 1966. Disponível em: <https://archive.org/details/sociolinguistics0000ucla>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CASELLA, C. A. de. A representação da variação linguística em tirinhas de Chico Bento. **Temporis[ação]**, Goiás, v.16, n.2, número especial, p.82-96, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/4663/3766>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CALVET, L. J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, R. G. **Sociolingüística - Parte II.** In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à Lingüística. São Paulo: Cortez, 2001.

CYRANKA, L. **Sociolinguística aplicada à educação.** In: MOLLICA, M.C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (orgs.). Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: https://pglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em 18 Jul. 2023.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 269–286, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CORRÊA, S. A. **Sequência didática do gênero carta de reclamação**: práticas de escrita cidadã. Orientadora: Eliana Merlin Deganutti de Barros. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141>. Acesso em: 30 set. 2023.

COSERIU, E. **Lições de lingüística geral**. Tradução: Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

FARACO, C. A. **O Brasil entre a norma culta e a norma curta**. In: LAGARES, X, C; BAGNO, M. Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYMES, D. H. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: **FORMA Y FUNCIÓN 9**. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, [1972] 1996. p. 13-37. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W.; CALDAS, R.; URBANO, H. Linguagem da imediatez - Linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a Teoria da Linguagem e História da Língua. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 153–174, 2013. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v26i1p153-174. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/55677>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MALAGUINI, M. O. H. **O gênero textual carta de reclamação**: potencialidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Orientadora: Eliane Segati Rios Registro. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Letras, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/PROFLETRAS-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16704-miriam-de-oliveira-helbel-malaghini/file>. Acesso em: 28 set. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, J. H. C.; VAL, M. G. C. **Variação linguística e ensino**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/variacao-linguistica-e-ensino/>. Acesso em 17 jul. 2023.

MELO, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. Orientadora: Maria Elias Soares. 2009. 289f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5897>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MENEZES, F. L. **O gênero carta de reclamação como deflagrador do processo argumentativo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II**. Orientadora: Pollyanne Bicalho Ribeiro. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57561>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MILROY, J. **Ideologias linguísticas e as consequências da padronização**. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTEAGUDO, H. **Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão**. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, L. S. de. **Marcas de oralidade na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental em textos formais e informais: uma proposta de intervenção**. Orientadora: Maria Silvana Militão de Alencar. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60697/1/2021_dis_lsdeoliveira.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVEIRA, T. P. Condicionais, atenuação e polidez: um estudo das estratégias comunicativas das condicionais. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 49, n. 1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1377>. Acesso em: 30 jun. 2024.

PAIVA, H. M. F.; ZAVAM, A. S. A produção de textos no ensino fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2,

p. 158-186, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42202>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. G. M. P. dos. **Atividades de retextualização entre oralidade e escrituralidade**: um projeto para o 7º ano a partir de O Pequeno Príncipe. Orientadora: Alessandra Castilho Ferreira da Costa. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27695>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50463>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

TARALLO, F. **A pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIDA, N. S. **A adequação linguística enquanto elemento essencial a diversas práticas sociais**. Orientadora: Adriana Cristina Cristianini. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17875/1/AdequacaoLinguisticaElemento.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FREITAS, A. P. L.; MARTINS, M. L. **Língua Portuguesa na escola**: uma análise sociolinguística educacional de livro didático. In: VIEIRA, S. R. *et al.* (orgs). **Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/variacao-linguistica/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VIEIRA, S. R; OLIVEIRA, M. D. A. de. *et al.* (orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. *E-book*.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

CADERNO PEDAGÓGICO**A ADEQUAÇÃO DA LÍNGUA EM
GÊNEROS TEXTUAIS FORMAIS**

**Autora: Jackeline Sá Romcy
Orientadora: Dra. Maria Silvana Militão de Alencar**

**Fortaleza-CE
2024**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO CADERNO	04
ORIENTAÇÕES DAS ATIVIDADES	05
ATIVIDADE DE SONDAAGEM	06
Estrutura da Carta de Reclamação	07
ENCONTRO 01	08
Primeiro Momento	08
Segundo Momento	09
Tipos de Variação Linguística	10
ENCONTRO 02	11
Primeiro Momento	12
Segundo Momento	12
Questões (Primeiro Momento do Encontro 2).....	13
Textos e situações para análise - Encontro 2	14
ENCONTRO 03	16
Primeiro Momento	16
Conhecendo as normas do português brasileiro	17
Segundo Momento	18
ENCONTRO 04	19
Primeiro Momento	20
Segundo Momento.....	21
Textos para análise - Encontro 4	21
ENCONTRO 05	24
Atividade de Produção 01	25
Proposta de Produção Textual - 01	26
ENCONTRO 06	27
Atividade de Produção 02	28

APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Este caderno pedagógico, elaborado com base nos pressupostos da Sociolinguística Educacional* e em habilidades da BNCC, tem como foco o desenvolvimento de atividades que trabalhem com a **adequação da língua em gêneros textuais formais**. Entre os diversos gêneros de natureza formal que circulam na sociedade, optamos por trabalhar com a **carta de reclamação** (não comercial), um texto comum na esfera social que permite aos cidadãos expressarem insatisfações, solicitarem soluções para problemas e reivindicarem a garantia de seus direitos de forma clara e respeitosa. Pensando nisso, este caderno apresenta a seguinte divisão:

Atividade de Sondagem: O objetivo desta sondagem (teste) é averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a variedade da língua a ser empregada em um gênero textual formal, especificamente na carta de reclamação não comercial. Além do teste, o caderno apresenta **nove encontros** de 2 horas/aula cada, a maioria divididos em dois momentos. Em ambos, há a **descrição da atividade** proposta. Cada encontro traz o(s) **objetivo(s), os recursos, a duração da(s) atividade(s) e a(s) habilidade(s) da BNCC** contempladas. Ao longo desses momentos, são propostas algumas **atividades** de leitura e de produção textual, com opções de **respostas** para o(a)s professor(a)s.

Esperamos que este caderno contribua como material de apoio para educadores e educadoras que desejam desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Ao fornecer orientações claras e atividades práticas, este caderno permite o desenvolvimento da variedade mais monitorada da língua, preparando melhor os estudantes para os desafios da comunicação escrita na esfera social.

* A Sociolinguística Educacional considera a diversidade linguística do português brasileiro e promove uma reflexão crítica sobre a adequação da linguagem ao contexto, respeitando sempre as variedades linguísticas dos alunos.

ORIENTAÇÕES DAS ATIVIDADES

Prezado(a) Professor(a),

Trabalhar com gêneros textuais que os alunos ainda não dominam completamente é um dos grandes desafios para os professores de língua materna. Neste caderno, ao abordar a escrita da carta de reclamação não comercial, os alunos serão desafiados a refletir criticamente sobre a escolha da linguagem mais adequada a esse gênero textual, onde se espera clareza e polidez. Os conhecimentos adquiridos poderão ser aplicados na escrita de outros gêneros formais, como relatórios, artigos de opinião, projetos, redações do ENEM, entre outros.

As etapas sugeridas neste caderno foram pensadas para acontecer nas aulas de Língua Portuguesa. Para otimizar o aprendizado, recomendamos que essas aulas sejam realizadas de forma consecutiva, sem intervalos (aulas geminadas). Dessa maneira, os alunos terão mais tempo para aprofundar-se nas atividades propostas e desenvolver suas produções de forma mais completa.

As atividades apresentadas neste caderno não devem ser vistas como fórmulas prontas, mas sim como propostas que podem ser adaptadas às realidades de cada turma. Dessa forma, esperamos que possam ser aplicadas em diversos contextos além dos escolhidos aqui.

Professor(a), incentive a participação ativa dos alunos durante todas as atividades planejadas para cada encontro. Promova discussões que estimulem a reflexão crítica sobre a importância da adequação da linguagem em diferentes contextos. Além disso, forneça feedback construtivo, permitindo que os alunos aprimorem suas habilidades de escrita.

Vamos começar?

ATIVIDADE DE SONDAGEM

Objetivo:

- Averiguar, através da escrita de uma carta de reclamação destinada a uma autoridade, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da linguagem adequada ao texto.

Recursos:

- Cópias da Estrutura da Carta de Reclamação;
- Tesoura sem ponta e cola branca;
- Folhas de papel almaço;
- Canetas esferográficas na cor azul;
- Quadro branco e pincel;
- Pasta para guardar os textos.



Duração da atividade: 2 horas/aula.

Habilidade da BNCC: (EF69LP56) - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Descrição da Atividade:

Professor(a), apresente aos alunos a proposta de produção de uma carta de reclamação não comercial, destinada ao prefeito da cidade de Fortaleza. O assunto da carta será a escassez de infraestrutura na praça do bairro da escola, destacando a significativa carência de espaços públicos de lazer acessíveis à população (poderá ser outro assunto). Essa proposta deverá ser copiada no quadro.

Em seguida, cole no caderno de cada aluno o quadro com os elementos estruturais de uma carta de reclamação (página 07) e entregue uma folha de papel almaço e uma caneta esferográfica azul.

Após a conclusão da produção das cartas, guarde os textos dos alunos em uma pasta, pois serão utilizados posteriormente para análise.

É importante salientar que não devem ser fornecidas orientações sobre a variedade linguística a ser empregada na carta, visto que o objetivo desta atividade é sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tipo de linguagem adequada aos gêneros textuais mais formais.

Estrutura da carta de reclamação

CABEÇALHO: LOCAL E DATA

ASSUNTO DA CARTA: PROBLEMA DA RECLAMAÇÃO

SAUDAÇÃO INICIAL: VOCATIVO + CUMPRIMENTOS

DESCRIÇÃO OU RELATO DO PROBLEMA

OPINIÃO/ IDEIA DEFENDIDA

ARGUMENTOS PARA DEFENDER A OPINIÃO

SOLICITAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

SAUDAÇÃO FINAL: DESPEDIDA

ASSINATURA

IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR

Fonte: Barros, 2012, p. 335



Imprimir, cortar e colar no caderno do aluno

ENCONTRO 01



A **diversidade Linguística** é o tema principal desse primeiro encontro da nossa sequência de atividades.

OBJETIVOS:

- Levar os alunos a reconhecer os diferentes tipos de variação linguística, compreendendo que essa diversidade molda o nosso rico idioma;
- Refletir sobre a influência dos diferentes povos para a constituição do português brasileiro;
- Compreender que a língua varia de acordo com a situação comunicativa.

RECURSOS:

- Cópias do texto (Tipos de Variação Linguística);
- Quadro branco e pincel;
- Projetor;
- Link do YouTube.



DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP55) - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.

PRIMEIRO MOMENTO

Descrição da Atividade:

Professor(a), inicie a aula apresentando a sequência de atividades (SA). Em seguida, informe aos alunos que eles assistirão ao documentário "**Variação Linguística - Projeto Português(es) C3N 2018**". O objetivo é fornecer informações para roda de conversa. O vídeo tem duração de 30 minutos.

A seguir, disponibilizamos o link para que você possa baixar ou passar diretamente do canal do Youtube.

Link:

http://www.youtube.com/watch?v=oG0uqftQCjM&ab_channel=Projeto2018

SEGUNDO MOMENTO

Descrição da Atividade:

Professor(a), após a exibição do documentário, organize os alunos em círculo para a realização da roda de conversa. Logo abaixo, apresentamos algumas perguntas que podem ser feitas aos participantes:

01. De acordo com o documentário, quais povos contribuíram para a formação da matriz da nossa língua?

Os povos indígenas, africanos e europeus (portugueses) foram fundamentais na formação da nossa língua. Além disso, nossa língua também recebeu influências de povos imigrantes, como italianos e alemães.

02. A professora Maria Elisa Pinheiro menciona no vídeo os tipos de variação presentes em nossa língua. Vocês lembram quais são?

As variações citadas são: diatópica, diafásica, diastrática e diacrônica. Neste momento, o professor deverá entregar a cópia do texto da página 11: Tipos de variação linguística.

03. No vídeo, o aposentado Joaquim Pereira não soube dizer o significado da palavra "crush", mas lembrou que antigamente havia um refrigerante com esse nome. O que vocês têm a dizer sobre isso?

A palavra "crush" é utilizada por adolescentes e jovens para se referir à pessoa por quem estão apaixonados. Espera-se que os alunos compreendam que o Sr. Joaquim pertence a uma outra geração. A palavra serve como exemplo de variação diacrônica, inclusive destacando a faixa etária, quando o entrevistado diz "no meu tempo", "antigamente".

04. Vimos no vídeo que o promotor Manoel Monteiro disse que, quando sai do trabalho e vai para casa, tem que "virar uma chave", ou seja, mudar o tipo de linguagem. Como é a linguagem dele no trabalho? E em casa?

Por ser promotor, no trabalho ele utiliza uma linguagem bastante formal. No entanto, quando está em casa, tenta "ser uma pessoa normal", utilizando gírias e, ocasionalmente, palavrões.

05. A professora Maria Elisa afirmou que "a língua é um instrumento de poder". O que podemos entender sobre isso?

Espera-se que os alunos compreendam que, ao dominar melhor a língua, podemos usá-la para persuadir e convencer outras pessoas.

TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Variação histórica (diacrônica)

As variações históricas tratam das mudanças ocorridas na língua com o decorrer do tempo. Algumas expressões deixaram de existir, outras novas surgiram e outras se transformaram com a ação do tempo.

Variação geográfica (diatópica)

As variações geográficas naturalmente falam da diferença de linguagem devido à região. Essas diferenças tornam-se óbvias quando ouvimos um falante brasileiro, um angolano e um português conversando; nos três países, fala-se português, mas há diferenças imensas entre cada fala.

Não é preciso que a distância seja tão grande: dentro do próprio Brasil, vemos diferenças de léxico (palavras) ou de fonemas (sons, sotaques). Há diferenças entre a capital e as cidades do interior do mesmo estado.

Variação social (diastráticas)

As variações sociais são as diferenças de acordo com o grupo social do falante. Embora tenhamos visto como as gírias variam histórica e geograficamente, no caso da variação social, a gíria está mais ligada à faixa etária do falante, sendo tida como linguagem informal dos mais jovens (ou seja, as gírias atuais tendem a ser faladas pelos mais novos).

Há, ainda, expressões informais ligadas a grupos sociais específicos. Um grupo de futebolistas, por exemplo, pode usar a expressão “carrinho” com significado específico, que pode não ser entendido por um falante que não goste de futebol ou que será entendido de modo distinto por crianças, por exemplo.

Variação estilística (diafásica)

As variações estilísticas remetem ao contexto que exige a adaptação da fala ou ao estilo dela. Assim, o vocabulário e a maneira de falar com amigos provavelmente não serão os mesmos que em uma entrevista de emprego, e também serão diferentes daqueles usados para falar com pais e avós. As variações estilísticas respeitam a situação da interação social, levando-se em conta ambiente e expectativas dos interlocutores.

Variação diamésica

A variação diamésica é a que acontece entre a fala e a escrita ou entre os gêneros textuais, ou seja, suportes de transmissão de uma dada informação que contenham características quase regulares, por exemplo, o WhatsApp e a bula de remédio. Ressalta-se que a distinção entre fala e escrita não é estática, considerando-se que se pode construir um texto escrito marcado por expressões tipicamente orais e vice-versa.

Fontes:

Adaptado de: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>.
<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>

ENCONTRO 2

O **preconceito linguístico** é um problema recorrente em nossa sociedade, e cabe ao(à) professor(a) de Língua Portuguesa desenvolver atividades que valorizem as diferentes variedades linguísticas. Neste segundo encontro, propomos uma atividade em grupos, incentivando os alunos a refletirem sobre o tema.

OBJETIVOS:

- Levar os alunos a desconstruírem o preconceito linguístico;
- Refletir sobre o preconceito linguístico a partir da análise de diversas situações de uso da língua.

RECURSOS:

- Cópias dos textos e das questões;
- Quadro branco e pincel;

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP55) - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.

PRIMEIRO MOMENTO

Descrição da Atividade:

Professor(a), inicie o segundo encontro perguntando aos alunos sobre o que entendem por preconceito linguístico e peça para lembrarem do documentário. Em seguida, anote a definição no quadro:

Preconceito linguístico é a discriminação entre os falantes de um mesmo idioma. Ocorre quando há desrespeito pelas diferentes formas de expressão de uma língua, escrita ou falada, chamadas variações linguísticas. Variações linguísticas são os sotaques, regionalismos, dialetos, gírias e outras diferenças de fala. Geralmente é praticado com as pessoas das classes menos favorecidas, principalmente aquelas que não tiveram acesso à educação formal.

Fonte: <https://www.significados.com.br/preconceito-linguistico>.

Divida a turma em equipes de 4 ou 5 integrantes e entregue a cada equipe cópias dos textos (páginas 14 a 15) e das questões (página 13). Oriente os alunos a ler, analisar os textos e anotar as respostas no caderno.

SEGUNDO MOMENTO

Descrição da atividade:

Professor(a), após a conclusão do momento dedicado à reflexão sobre os textos e à resolução das questões propostas, oriente os alunos a compartilharem suas respostas com as demais equipes. Para que a atividade seja mais democrática, seria interessante formar um grande círculo, permitindo que todos possam ouvir atentamente as considerações de cada grupo.

Dica importante!



Para tornar a atividade mais produtiva, seria interessante que os alunos lessem textos produzidos por eles mesmos, como as cartas de reclamação escritas na atividade de sondagem. Selecione aquelas que contêm palavras e expressões consideradas inadequadas e que possam ser alvo de avaliação negativa na sociedade, o que configura preconceito linguístico.

Questões

(Primeiro momento do Encontro 2)

01. Após a leitura da tirinha “Paquera”, identifique se a personagem demonstrou uma atitude preconceituosa em relação à forma de falar do outro personagem. Justifique sua resposta.

Espera-se que o aluno responda afirmativamente, pois a moça se recusou a conversar com o rapaz devido ao fato de ele não ter se expressado conforme as regras da gramática normativa e da prosódia.

02. Observe se, na letra da música e no trecho do poema de Patativa do Assaré, todas as palavras seguem o padrão da ortografia oficial. Se não, qual a importância dessas escolhas linguísticas dos autores?

A música dos Mamonas Assassinas e o poema de Patativa do Assaré fazem uso de palavras que fogem ao padrão ortográfico oficial, como “di” (dei) e “arguém” (alguém). Na música, busca-se um efeito cômico e satírico, enquanto no poema, o objetivo é valorizar as marcas linguísticas da fala do sertanejo.

03. Formas de cantar ou falar, como as retratadas na música e no poema, podem ser alvo de preconceito?

Professor(a), espera-se que o aluno responda afirmativamente e perceba que o uso de palavras e expressões que não seguem a ortografia oficial e as regras da norma-padrão podem ser alvos de preconceito linguístico, principalmente se ocorrer na fala cotidiana ou em textos mais formais.

04. Leia as situações cotidianas hipotéticas. Ocorreu preconceito linguístico? Anote suas considerações sobre cada situação retratada.

Resposta pessoal. Possíveis respostas: As duas situações ilustram a prática preconceituosa de discriminar uma pessoa por causa do seu modo de falar. O lugar de origem e a classe social também são motivos que geram preconceito linguístico.

Textos e situações para análise - Encontro 2

Texto 01



Fonte: <https://professordiorges.blogspot.com/2020/06/variacao-linguistica-e-preconceito.html>. Acesso em: 19 julh. 2024.

Situação cotidiana 01

Uma jovem estudante universitária chamada Mariana se muda do interior do Nordeste para uma grande cidade para começar seus estudos em uma universidade renomada. No primeiro dia de aula, ela se apresenta com um forte sotaque regional e usa algumas expressões típicas de sua terra natal. Durante a apresentação, Mariana percebe que alguns colegas estão cochichando e rindo discretamente. Um deles faz um comentário em voz alta sobre o jeito "engraçado" como ela fala, e outros imitam seu sotaque, deixando Mariana constrangida e desconfortável. Mais tarde, no grupo que formaram para organizar um seminário, quando Mariana tenta participar e compartilhar suas ideias, ela é interrompida por colegas que fazem piadas sobre sua maneira de falar e a orientam a "não usar esse sotaque na apresentação do seminário, pois podem perder pontos".

Texto 02**CHOPIS CENTIS**

EU DI UM BEIJO NELA
E CHAMEI PRA PASSEAR
A GENTE FOMOS NO SHOPPINGUI
PRA MODE A GENTE LANCHAR

COMI UNS BICHO ESTRANHO
COM UM TAL DE GERGELIM
ATÉ QUE TAVA GOSTCHOSO
MAS EU PREFIRO AIPIM

QUANTCHA GENTE
EI, QUANTCHA ALEGRIA
AS MINHA FELICIDADE
É UM CREDIÁRIO
DAS CASAS BAHIA

QUANTA GENTE, OBA!
QUANTCHA ALEGRIA
AS MINHA FELICIDADE
É UM CREDIÁRIO
NAS CASAS BAHIA

FONTE: [HTTPS://WWW.LETRAS.MUS.BR/MAMONAS-ASSASSINADAS/24144/](https://www.lettras.mus.br/mamonas-assassinadas/24144/)

Texto 03**Eu e o Sertão**

Sertão, arguém te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistéro
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E inda fica o qui cantá.

[...]

Sertão, minha terra amada
De bom e sadio crima
Que me deu de mão bejada
Um mundo cheio de rima
O teu só é tão ardente
Que treme a vista da gente
Nas parede de reboco
Mas tem milagre e virtude
Que dá corage, saúde
E alegria aos teus caboco.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/patativa-do-assare-poemas/>

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/07/poema-sertao-patativa-do-assare-com.html>

Situação cotidiana 02

Ana trabalha como empregada doméstica para uma família de classe alta. Ela não frequentou a escola e usa expressões típicas de sua região do interior. Durante um evento social na casa dos patrões, alguns amigos deles fazem piadas sobre o sotaque e o modo de falar de Ana. Um dos convidados comenta em voz alta: "Olha só como ela fala! Eu não entendi nada do que ela disse." Um dos convidados corrigiu Ana na frente de todos.

ENCONTRO 3

Neste terceiro encontro, vamos abordar as normas e sua influência no uso da língua em diferentes contextos, sejam eles mais ou menos formais, destacando a importância de adequar a linguagem a cada situação comunicativa.

Objetivos:

- Levar os alunos a tomarem consciência da existência e da importância das normas linguísticas do português brasileiro;
- Conhecer, ou lembrar, os conceitos de norma, norma culta, norma-padrão e norma popular;
- Entender o uso da norma-padrão em ambientes formais, ao mesmo tempo em que se reconhece as normas do uso cotidiano;
- Produzir um texto utilizando as normas estudadas.

RECURSOS:

- Cópias do texto sobre as normas da língua portuguesa;
- Quadro branco e pincel;
- Cola branca e tesoura sem ponta.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP55) - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.

PRIMEIRO MOMENTO

Descrição da atividade:

Professor(a), este primeiro momento do terceiro encontro começará com a leitura de um texto explicativo sobre as normas do português brasileiro (página 17). Explique cada uma das normas e em quais situações de uso da língua elas podem aparecer. Pergunte aos alunos se eles já conheciam essas normas da nossa língua.

Duração desse primeiro momento: 30 minutos.

CONHECENDO AS NORMAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O que é Norma?

Segundo Faraco (2008, p. 40), esse termo é usado “para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. Entretanto, norma também tem a ver com normatizar, ou seja, prescrever regras que as pessoas devem seguir ao usar a linguagem, nesse caso podemos citar as regras da Gramática Normativa.

O que é a norma culta?

norma culta como o conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) manifestados habitualmente pelos indivíduos letrados (chamados de cultos) em situações mais monitoradas de fala e escrita. A norma culta da fala não é a mesma da escrita. No caso da norma culta escrita, ela se aproxima da norma-padrão, mas há flexibilidade.

O que é norma-padrão?

Não é uma variedade natural da língua, mas sim um conjunto de regras gramaticais e ortográficas estabelecidas por autoridades linguísticas, como a Academia Brasileira de Letras. Serve como modelo de correção e formalidade.

Em resumo, a norma-padrão não é falada por nenhum grupo específico, mas sim um ideal normativo.

O que é a norma popular?

Refere-se à fala da maioria da população. É usada em situações informais e cotidianas, como conversas familiares, bate-papos entre amigos, e comunicação em comunidades locais. Há presença de regionalismos, gírias, expressões idiomáticas, e uma gramática mais flexível. Pode apresentar desvios em relação às regras da norma-padrão, como na concordância verbal e nominal.

A imposição rígida das normas linguísticas, especialmente da norma-padrão, pode perpetuar o preconceito linguístico, criando barreiras sociais, educacionais e profissionais. Reconhecer e valorizar a diversidade linguística é essencial para combater o preconceito linguístico e promover a inclusão e a igualdade.

Fonte: Texto adaptado de <https://gramaticaecognicao.com/norma-culta/>

SEGUNDO MOMENTO

Descrição da atividade:

Professor(a), após as reflexões sobre as normas do português brasileiro, peça aos alunos para formarem equipes de 4 ou 5 integrantes. Em seguida, copie o seguinte comando no quadro:

A sua equipe deverá produzir uma cena na qual os personagens utilizam alguma das normas comentadas no texto lido. Para compor as cenas, vocês devem escolher um dos contextos abaixo:

Contexto 01 - Uma entrevista de emprego.

Contexto 02 - Uma conversa telefônica entre amigos.

Contexto 03 - Uma juíza participando de uma audiência no tribunal.

Contexto 04 - Um casal de namorados conversando pelo WhatsApp.

Contexto 05 - Um juiz conversando com amigos em um bar.

Após a produção das cenas, vocês apresentarão suas criações para os demais colegas da turma.

Duração desse segundo momento: 1h30minutos.



ENCONTRO 4

Neste encontro, abordaremos as diferentes linguagens empregadas em gêneros textuais diversos. Os textos analisados serão uma carta pessoal, uma carta de reclamação, um comentário em uma rede social (X, antigo Twitter) e um post do Governo Federal retirado da rede social Facebook.

Objetivos:

- Identificar e analisar a linguagem empregada em diferentes gêneros textuais (carta pessoal, comentário, post);
- Compreender como o contexto e o propósito comunicativo influenciam a escolha de linguagem em cada um dos gêneros abordados.

RECURSOS:

- Cópias dos textos a serem analisados;
- Quadro branco e pincel;

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP56) - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

PRIMEIRO MOMENTO

Descrição da atividade:

Professor(a), entregue as cópias dos textos aos alunos e solicite que anotem no caderno as especificidades da linguagem empregada em cada um dos textos (páginas 21, 22 e 23). Peça para que observem a ocorrência dos seguintes elementos:

- Abreviações dos seguintes tipos: vc, pq etc;
- Uso de palavras que denotem uma proximidade (intimidade) entre emissor e receptor, como “querido”, “beijos” etc;
- Uso de gírias;
- Uso de palavras de baixo calão (palavrões);
- Expressões coloquiais (próprias da fala), ex: oi, aí, tchau etc;
- Uso da Norma-padrão.

Duração desse primeiro momento: 1 hora/aula.

SEGUNDO MOMENTO

Descrição da atividade:

Professor(a), chegou a hora dos alunos compartilharem as anotações feitas na primeira parte deste 4º encontro. Peça que se dirijam ao quadro branco para comentarem suas respostas.

Duração desse segundo momento: 1 hora/aula.

Professor(a), espera-se que os alunos identifiquem que todos os elementos mencionados no comando da atividade do primeiro momento deste 4º encontro estão presentes na carta pessoal, mas esse uso é permitido por conta da proximidade entre os envolvidos. No comentário do X, observa-se a presença de um palavrão (carai) e uma abreviação (ctb), usos comuns em comentários de usuários das redes sociais. Por outro lado, no post do Governo Federal, embora haja um trecho em linguagem figurada (“O programa Farmácia Popular é o campeão da semana”), as regras gramaticais foram seguidas e a linguagem utilizada foi mais formal. Essa formalidade transmite mais seriedade à informação.

Textos para análise - Encontro 4

Texto 01 - Carta pessoal

Fortaleza, 10 de agosto de 2024

Oi, Aninha!

Tudo bem, amiga? Faz um tempão a gente não se fala, né? Sinto tanta falta das tuas doidices....kkkkkkkkk!

Queria te contar sobre uma coisa rocheda que aconteceu comigo semana passada. Lembra daquele projeto que eu tava super empolgada no trabalho? Pois é, deu super certo! Finalmente nós terminamos e a apresentação foi top! Tô me sentindo tão realizada. Tá me devendo uma comemoração, viu?

E você, como tá por aí? Vi que vc postou umas foto tops da tua última viagem. Conta mais, amiga! Quero saber todos os babados, cada aventura e perrengue, hahahahaha! Pq você sempre conta tudo!!! Babado!!!

Ei, esses dias eu tava lembrando daquela vez que ficamos acordada até tarde, assistindo filmes e comendo pipoca na sua casa. Pqp!!! Que saudade de vc, muié!!!!. A vida tá tão doida que sinto falta de parar tudo e curtir essas pequenas coisas.

Bora marcar algo logo? Sinto muita falta das nossas conversa até não sei que horas da madrugada. Tu sempre sabe como me fazer rir e ver o lado bom das coisas, mesmo tudo tando uma b*\$t@!!!

Escreve de volta, me contando as novidade e bora combinar de se ver. Amo você, miga! Tchau!!!

Beijos nos zói!
Mariana

Texto 04 - Carta de reclamação não comercial

Bento Gonçalves, 16 de julho de 2008.

Excelentíssimo Secretário da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul

O rápido crescimento do consumo de crack em nosso Estado preocupa a população, e constitui um dos seus piores problemas de saúde pública. Assim, decidi escrever-lhe para enfatizar a necessidade de tomar medidas urgentes, a fim de enfrentar e reverter esse preocupante quadro.

Uma pesquisa divulgada pelo jornal Zero Hora, em 6 de julho de 2008, revela que a disseminação do uso dessa droga no RS ocorreu nos últimos dois anos. A reportagem mostra que o número de dependentes dobrou de 2005 para cá, chegando a 50 mil, o equivalente a 0,47% da população gaúcha. Ou seja, há cerca de cinco usuários para cada grupo de mil habitantes.

Informações sobre apreensões de crack no Estado, publicadas naquele periódico, corroboram esses dados: em 2005, a polícia recolheu 20 quilos da pedra; em 2007, o volume atingiu 120 quilos. Estima-se que, até o final de 2008, a quantidade chegará a 200 quilos.

À medida que avança o consumo de crack no RS, aumenta também a criminalidade entre os jovens. Um levantamento efetuado para o jornal Zero Hora, pelo Departamento Estadual da Criança e do Adolescente, mostra que, em 2005, entre os garotos com registros de ocorrências ligadas a drogas, menos de 2% eram usuários de crack. Em 2008, o índice já chegou a 55%.

Como se observa, estamos diante de uma situação epidêmica que requer a urgente implementação de medidas voltadas ao tratamento dos viciados e à prevenção ao uso do crack. Entre essas ações, ressalta-se a necessidade de viabilizar um serviço público e gratuito de qualidade para o atendimento do dependente químico, pois geralmente a internação deve ser imediata e por longos períodos. É importante, ainda, propiciar acompanhamento e apoio aos usuários da droga, com informações e um programa que os insira em grupos de ajuda mútua, como os Narcóticos Anônimos.

Gostaria de lembrar, Senhor Secretário, que cabe ao poder público, em parceria com os diversos segmentos da sociedade, planejar ações para enfrentar essa epidemia que se alastra pelo Rio Grande do Sul.

Portanto, peço a Vossa Excelência que implante com urgência um projeto de prevenção e combate ao consumo de crack no Estado, e lidere iniciativas que ataquem de frente esse problema.

Atenciosamente,

Adiane Fogali Marinello
Professora da UCS

Fonte do texto: Malaguini, 2020, p. 118.

ENCONTRO 5

Objetivos:

- Compreender a importância da adequação da linguagem em gêneros textuais de contextos menos monitorados;
- Compreender como o contexto e o propósito comunicativo influenciam a escolha da linguagem empregada nos textos;
- Ler reclamações do site Reclame Aqui;
- Produzir uma reclamação destinada ao site Reclame Aqui.

RECURSOS:

- Cópia de textos do site Reclame Aqui ou computadores para ler os textos diretamente no site;
- Cópia da proposta de produção;
- Folhas de papel almaço;
- Caneta esferográfica azul;

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP07) - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO 01

Descrição da atividade:

Professor(a), inicie este encontro com a leitura de reclamações presentes no site Reclame Aqui. Peça aos alunos para que observem a linguagem empregada nos textos. Em seguida, explique que eles produzirão uma reclamação direcionada ao site.

Explique que os textos publicados no site não seguem um modelo fixo, ou seja, não são cartas de reclamação; apesar de alguns deles apresentarem semelhanças com esse gênero textual. As reclamações postadas são direcionadas a empresas, geralmente sobre produtos ou serviços. Logo abaixo, apresentamos uma reclamação retirada do site.



Status da reclamação:

 Não respondida

Estive na caixa econômica da minha cidade de Divinópolis MG a principal da rua primeiro de junho ao pegar a senha passei por uma situação constrangedora pois .. a moça me fez varias perguntas no ton alto onde eu queria ir ate o caixa fazer um deposito de algo confidente e ela me enterrogando e me forçando a fazer deposito do lado de fora.. so q eu queria fazer internamente por se tratar algo empresarial e eu com tanta gente olhando passando informações pra uma pessoa que nao conheço em ton de voz alto nao gostei desse constrangimento. sugiro treinamento e mais sigilo pra os clientes!!

Proposta de produção textual - 01

Você irá produzir uma reclamação direcionada a uma empresa. Imagine que seu texto será publicado no site **Reclame Aqui**.

Vimos que o site é uma plataforma digital que permite aos seus usuários postarem suas insatisfações, sem que esses tenham que seguir padrões rígidos de escrita.

Qual o assunto da sua reclamação?

Problemas relacionados a produtos com defeito ou à má prestação de serviços etc.

Quando concluir sua reclamação, entregue-a ao (à) professor(a).



ENCONTRO 6

OBJETIVO:

- Compreender a importância da adequação da linguagem em gêneros textuais ligados a contextos mais monitorados;
- Compreender como o contexto e o propósito comunicativo influenciam a escolha da linguagem empregada nos textos;
- Produzir uma carta de reclamação não comercial para contexto monitorado.

RECURSOS:

- Cópia da proposta de produção;
- Folhas de papel almaço;
- Caneta esferográfica azul;
- Lápis e borracha.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP56) - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO 02

Professor(a), chegou a hora da produção do texto para contexto monitorado. Explique que o destinatário da carta será o(a) Secretário(a) de Educação do município de Fortaleza-CE. Trata-se de uma autoridade governamental, portanto, a linguagem do texto deve seguir a norma-padrão da língua e prezar pela formalidade e polidez.

Após essa conversa inicial, entregue aos alunos a cópia da segunda proposta de produção (página 29).

Descrição da atividade:

Professor(a), este momento será dedicado à escrita da segunda carta de reclamação. Antes do início da produção, comente que a carta está sendo endereçada a uma autoridade pública, por isso é essencial manter um tom respeitoso e formal, mesmo que haja alguma proximidade entre o remetente e o destinatário. Dedique alguns minutos para explicar a diferença entre uma carta pessoal e uma carta de reclamação enviada a uma autoridade.

Proposta de produção textual - 02

- Você está recebendo uma folha para escrever o seu texto;
- Assim como na atividade de sondagem, o gênero textual a ser produzido será a carta de reclamação não comercial;
- Utilize o modelo estrutural que foi colado pelo(a) professor(a) em seu caderno na primeira aula;
- A carta de reclamação terá como destinatário o(a) Secretário(a) Municipal de Educação da sua cidade;
- Assunto da reclamação (exemplos): problemas relacionados à estrutura da escola, à qualidade da merenda escolar, à escassez de visitas a museus, exposições etc;
- Dê uma atenção especial à linguagem que você vai utilizar em sua carta, pois esta será destinada a uma autoridade pública, com quem você não tem uma relação de proximidade. Por conta disso, a linguagem da carta deverá ser mais formal.
- Quando concluir sua carta, entregue-a à(o) professor(a).

ENCONTRO 7

OBJETIVO:

- Desenvolver a habilidade de revisar textos escritos;
- Identificar e refletir sobre as inadequações na linguagem empregada nas cartas de reclamação escritas em sala de aula;
- Comparar os dois textos produzidos, o da Atividade de sondagem e o da Sequência de Atividades.

RECURSOS:

- Cartas produzidas na Atividade de Sondagem e no Encontro 6;
- Caneta esferográfica azul;

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP08) - Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Atividade de Revisão

Descrição da atividade:

Professor(a), este encontro será dedicado exclusivamente à revisão das duas cartas de reclamação produzidas pelos estudantes.

Peça aos alunos que comparem as duas cartas e identifiquem inadequações. Eles poderão usar marca texto ou circular esses termos. Pergunte se houve avanços em relação ao texto da atividade de sondagem. No momento da correção, questione os alunos usando as dicas da página 31.

Dicas para análise dos textos dos alunos

- a) Ao utilizar o vocativo e os cumprimentos, os alunos levaram em consideração o destinatário das cartas?
- Analise o uso inapropriado do pronome de tratamento ou título do destinatário, bem como o tom e a formalidade coerentes com o contexto apresentado.
- b) Ao redigir as cartas de reclamação, os alunos utilizaram expressões coloquiais, como gírias, abreviações, contrações e palavras ou expressões que demonstraram dificuldade no uso da polidez exigida para o tipo de interação expressa na carta?
- c) Ao concluir a carta, os alunos empregaram uma saudação final (despedida) inadequada ao contexto e ao destinatário?

Exemplos de vocativos, cumprimentos e despedidas

Vocativos

Prezados Sr. (a) [Nome],
 Prezado(a) Diretor(a) [Nome, se conhecido],
 Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),
 Excelentíssimo Secretário de Educação do Estado do [Nome do Estado],

Saudações Finais (Despedidas)

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos,
 guardo uma solução para o problema apresentado,
 Na expectativa de uma resposta breve,

Atenciosamente,
 Cordialmente,
 Respeitosamente,
 Agradeço pela atenção e aguardo um retorno,
 Grato(a) pela sua atenção

ENCONTRO 8

OBJETIVO:

- Desenvolver a habilidade de analisar textos escritos;
- Identificar inadequações na linguagem empregada em duas cartas de reclamação;
- Consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades realizadas.

RECURSOS:

- Cópias das cartas de reclamação (páginas 34 e 35);
- Folhas de papel almaço;
- Caneta esferográfica azul.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

HABILIDADE DA BNCC (EF69LP56) - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.



Atividade de Consolidação da Aprendizagem

Descrição da atividade:

Professor(a), este encontro é destinado à análise de duas cartas de reclamação: uma com algumas inadequações e outra com a linguagem adequada ao contexto.

Entregue as cópias dos textos aos alunos.

Ao analisar os textos, os alunos deverão identificar palavras ou expressões inadequadas à carta de reclamação destinada a uma autoridade pública.

Explique aos alunos que eles devem anotar nos próprios textos as inadequações encontradas.

Esta atividade deverá ser realizada de forma individual, permitindo que você avalie o desempenho de cada estudante na análise da linguagem empregada em gêneros textuais formais.

Na página a seguir, disponibilizamos um guia com exemplos de vocativos, cumprimentos e despedidas.

Texto 01 - Carta de reclamação endereçada ao Governador

Fortaleza, 21 de julho de 2024

Assunto: Reclamação sobre a falta de policiamento no entorno da Escola Estadual Verdes Vales

Excelentíssimo senhor governador Elmano de Freitas,

Eu, Júlio Pereira, aluno do 3^a ano da Escola Estadual Verdes Vales, venho por meio desta expressar minha profunda preocupação com a falta de policiamento no entorno da nossa instituição de ensino.

Nos últimos meses, temos enfrentado uma crescente sensação de insegurança ao redor da escola. Nós já presenciamos situações de risco, como assaltos e abordagens suspeitas, que ocorrem frequentemente nos horários de entrada e saída das aulas. Essa situação tem gerado um ambiente de medo e apreensão entre os alunos, professores e pais.

Acredito que a presença constante de policiamento nas proximidades da escola é essencial para garantir a segurança de todos nós. A falta de segurança não só compromete nosso bem-estar físico, mas também afeta negativamente nossa aprendizagem, pois é difícil concentrar-se nos estudos quando estamos preocupados com nossa segurança.

Portanto, solicito respeitosamente que sejam tomadas medidas urgentes para aumentar o policiamento no entorno da Escola Estadual Verdes Vales. Tenho certeza de que essa ação contribuirá significativamente para a tranquilidade e segurança de toda a comunidade escolar.

Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada a esta carta e pela consideração de nossa solicitação. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Atenciosamente,

Júlio Pereira

Aluno da Escola Estadual Verdes Vales

Fonte: Microsoft Bing (Copilot)

Texto 02 - Carta de reclamação endereçada ao prefeito

Fortaleza, 10 de setembro de 2023

Assunto: Reclamação sobre o calor insuportável na nossa sala de aula

Oi, Sarto,

Aqui é a Maria José, aluna da Escola Municipal Lagoa do Opaia. É o seguinte, estou escrevendo essa carta pra você pra reclamar do calor horrível da nossa sala. Sério, é impossível estudar desse jeito! Nenhuma das nossa sala tem ar condicionado e a ventilação é péssima. Estamos sofrendo demais com isso, ok!

Não dá para acreditar que em pleno 2024 a gente tem que ficar cozinhando dentro da sala. Como é que você espera que a gente aprenda desse jeito? Já passou da hora de você resolver isso, né, amigo?

Espero que você faça alguma coisa logo, porque tá difícil aguentar. Tipo assim, a gente precisa de ar condicionado ou pelo menos de mais ventilador nas nossa salas. Não dá mais para continuar assistindo aula toda suada, fedendo a gambá. Solta a verba aí, prefeito!!!

Estou com tanta raiva que nem vou me despedir de sua pessoa

Maria José

Uma aluna que sofre muito com o calor

Fonte: Elaborada pela autora.

Professor(a), espera-se que os alunos observem e anotem no caderno que, na primeira carta, a linguagem utilizada está adequada ao contexto. Isso pode ser percebido em toda a estrutura do texto, pois em todas as partes estruturais foi empregada uma linguagem mais formal. Na segunda carta, a remetente (Maria José) não atentou para o fato de que o destinatário da carta é uma autoridade, o prefeito da cidade. A linguagem utilizada foi bastante informal, com o uso de gírias, expressões coloquiais e escolhas linguísticas mais comuns a uma carta pessoal ou a uma conversa.

ENCONTRO 9

OBJETIVO:

- Desenvolver a reflexão crítica dos alunos sobre os temas desenvolvidos nos encontros;
- Avaliar a compreensão dos conteúdos estudados;
- Incentivar a análise dos próprios processos de aprendizagem ao longo dos encontros;
- Coletar sugestões para o planejamento de futuras atividades e discussões.

RECURSOS:

- Folhas de papel almaço;
- Caneta esferográfica azul.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- 2 horas/aula.

Descrição da atividade:

Professor(a), nesta atividade, os alunos irão refletir e avaliar os oito encontros realizados. Cada aluno deverá redigir um texto avaliativo, destacando o que aprenderam com as atividades propostas. Além disso, eles poderão sugerir melhorias e novos temas que poderão ser incluídos em discussões futuras. A avaliação será feita por meio da escrita de um comentário.

Prezado(a) Professor(a), esperamos que este caderno pedagógico enriqueça suas aulas e promova um ensino produtivo da Língua Portuguesa, valorizando a diversidade linguística do nosso país. Além disso, que possa desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, especialmente no que se refere à adequação da linguagem em gêneros textuais formais

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigitaluel.br/document/?code=vtls000171939>> Acesso em: 20 julh. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CORRÊA, S. A. **Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã.** Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141>>. Acesso em: 30 set. 2023.

DOCUMENTÁRIO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA - PROJETO PORTUGUÊS(ES) CNJ 2018. **YouTube.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oGouqftQCjM&ab_channel=Projeto2018>. Acesso em: 20 julh. 2024.

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

MALAGUINI, M.O.H. **O gênero textual carta de reclamação: potencialidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/ProfLetras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16704-miriam-de-oliveira-helbel-malaghini/file>>. Acesso em: 28 set. 2023.

NORMA CULTA OU NORMA-PADRÃO? Gramática e Cognição. Disponível em: <<https://gramaticaecognicao.com/norma-culta/>>. Acesso em: 20 julh. 2024.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO. **Enciclopédia Significados.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/preconceito-linguistico/>>. Acesso em: 20 julh. 2024.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS. **Mundo Educação.** Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>>. Acesso em: 20 julh. 2024.

Algumas imagens utilizadas neste caderno fazem parte do acervo gratuito do Canva, plataforma de design gráfico online que permite aos usuários criar uma variedade de conteúdos visuais.

Fonte: <https://www.canva.com/>



ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LINGUAGEM ESPONTÂNEA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GÊNEROS FORMAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA

Pesquisador: JACKELINE SA ROMCY

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81609624.9.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.156.510

Apresentação do Projeto:

O estudo fundamenta-se na hipótese de que o desenvolvimento de práticas de produção de texto que: a) valorizem o fenômeno da variação linguística e b) que trabalhem com foco nos reais contextos de uso da língua melhoram o desempenho dos estudantes na adequação da linguagem em gêneros textuais formais, como a carta de reclamação. Para atingir este objetivo, o estudo adota uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação, seguindo as diretrizes do PROFLETRAS e ancorada nos princípios delineados por Thiollent (2011). Participarão 35 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia desta pesquisa consistirá na aplicação de uma atividade de sondagem (produção de uma carta de reclamação para contexto formal), seguida da realização de uma sequência de atividades envolvendo também a produção de cartas de reclamação e abordando temas como a variação linguística, questões de normas e adequação da linguagem em gêneros textuais formais. A análise dos dados coletados será realizada com base nos fundamentos teóricos da Sociolinguística: Bagno (2003, 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008) e nos estudos sobre os gêneros textuais Marcuschi (2001, 2008, 2010), visando à compreensão de como a linguagem espontânea se manifesta na escrita dos alunos em gêneros formais e como isso pode influenciar sua competência comunicativa. Com o intuito de atingir os propósitos da investigação, examinaremos, nas

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 7.156.510

cartas de reclamação dos alunos, os quatro pontos a seguir: a) o vocativo; b) presença de palavras ou expressões próprias da linguagem espontânea (gírias, abreviações e contrações) e palavras que demonstrem a polidez exigida pelo tipo de interação; c) desvios gramaticais (construção de palavras e enunciados); e, por último, d) formas de despedida adequadas ao contexto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Analisar a linguagem espontânea em gêneros textuais formais escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza.

Diagnosticar o conhecimento prévio de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acerca da linguagem espontânea em cartas de reclamação.

Aplicar uma sequência de atividades que aborda temas relacionados à variação linguística e à adequação da linguagem ao contexto de produção de cartas de reclamação.

Analisar os aspectos da linguagem espontânea presentes em cartas de reclamação escritas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Avaliar as contribuições de atividades que objetivem melhorar o desempenho de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na adequação da linguagem em gêneros textuais formais após a aplicação de uma sequência de atividades de produção de cartas de reclamação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco: considerado mínimo, de que informações pessoais do menor sejam reveladas nos textos produzidos ao longo do estudo, o que pode comprometer a privacidade do participante. Sabendo dessa possibilidade, asseguramos que os textos produzidos serão analisados somente pela pesquisadora e a identidade do menor será mantida em total sigilo. Além da pesquisadora, ninguém terá acesso aos dados pessoais do menor, e o nome dele/dela não será divulgado em nenhuma publicação relacionada ao estudo.

Benefícios: Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes no que se refere à adequação da linguagem em gêneros mais monitorados (formais), no caso a carta de reclamação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Os objetivos estão apresentados e são claros e factíveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 7.156.510

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

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_2364147.pdf	25/09/2024 21:01:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	25/09/2024 21:00:56	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDONOCASODOMENOR.pdf	25/09/2024 20:52:37	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODAAUTORIZACAODAINSTITUICAO.pdf	25/09/2024 20:35:59	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTADESOLICITACAO.pdf	01/07/2024 18:46:32	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	01/07/2024 18:43:49	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/07/2024 18:43:20	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Orçamento	DECLARACAODEORCAMENTO.pdf	01/07/2024 18:43:03	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	01/07/2024 18:41:31	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	14/06/2024 14:37:14	JACKELINE SA ROMCY	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/06/2024 14:32:17	JACKELINE SA ROMCY	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.156.510

FORTALEZA, 14 de Outubro de 2024

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

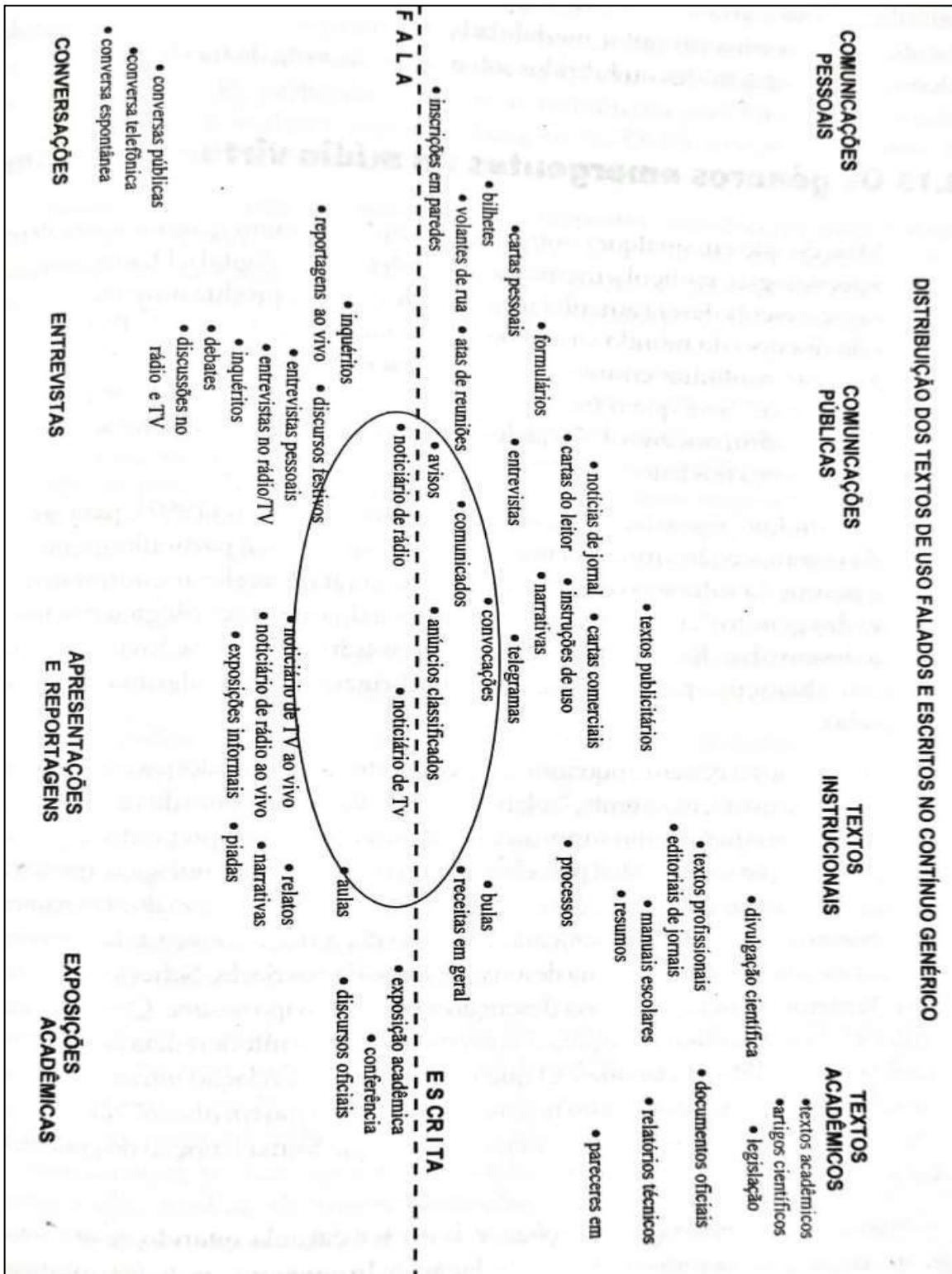
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO *CONTINUUM* DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA



Fonte: Marcuschi (2008, p. 197).

ANEXO C – SÍNTESE DOS POSTULADOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA

A abordagem sociolinguística	
Rejeita	Postula
<ul style="list-style-type: none"> • a primazia dos estudos imanentes da língua, i.e., a língua desvinculada de fatores externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • que o estudo da estrutura e da evolução da linguagem deve ser feito dentro do contexto social da comunidade de fala, e que existe uma correlação sistemática entre variação linguística e estratificação social.
<ul style="list-style-type: none"> • a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia de um lado e história evolutiva e diacronia de outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • a aproximação da sincronia e da diacronia igualmente às noções de estrutura e funcionamento da língua.
<ul style="list-style-type: none"> • a noção de comunidade de fala homogênea e a existência de um falante-ouvinte ideal. 	<ul style="list-style-type: none"> • a existência de comunidades de fala heterogêneas e de falantes-ouvintes reais que nunca se expressam da mesma maneira em diferentes situações comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • a noção de língua como um sistema homogêneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • que o sistema linguístico é heterogêneo e a variação é uma propriedade regular e inerente ao sistema.
<ul style="list-style-type: none"> • a noção de que as regras linguísticas sejam categóricas (o que é conhecido como "axioma da categoricidade"). 	<ul style="list-style-type: none"> • que o sistema linguístico é constituído por regras categóricas e também por regras variáveis, e o falante tem competência linguística para lidar com regras variáveis.
<ul style="list-style-type: none"> • o fazer científico que produz teorias e dados ao mesmo tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • que é preciso analisar os dados de fala do dia a dia e relacioná-los às teorias gramaticais, ajustando a teoria de modo que ela dê conta do objeto.
<ul style="list-style-type: none"> • a atribuição de juízos avaliativos do tipo "certo" e "errado" acerca de qualquer fenômeno linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • que todas as variedades são igualmente bem estruturadas, sendo mais ou menos "adequadas" a determinadas situações comunicativas. As avaliações das formas linguísticas – como sendo de prestígio ou estigmatizadas – são de natureza social e não linguística, sendo carregadas de preconceito linguístico.
<ul style="list-style-type: none"> • a noção de norma padrão imposta pelas gramáticas normativas – de caráter prescritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • a noção de norma(s) derivada(s) do uso efetivo da língua – de caráter descritivo.

Fonte: Coelho *et al.* (2010, p. 153)

**ANEXO D – DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE NORMA CULTA
(NORMATIVA VS. NORMAL)**

¿ NORMA CULTA ?	¿ NORMA CULTA ?
<ul style="list-style-type: none"> • prescritiva (normativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • descritiva (normal)
<ul style="list-style-type: none"> • "língua" prescrita nas gramáticas normativas, inspiradas na literatura "clássica" 	<ul style="list-style-type: none"> • atividade linguística [Sic] dos "falantes cultos", com escolaridade superior completa e vivência urbana.
<ul style="list-style-type: none"> • preconceito (<i>baseia-se em mitos sem fundamentação na realidade da língua viva, inspirada em modelos arcaicos de organização social</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • conceito (<i>termo técnico usado em investigações empíricas sobre a língua, co-relacionadas [sic] com fatores sociais</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • doutrinária (<i>compõe-se de enunciados categóricos, dogmáticos, que não admitem contestação</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • científica (<i>baseia-se em hipóteses e teorias que devem ser testadas para, em seguida, ser validadas ou invalidadas</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • pretensamente homogênea 	<ul style="list-style-type: none"> • essencialmente heterogênea
<ul style="list-style-type: none"> • elitista 	<ul style="list-style-type: none"> • socialmente variável
<ul style="list-style-type: none"> • presa à escrita literária, separa rigidamente a fala da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • se manifesta tanto na fala quanto na escrita
<ul style="list-style-type: none"> • venerada como uma verdade eterna e imutável (cultuada) 	<ul style="list-style-type: none"> • sujeita a transformações ao longo do tempo

Fonte: Bagno (2003, p. 54)

**ANEXO E – CARTA DE RECLAMAÇÃO PRODUZIDA NA SEQUÊNCIA DE
ATIVIDADES ABORDANDO OUTROS ASSUNTOS**

FORTALEZA, 31 DE OUTUBRO DE 2022

ASSUNTO DA CARTA: EDUCAÇÃO ESCOLAR MALHA

EXCELENTÍSSIMO SENHOR SECRETÁRIO

GOSTARIA DE DIZER QUE O SISTEMA DE ENSINO É EXTREMAMENTE CARENTO E PROBLEMATICO COM ESCOLAS MAIS PREOCUPADAS COM OS ALUNOS indo pra escola DE FURTA DO QUE COM QUAM SOFRE BULLYING TODO DIA, E A ESCOLA TENTA CONSCIENTIZAR OS ALUNOS MAIS NO FINAL NINGUEM TORNA CONSCIENTE DE NADA QUEM SOFRE POR AVUIA CONTINUA A SOFRER, QUEM PRATICA VAI CONTINUAR A PRATICAR E A ESCOLA VAI IGNORAR ATÉ NÃO SER MAIS POSSIVEL, OUTRO PROBLEMA BALAN DE AVUIA SÃO UM LUGAR DE CASOS ONDE EXISTE GENTE SE AGREDINDO E O PROFESSOR OLHA AVUIA E FAZ AVUIA COMO SE FOSSE UM PAI OU MÃE TENTANDO SEPARAR UMA BRIGA DE FILHOS, E UM SISTEMA QUE MAIS FOCA EM FAZER UM FUNCIONARIO PUBLICO QUE QUANDO DE FATO PRECISAR DE DINHEIRO VAI TER QUE TRABALHAR O JOBO.

Texto produzido por um dos alunos participantes durante a Sequência de Atividades.
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

ANEXO F – RECLAMAÇÕES ESCRITAS PELOS ALUNOS PARA O SITE RECLAME
AQUI

WWW.RECLAMEAQUI.BR +ROUPA COM DEFEITOS

Hoje comprei uma roupa na loja CBA no tamanho
36.E QUANDO CHEGOU A ROUPA FICOU EM BALÃO NO MEU CORPO
PASSANDO ATENDIMENTO, ESTOU DECEPCIONADO CBA.

#DECEPCIONADOX

PROPAGANDA ENGANOSA DA TEMU

A TEMU VINCULOU PROPAGANDA NO YOUTUBE DIZENDO QUE
QUEM BAIXASSE SEU APLICATIVO E FIZESSE UMA COMPRA GANHARIA
PRESENTES, NÃO É BEM ASSIM ELA APÓS TER COMPRADO REMETE
O CLIENTE A JOGUINHOS PARA QUE O IMBECIL CLIENTE FAÇA
COMPARTILHAMENTO DE GRACA PARA ELAS ISSO É UMA VERGONHA,
MENTIROSO E SAIAPRÍO É O QUE SÃO.

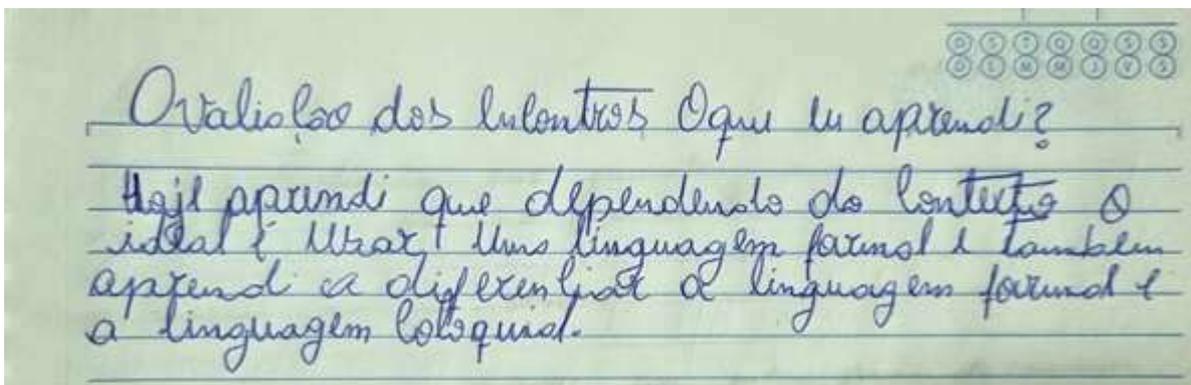
Fui enganado

Comprei um Bixe na OLX 21/5/2024 e ainda não chegou
ESSE EMPRESARIO NÃO É COMPROVADO ESTOU COM MUITA
RAIVA

RECLAME AQUI

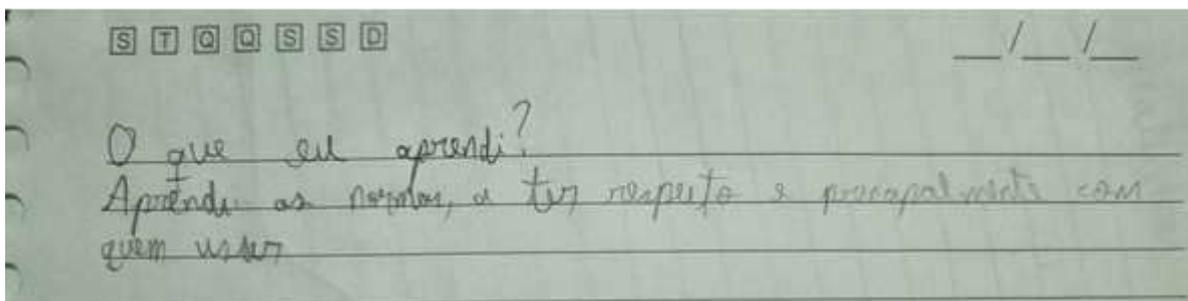
Fonte: Textos produzidos por alunos. Acervo da professora-pesquisadora.

ANEXO G – AVALIAÇÕES DOS ALUNOS – ENCONTRO 09 DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES



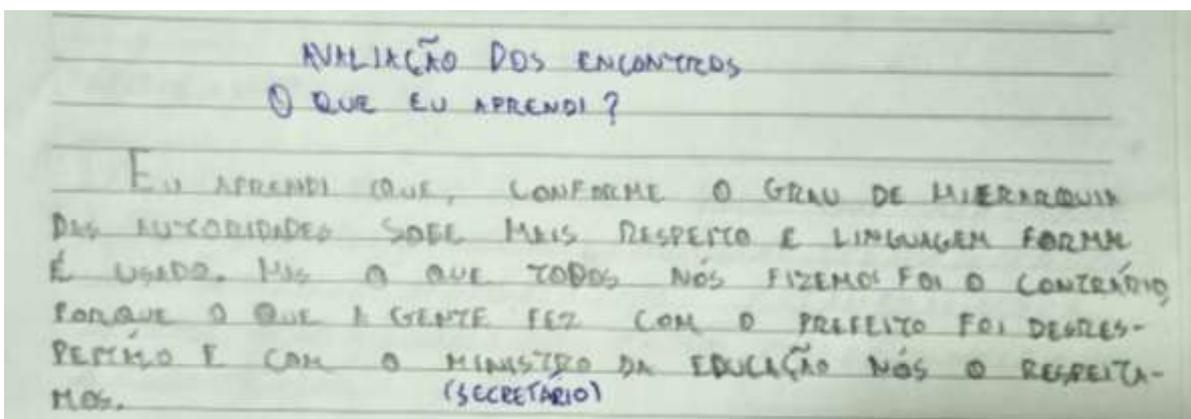
Avaliação dos Encontros O que eu aprendi?

Aqui aprendi que dependendo do contexto o ideal é usar uma linguagem formal e também aprendi a diferenciar a linguagem formal e a linguagem coloquial.



O que eu aprendi?

Aprendi as regras, a ter respeito e principalmente com quem usou



AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS
O QUE EU APRENDI?

EU APRENDI QUE, CONFORME O GRAU DE HIERARQUIA DAS AUTORIDADES SOBE MAIS RESPEITO E LINGUAGEM FORMA É USADO. MAS O QUE TODOS NÓS FIZEMOS FOI O CONTRÁRIO PORQUE O QUE A GENTE FEZ COM O PREFEITO FOI DESRESPEITO E COM O MINISTRO DA EDUCAÇÃO NÓS O RESPEITAMOS.

(SECRETARIO)