GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

FERNANDA GARCIA LIBÓRIO

O GÊNERO *E-ZINE* E A MULTIMODALIDADE:

uma experiência sociolinguística para o desenvolvimento da produção textual dos alunos do Ensino Fundamental

SINOP - MT

2025

FERNANDA GARCIA LIBÓRIO

O GÊNERO *E-ZINE* E A MULTIMODALIDADE:

uma experiência sociolinguística para o desenvolvimento da produção textual dos alunos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

SINOP – MT
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

L696g Liborio, Fernanda Garcia.
O GÊNERO E-ZINE E A MULTIMODALIDADE: uma experiência sociolinguística para o desenvolvimento da produção textual dos alunos do Ensino Fundamental / Fernanda Garcia Liborio. - Sinop, 2025.
128f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Variação linguística. 3. Sequência Didática. 4. Oralidade e escrita. 5. E-zine. I. Philippsen, Profa. Dra. Neusa Inês. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 81'27

FERNANDA GARCIA LIBORIO

O GÊNERO *E-ZINE* E A MULTIMODALIDADE:

uma experiência sociolinguística para o desenvolvimento da produção textual dos alunos do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestra em Letras, julgado pela Banca composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira

Universidade Estadual de Goiás - UEG/Cora Coralina

Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aos meus filhos, Álvaro e Alice.

Ao meu esposo, amigo, conselheiro e fiel escudeiro, Rogério Libório.

Ao meu querido pai e minha querida mãe, a estrela mais brilhante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre estar ao meu lado e cumprir os desejos do meu coração. Sem Ele nada seria possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen, a quem serei sempre grata por toda a paciência e confiança. A ela, todo o meu respeito.

Às Professoras Dra. Marília Silva Vieira Pereira e Dra. Cláudia Landin Negreiros, pelas valiosas contribuições na Qualificação do Projeto.

Aos meus filhos, Álvaro e Alice, amores da minha vida, por terem sido tão compreensivos durante essa etapa. Amo vocês mais que tudo!

Ao meu querido Rogério, pelo companheirismo, apoio e paciência durante essa jornada. Por ser meu porto seguro, minha inspiração, por cuidar das crianças quando precisei estar fora, por cuidar tão bem de mim e não me deixar desistir. Te amo muito!

Aos meus pais, Nelson e Tereza (*in memoriam*), por me fazerem ser quem sou. Gratidão eterna por todo amor e carinho.

Às queridas coordenadoras Rosani e Cassilda por segurarem tantas broncas.

Ao secretário Luis Fernando pela ajuda e gentileza.

Às queridas Tia Lúcia, Tia Dora e Tia Inoêmia, que tão gentilmente entenderam minhas ausências.

À minha querida amiga Hilda, por me socorrer quando estive fora.

À querida Cláudia Zanata Vasconcelos, por tão generosamente me emprestar suas preciosidades.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelas trocas de experiências, pelas risadas e pelas infinitas conversas recheadas de comida boa.

Aos professores do Mestrado, pelas aulas tão valiosas, pela generosidade e comprometimento. Vocês foram incríveis!

À coordenação e equipe administrativa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por serem sempre prestativos e gentis.

E, principalmente, aos meus queridos alunos, por participarem deste projeto e o “fazerem acontecer”!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho, muito obrigada!

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo é resultado do projeto idealizado durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop – MT, e orientado pela Dra. Neusa Inês Philippsen. Teve como objetivo geral desenvolver as habilidades oral e escrita dos alunos do Ensino Fundamental por meio de uma abordagem sociolinguística inovadora e mostrar como a Sociolinguística pode contribuir para um ensino mais inclusivo e democrático na Educação Básica brasileira, com foco na valorização da diversidade linguística e na redução do preconceito linguístico, respeitando as variedades linguísticas e culturais. Ancorada em diversos autores, dos quais destacamos Bortoni-Ricardo (2003, 2004, 2005, 2013, 2017, 2022), Bagno (2002, 2017), Vieira (2018), Coelho *et al*. (2019), Cyranka (2015) e Faraco e Zilles (2015), a pesquisa enfatiza a importância de reconhecer a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico. A pesquisa, realizada com duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual 13 de Maio, em Sorriso - MT, adotou uma abordagem qualitativa e de pesquisa-ação (Thiollent, 1986), utilizando uma Sequência Didática (SD) a partir dos preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que focou na produção do gênero multimodal *e-zine, a* sequência incluiu gêneros multimodais, como o meme, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura crítica e variação linguística, subsidiando a produção final das e-*zines* pelos alunos. Ao aplicar os aportes teóricos da Sociolinguística Educacional e da Reeducação Sociolinguística, buscou-se desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos, respeitando suas variedades linguísticas e culturais. A escolha do *e-zine* como gênero textual foi motivada por sua presença na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e sua relevância no contexto das mídias digitais. Os resultados evidenciam que a produção do *e-zine* contribuiu para ampliar a consciência linguística dos estudantes, melhorar suas habilidades comunicativas e tecnológicas, assim como promover um ambiente escolar mais respeitoso e inclusivo.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Variação linguística. Sequência Didática. Oralidade e escrita. *E-zine.*

ABSTRACT

This study is the result of a project developed during the Professional Master's Program in Language Studies – PROFLETRAS, offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in Sinop – MT, under the supervision of Dr. Neusa Inês Philippsen. The general objective was to develop the oral and written skills of elementary school students through an innovative sociolinguistic approach and to demonstrate how Sociolinguistics can contribute to a more inclusive and democratic education in Brazilian Basic Education, with an emphasis on valuing linguistic diversity and reducing linguistic prejudice, while respecting linguistic and cultural varieties. Grounded in the works of several authors—particularly Bortoni-Ricardo (2003, 2004, 2005, 2013, 2017, 2022), Bagno (2002, 2017), Vieira (2018), Coelho *et al.* (2019), Cyranka (2015), and Faraco & Zilles (2015)—this research highlights the importance of understanding language as a heterogeneous and dynamic system. The study was conducted with two 8th-grade classes from Escola Estadual 13 de Maio, in Sorriso – MT, and adopted a qualitative, action research approach (Thiollent, 1986). It employed a Didactic Sequence (DS) based on the principles of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), focusing on the production of the multimodal genre *e-zine,* the sequence included multimodal genres, such as the meme, aiming to develop critical reading skills and linguistic variation, supporting the final production of e-zines by the students. By applying the theoretical foundations of Educational Sociolinguistics and Sociolinguistic Reeducation, the project aimed to develop students' reading, writing, and speaking skills while respecting their linguistic and cultural backgrounds. The choice of the *e-zine* as a textual genre was motivated by its inclusion in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC, 2018) and its relevance in the context of digital media. The results indicate that the production of *e-zines* contributed to enhancing students' linguistic awareness, improving their communicative and technological skills, and fostering a more respectful and inclusive school environment.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Linguistic variation. Didactic Sequence. Orality and writing. E-zine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pesquisa entre os colegas mestrandos da turma 2023 - Mestrado profissional em Letras - Profletras - UNEMAT - Sinop – MT 50
Figura 2 - Pesquisa realizada entre os colegas das redes públicas municipal e estadual e da rede particular na cidade de Sorriso nos meses de dezembro/23 e janeiro/24 50
Figura 3 - Localização da cidade de Sorriso dentro do estado de Mato Grosso 56
Figura 4 - Vistas aéreas de Sorriso em 1979 e 1986, respectivamente 57
Figura 5 - Vista aérea da cidade de Sorriso em 2024 57
Figura 6 - Vista da frente da Escola Estadual 13 de Maio, novembro de 2024 59
Figura 7 - Recorte de resposta na apostila de aluno 63
Figura 8 - Recorte de resposta na apostila de aluno 63
Figura 9 - Apresentação dos e-zines para os estudantes 72
Figura 10 - Algumas produções iniciais dos alunos 74
Figura 11 - Cena do filme 76
Figura 12 - Roda de conversa sobre as diferenças entre fanzine e e-zine 81
Figura 13 - Atividade de criação de meme, retirada do material estruturado (SEDUC/2024) 83
Figura 14 - Atividades de alunos 84
Figura 15 - Atividades de alunos 87
Figura 16 - Variações linguísticas que apareceram durante a produção dos e-zines .. 95
Figura 17 - Variações linguísticas que apareceram durante a produção dos e-*zines* .. 98
Figura 18 - Variantes linguísticas que apareceram durante a produção dos e-*zines* . 100
Figura 19 - Apropriação das ferramentas digitais pelos alunos 103
Figura 20 - Alguns e-*zines* publicados na página 107
Figura 21 - Alunos finalizando a publicação dos e-*zines* na página 108
Figura 22 - Algumas respostas dos estudantes 110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico demonstrativo das etapas de atuação dos professores 51
Gráfico 2 - Local de nascimento dos alunos 65
Gráfico 3 - Bairros de residência dos alunos 66
Gráfico 4 - Ideias de nomes para a página em que hospedaríamos os e-*zines* 106

LISTA DE ESCALAS

Escala 1 - Evolução das notas de LP nos últimos anos E.E. 13 de Maio e escala de aprendizado..... 61

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Esquema de Sequência Didática 69

LISTA DE SIMULADORES

Simulador 1 - Simulador GR - meta coletiva Escola 13 de Maio 62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1. A Importância da Sociolinguística na Educação Básica Brasileira **21**

1.1 A evolução da Sociolinguística **23**

1.1.1 Variação, variedade, variável e variante: reflexões sociolinguísticas e educacionais **27**

1.2 Sociolinguística Educacional, Reeducação Sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa **31**

1.3 Normas e variedades: uma leitura sociolinguística da diversidade linguística **36**

1.4 Sociolinguística e preconceito linguístico: repensando o ensino da língua **37**

2. O papel da escola na valorização da língua **40**

2.1 O novo corpo discente e os gêneros multimodais **43**

2.1.1 *Fanzines* e *E-zines*: a expressão de uma cultura alternativa aliada à comunicação independente **45**

2.1.2 *E-zines* na educação: desafios e perspectivas no ensino da Língua Portuguesa **48**

2.2 Educação sociolinguística e tecnologias digitais: diretrizes e reflexões **52**

3. Apontamentos Metodológicos e Analíticos do Trabalho Desenvolvido **56**

3. 1 A escola estadual e os alunos sujeitos da pesquisa: desafios em meio à diversidade **58**

3.2 Multiletramentos e Ensino de Gêneros Digitais: Explorando o E-Zine no Contexto Escolar **66**

3.3 Desenvolvendo competências linguísticas: a Sequência Didática como estratégia pedagógica para o aprendizado de um gênero multimodal **68**

3.4 O Desenvolvimento da Sequência Didática **71**

Produção Inicial **73**

Módulo 1 – Filme **75**

Módulo 2 – Roda de conversa: diferenciando *e-zines e fanzines* **80**

Módulo 3 – O meme no material didático: um gênero acidental e as oportunidades para o ensino de variação linguística **81**

Módulo 4 – Confecção de fanzine. O módulo que não aconteceu **89**

Módulo 4 – Ferramentas - O módulo que aconteceu **92**

Módulo 5 – Uma pedagogia culturalmente sensível **93**

Produção Final **104**

Atividade autoavaliativa – Afinal, o que é mesmo e-*zine*? **109**

Considerações Finais **112**

REFERÊNCIAS **114**

APÊNDICES **121**

INTRODUÇÃO

A Sociolinguística, campo de estudo que investiga a língua em seu uso real, emerge como ferramenta fundamental na Educação Básica brasileira, em que se percebe que a diversidade linguística dos alunos exige a adequação de materiais didáticos e formação continuada dos docentes, “trazendo a possibilidade de se proceder a uma revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa” (Cyranka, 2015, p. 32).

Ao reconhecer a língua como um sistema heterogêneo, dinâmico e em constante transformação, a Sociolinguística se distancia da visão tradicional de uma língua homogênea e imutável, uma vez que “é através da linguagem que se estabelecem as hierarquias sociais e se definem os papéis sociais que os indivíduos assumem em função das exigências que se lhes apresentam” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 226).

Sua evolução como campo científico, impulsionada por William Labov e outros estudiosos, na década de 1960, permitiu a compreensão da intrínseca relação entre linguagem e sociedade. A análise das variações linguísticas, suas causas sociais, culturais e regionais, além da coexistência de diversas variantes linguísticas, bem como a complexa relação entre a variação linguística, o preconceito linguístico e o ensino de português no Brasil, fazem com que a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística emerjam como abordagens importantes na promoção de um ensino mais democrático e inclusivo, valorizando a diversidade linguística dos alunos e combatendo o preconceito, mesmo que, como assinala Freitag (2016), acreditar que o preconceito linguístico desapareça simplesmente por reconhecermos a legitimidade das diversas formas de falar soe utópico.

Desse modo, através dos preceitos da Sociolinguística Educacional, é possível recorrer à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, e, no Brasil, autores como Marcos Bagno (2002, 2017), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Silvia Rodrigues Vieira (2018) têm estado em evidência no campo da Sociolinguística.

Sabemos que, hodiernamente, a valorização da língua no contexto escolar demanda uma abordagem que transcenda a mera transmissão de

regras gramaticais, que reconheça a língua como um organismo vivo e dinâmico, intrinsecamente ligado à cultura e à identidade dos falantes, de modo que, a Sociolinguística Educacional, ao aplicar os resultados de pesquisas na solução de problemas educacionais, destaca a importância de se considerar a diversidade linguística presente na sala de aula, valorizando as experiências e vivências dos alunos como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a pedagogia culturalmente sensível propõe a criação de ambientes de aprendizagem que reflitam a cultura dos estudantes, estabelecendo pontes entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos curriculares.

Por sua vez, o conceito de letramento, a partir desses preceitos, amplia a visão tradicional de alfabetização, englobando o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, o que se torna um desafio no Brasil, dada a vasta diversidade linguística do país. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC (Mato Grosso, 2018) e o Documento Curricular Municipal de Sorriso – DCM (Sorriso, 2019) preconizam o respeito à diversidade linguística e a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, elementos-chave para a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística na superação do preconceito linguístico e para a promoção do ensino da norma culta sem desvalorizar as variedades linguísticas dos educandos, que, como produtores e consumidores de conteúdo, utilizam meios multissemióticos para se expressarem no ambiente digital, que é um espaço de trocas culturais, linguísticas e sociais.

Desse modo, não apenas os letramentos, mas também os multiletramentos faz-se importante, pois nos convidam a ir além da visão tradicional da língua como um sistema homogêneo e estático, e reconhecer a riqueza e complexidade da linguagem em sua diversidade de formas e usos, ou seja, ir além da capacidade de o aluno ler e escrever palavras, abrangendo a competência de interpretar e produzir significados em textos que integram múltiplas linguagens.

Em vista disso, a BNCC orienta o ensino dos usos de tecnologias digitais no processo de escrita, e, entre outras sugestões, apresenta o gênero textual multimodal *e-zine* como um exemplo de produção a ser explorada.

Para tanto, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: 1. Como a produção multimodal utilizando o gênero *e-zine* poderia favorecer o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Sorriso-MT? 2. De que modo uma Sequência Didática baseada na produção do gênero multimodal *e-zine* poderia contribuir para a compreensão das variedades linguísticas e para a redução do preconceito linguístico entre os alunos do 8º ano?

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver as habilidades oral e escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma abordagem sociolinguística inovadora. Dentre os objetivos específicos, a proposta buscou valorizar as diferentes variedades linguísticas, respeitando as culturas e identidades dos estudantes, enquanto apresentava outras formas de linguagem, incluindo a norma culta. Ademais, pretendeu-se estimular a produção textual, a expressão oral, a compreensão das variações linguísticas e a redução do preconceito linguístico. Para alcançar esses objetivos, foi elaborada e aplicada uma Sequência Didática (SD) utilizando-se os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de incentivar os alunos a serem protagonistas do próprio aprendizado, utilizando o gênero multimodal *e-zine*. Essa SD originou o produto educacional, como parte do pré-requisito para a conclusão deste Mestrado Profissional.

A escolha do *e-zine* como gênero a ser explorado justificou-se por sua presença na BNCC (2018) e pela crescente importância das mídias digitais na sociedade contemporânea. Em relação à pesquisa, ela foi realizada durante o segundo semestre de 2024, na Escola Estadual 13 de Maio, localizada em Sorriso, Mato Grosso, e abordou os desafios da escola em relação ao ensino da Língua Portuguesa, considerando a diversidade cultural e linguística da cidade e as dificuldades dos alunos em habilidades como ortografia, leitura e escrita, além de questões relacionadas ao *bullying* e ao preconceito linguístico.

Pessoalmente, a motivação para realizar a pesquisa sobre o uso do *e-zine* como ferramenta pedagógica surgiu da experiência em sala de aula com

turmas do Ensino Fundamental e Médio. Gostamos do *e-zine*, por ser um gênero multimodal, além disso, percebemos, diariamente, os desafios enfrentados pelos estudantes em relação à leitura e à produção de textos. Como professora de Língua Portuguesa e pesquisadora na linha de Linguagens e Letramentos, sentimos a necessidade de buscar alternativas que tornassem o ensino mais envolvente, multimodal e conectado com as práticas sociais contemporâneas. Além disso, atuando em uma realidade diversa como a de Sorriso (MT), identificamos a importância de promover práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e estimulem a autoria dos alunos. O *e-zine* surgiu, nesse contexto, como uma proposta inovadora que une linguagem, tecnologia e protagonismo juvenil, alinhando-se à convicção de que a escola deve ser um espaço de letramentos múltiplos e emancipadores.

O estudo combinou elementos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e da pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2013), buscando soluções para os problemas identificados e compreendendo a dinâmica da sala de aula como contexto de aprendizagem. A pesquisa envolveu duas turmas de 8º ano, com participação voluntária dos alunos, e coletou dados sobre seus locais de nascimento, bairros de residência e dificuldades em relação à Língua Portuguesa.

O presente estudo contém três capítulos, nos quais apresentamos conceitos sobre a Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional, a metodologia e o desenvolvimento da SD, além desta Introdução e das Considerações Finais.

O primeiro capítulo, intitulado “A Importância da Sociolinguística na Educação Básica Brasileira”, discute a importância da Sociolinguística, destacando a necessidade de se valorizar a diversidade linguística dos alunos e superar o preconceito linguístico. Além disso, discute brevemente sobre a evolução da Sociolinguística como campo de estudo. Ademais, apresenta a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística como abordagens que visam promover um ensino mais democrático e inclusivo, reconhecendo a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico, além de trazer os conceitos de variação, variedade, variável e variante linguística,

mostrando como fatores sociais, culturais, regionais e contextuais influenciam a língua.

O segundo capítulo, intitulado “O papel da escola na valorização da língua”, versa sobre o papel crucial da escola na valorização da língua, enfatizando a Sociolinguística Educacional e a pedagogia culturalmente sensível, com destaque também à necessidade de se combater o preconceito linguístico e valorizar todas as formas de expressão, no sentido de preparar os alunos para a sociedade contemporânea e os seus distintos contextos de comunicação.

O terceiro capítulo, intitulado “Apontamentos Metodológicos e Analíticos do Trabalho Desenvolvido”, descreve a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando as etapas da SD, desde a apresentação do gênero *e-zine* até a produção final dos alunos, sem deixar de realizar as necessárias reflexões analíticas a partir dos resultados alcançados. A metodologia da pesquisa também incluiu a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações, seus locais de nascimento e bairros de residência, além de relatos de casos de *bullying* e preconceito linguístico. Por último, apresentamos as Considerações Finais.

1. A Importância da Sociolinguística na Educação Básica Brasileira

A melhoria da qualidade da educação básica brasileira tem sido objeto de contínuas políticas, transformações e demandas ao longo das últimas décadas. “Até meados da década de 1960, as escolas brasileiras eram reduzidas e se concentravam nas zonas urbanas onde estudava [...] apenas uma parcela restrita da população” (Bagno, 2017, p. 30). A partir desse período, acontece o aumento da urbanização[1] e a formação das grandes periferias e, consequentemente, o aumento quantitativo de escolas. Momento em que se percebeu a transformação do perfil social das escolas públicas, que passaram a atender famílias anteriormente excluídas do ensino formal.

Essa dinâmica social levou à "democratização" do ensino, caracterizada pelo aumento expressivo de salas de aula, no entanto, a inclusão de crianças vindas de famílias menos favorecidas e pouco escolarizadas alterou o *status* socioeconômico e cultural da escola: a profissão de professor perdeu prestígio entre as classes médias e altas devido ao declínio das condições de trabalho - salas superlotadas, infraestrutura precária e salários baixos. Esse processo resultou em um aumento quantitativo de alunos, mas em queda na qualidade da educação, refletindo um conceito limitado de "democratização" (Bagno, 2017).

Ainda segundo Marcos Bagno (2017), a democratização do ensino revelou a inadequação dos materiais didáticos e da formação docente para atender às necessidades de uma população escolar mais ampla e diversificada sociolinguística, sociocultural e socioeconomicamente. A variação linguística, antes ignorada por quase não aparecer entre os estudantes e professores das classes mais favorecidas, tornou-se evidente à medida que, além dos estudantes, indivíduos também de origem humilde passaram a ingressar na carreira docente.

---

[1] De acordo com Bagno (2017, p. 31), em 1960, somente 45% da população vivia na zona urbana. Segundo o Censo Demográfico 2022, do total de 203,1 milhões de pessoas que vivem no país, 177,5 milhões (87,4%) residem em áreas urbanas, enquanto 25,6 milhões (12,6%) estão em áreas rurais. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-brasileira-vive-em-areas-urbanas#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022,%25)%20estavam%20em%20%C3%A1reas%20rurais. Acesso em 07 jan. 2025.

Desde este período, embora a presença do vernáculo brasileiro nas salas de aula represente uma evolução em direção a uma educação mais inclusiva, o verdadeiro problema reside na falta de formação adequada para os professores lidarem com as questões linguísticas e culturais que surgem no ambiente escolar, por exemplo, se o professor deve ou não corrigir o estudante quando ele não utilizar as variantes da norma culta. Ademais, os professores perguntam se devem ou não trabalhar com a gramática, especialmente porque "trabalhar com gramática na sala de aula, assim como nas demais disciplinas, deve oportunizar também o espaço da ciência" (Freitag, 2017, p. 97).

Ora, os elementos gramaticais devem ser produtores de sentido e

> para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar (Vieira, 2018, p. 51).

De acordo com Vieira (2018), portanto, o desafio é principalmente metodológico: integrar a reflexão linguística aos demais objetivos escolares, considerando tanto o plano textual quanto a complexidade da variação linguística.

Nesse sentido, o respeito às variedades linguísticas dos estudantes, como defendido por Bortoni-Ricardo (2005), é uma abordagem que se alinha ao propósito da Sociolinguística Educacional e da Reeducação Sociolinguística, conforme destacado por Vasconcelos (2020). Além disso, como esclarece Vieira (*apud* Souza e Silva, 2020, p. 3),

> Os documentos oficiais reconhecem a legitimidade da variação linguística e assumem compromisso com o ensino da norma culta. Assim, as orientações oficiais preconizam um modelo de ensino baseado no tripé **uso – reflexão – uso**, envolvendo atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (grifos no original).

Segundo essa concepção, Vieira (*apud* Souza e Silva, 2020) estabelece uma analogia entre o ensino de gramática na escola e um banquinho de três pernas, em que

> A estrutura do banquinho é representativa da proposta do ensino de gramática em três eixos de Vieira. Os pilares do ensino de gramática são as três propriedades inerentes às línguas, quais sejam:

> **sistematicidade, interatividade e heterogeneidade**; que precisam ser tratadas de igual modo nas práticas pedagógicas, garantindo “a firmeza do banquinho”. Assim, o ensino de gramática centrado nos três eixos deve conjugá-las, conciliando contribuições dos diversos quadros teóricos relativos às três propriedades linguísticas (Souza e Silva, 2020, p. 3-4, grifos no original).

Nesse contexto, Souza e Silva (2020) sugerem envolver o uso de fonética, morfologia, sintaxe e semântica para compreender e produzir textos; focar em habilidades de leitura e escrita, para ajudar o aluno a reconhecer e usar recursos linguísticos para criar significados e proporcionar acesso a diferentes normas de uso linguístico, sem desmerecer as variedades apresentadas pelo aluno ou em materiais didáticos.

Essa perspectiva busca superar o preconceito linguístico, valorizando tanto as variedades prestigiadas quanto as desprestigiadas, embora sabendo que, como assinala Freitag (2016, p. 451), isso seria uma “visão romântica e inocente de que as pessoas deixarão de ser preconceituosas, ou, na versão mais maléfica, simplesmente dizer que não está errado falar de um jeito ou de outro”.

Antes de falarmos sobre a Sociolinguística Educacional e explicarmos brevemente sobre a Reeducação Sociolinguística, convém falarmos sobre a evolução da Sociolinguística e como ela foi concebida como estudo.

1.1 A evolução da Sociolinguística

A Sociolinguística é um campo que investiga a língua em seu uso real, considerando as interações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais de sua produção. Para Bagno, em entrevista concedida a Silva e Lucena (2017, p. 169), “a Sociolinguística pode ser definida, sucintamente, como o estudo das relações entre linguagem e sociedade, isto é, de que modo as dinâmicas sociais influenciam o uso e o próprio sistema linguístico”. Porém, para Abreu e Albuquerque (2020, p. 126), “alguns autores não acham tão fácil definir Sociolinguística , haja vista a dimensão de fatores que a envolve”.

Diferentemente da visão tradicional, que privilegia a norma-padrão como modelo homogêneo, fixo e idealizado, a Sociolinguística reconhece a língua como um fenômeno intrinsecamente heterogêneo, dinâmico e em constante

transformação. Essa perspectiva desafia a ilusão de uma língua perfeita e estável, promovida por instituições como a literatura e o sistema educacional, que historicamente contribuíram para consolidar a norma-padrão como um "patrimônio cultural" (Bagno, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Marra e Milani (2012, p. 69), "entre os anos de 1905 e 1906, pouco tempo antes de Saussure iniciar o Curso em Genebra[2], Antoine Meillet, enquanto contribuía com o jornal de Durkheim, definiu a linguagem como um fato social fazendo referência ao conceito de Durkheim".

O *Curso de Linguística Geral* (CLG) é considerada a obra responsável pela fundação da Linguística Moderna. Publicada em 1916 por A. Sechehaye e C. Bally, é o resultado da edição das notas dos alunos que participaram dos cursos ministrados por Ferdinand de Saussure de 1907 a 1911. O motivo pelo qual é atribuída ao CLG a responsabilidade de consolidar a Linguística enquanto ciência encontra-se no fato de que essa obra efetua, dentre outras coisas, a delimitação de um objeto de estudo, a saber, a língua (Coelho e Henriques, 2014).

Meillet, um estudioso da linguagem e discípulo de Saussure, "em suas discussões, não fez distinção entre língua e fala e preferiu utilizar a terminologia linguagem em suas conceituações. Essa era compreendida como a razão principal de existência do grupo social, como o elemento que tornava possível a socialização" (Marra e Milani, 2012, p. 70). Ademais, Alkmim (2012, p. 26) nos conta que, "para ele (Meillet), a história da língua é inseparável da história da cultura e da sociedade".

Por sua vez, Mikhail Bakhtin, crítico da postura saussuriana, "traz para o centro da cena dos estudos linguísticos a noção de comunicação social" (Alkmim, 2012, p. 27), em que postula que a língua é formada como um fenômeno social que emerge da interação verbal, manifestando-se por meio da enunciação.

---

[2] O primeiro curso ministrado por Saussure teve início em 16 de janeiro e se estendeu até 3 de julho de 1907, com apenas seis alunos matriculados. O segundo curso teve início na primeira semana de novembro de 1908 e se estendeu até 24 de julho de 1909, contando com onze alunos matriculados. O terceiro e último curso se estendeu de 28 de outubro de 1910 a 4 de julho de 1911, com doze alunos matriculados. Disponível em: História do CLG https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/historia-do-clg, Acesso em 02 nov. 2024.

Desse modo, estudiosos como Meillet e Bakhtin já desenvolviam teorias de natureza sociolinguística, além deles, Roman Jakobson, linguista russo, também

> explicita sua visão sobre a relação entre linguagem e contexto social [...] em que o ponto de partida é o processo comunicativo amplo, e isso o leva a ultrapassar a óptica estreita de uma análise do fenômeno linguístico ancorada apenas nas suas características estruturais. Ao privilegiar o processo comunicativo, o referido autor privilegia também os aspectos funcionais da linguagem (Alkmim, 2012, p. 27).

Um marco importante ocorreu em 1963, quando William Labov publicou *The social motivation of a sound change*, relacionando fatores como idade, sexo, ocupação e atitudes ao comportamento linguístico. Neste estudo, de acordo com Veloso (2014), Labov observou que os falantes da ilha de *Martha's Vineyard* adotaram uma variação fonológica específica como atitude social em relação ao modo como falavam. A variante escolhida funcionava como um símbolo de afirmação ideológica dentro da comunidade da ilha. Em 1964, Labov concluiu seu estudo sobre a estratificação social do inglês em Nova York[3], estabelecendo a base para a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, que se tornaria central na Linguística contemporânea, em que

> [...] faz o delineamento das variáveis, considerando que certos traços do sistema linguístico parecem dar pistas sobre a categorização social do falante [...] de modo a considerar os efeitos sociais e estilísticos que poderiam condicionar o uso de cada uma delas (Freitag, 2016, p. 446).

Entretanto, como afirma Alkmim (2012, p. 30), o termo “Sociolinguística” foi consolidado de fato em um congresso de 1964, organizado por William Bright na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Nesse evento, participaram estudiosos como Dell Hymes e o próprio Labov. Em 1966, Hymes propôs o conceito de competência comunicativa, ampliando o foco para aspectos como adequação e viabilidade, elementos essenciais para a interação social.

“Ao organizar e publicar, em 1966, os trabalhos apresentados no referido congresso sob o título *Sociolinguistics*, Bright escreve o texto introdutório *As dimensões da Sociolinguística*, em que define e caracteriza a

[3] LABOV, William. **The stratification of English in New York City**. Whashington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

nova área de estudo" (Alkmim, 2012, p. 30). Neste texto, Bright propõe que haja uma relação entre as variações linguísticas observáveis em uma comunidade e as diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade.

Também em 1966, Hymes propõe o conceito de competência comunicativa, que permite ao falante "saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73). A autora (2004, p. 74) ainda explica que, "além da adequação, outra dimensão importante que Dell Hymes incluiu no conceito de competência comunicativa é a viabilidade. O autor associou a noção de viabilidade a fenômenos sensoriais e cognitivos, como audição e memória etc."

Como se percebe, "a Sociolinguística nasce marcada por uma origem interdisciplinar" (Alkmim, 2012, p. 32), agregando pesquisadores com formação acadêmica em diferentes campos do saber. Conforme Etto e Carlos:

> Na sua formação, a Sociolinguística utilizou-se de basicamente três disciplinas: a Linguística, a Antropologia e a Sociologia, e pôde mesclar as contribuições de cada uma dessas áreas. A Antropologia colaborou com seus conhecimentos de etnografia, a Sociologia com seu cabedal teórico-metodológico e a Linguística com suas teorias sobre a linguagem, e a união de pesquisadores dessas três áreas do conhecimento muito cooperou para o fortalecimento do que conhecemos hoje como Sociolinguística (Etto e Carlos, 2017, p. 722).

Ademais, como evidencia Alkmim (2012, p. 33), "o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso".

Além disso, a Sociolinguística, também conhecida como Teoria da Variação, é uma ciência da linguagem social que se dedica a estudar a coexistência de variantes linguísticas e suas probabilidades de uso. Essa abordagem busca analisar tanto as variações em coocorrência, ou seja, aquelas empregadas simultaneamente, quanto as concorrentes, que são formas linguísticas que concorrem entre si (Etto e Carlos, 2017).

Enquanto nos Estados Unidos, estudiosos buscam entender, através de intensas análises, as contradições existentes na variedade do inglês falado por alunos de grupos sociais ou étnicos de menor poder aquisitivo e cultura

predominantemente oral, que utilizavam suas variantes em vez do inglês padrão, surgem “pesquisas voltadas para as minorias linguísticas (imigrantes porto-riquenhos, poloneses, italianos etc.), e para a questão do insucesso escolar de crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos (negros e imigrantes, particularmente)” (Alkmim, 2012, p. 33).

Inicialmente, a atenção foi dada à descrição da variação e dos fenômenos de mudança linguística, como visto, e posteriormente a outras dimensões da linguagem humana. John Gumperz, citado por Bortoni-Ricardo (2017), demonstra que, desde meados dos anos 1960, a Sociolinguística ampliou seus objetivos iniciais, tornando-se uma disciplina central afetada pelos aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas, em especial com relação às formas como a comunicação representa e induz as relações de poder e dominação, e o papel da linguagem na formação e perpetuação das instituições sociais e na transmissão da cultura.

Outrossim, de acordo com Bagno, em entrevista concedida a Lucena e Silva,

> A sociolinguística se interessa pela relação entre mudança e variação, isto é, de que modo os usos variáveis da língua levam às mudanças que a língua sofre ao longo do tempo. A sociolinguística veio provar, com dados empíricos, que as diferentes maneiras de falar uma língua (isto é, a variação linguística) têm razão de ser, podem ser perfeitamente explicadas com base em teorização consistente, e que todos os conceitos culturais de “certo” e de “errado” não têm nada a ver com a língua propriamente, mas com as relações de poder dentro das sociedades (Lucena e Silva, 2017, p. 157).

Cabe-nos aqui estabelecer uma diferenciação entre os termos variação, variedade, variável e variante linguística, é o que apresentaremos na próxima subseção.

1.1.1 Variação, variedade, variável e variante: reflexões sociolinguísticas e educacionais

De acordo com os estudos de Labov (2008), a diversificação dos modos de falar uma língua está relacionada a fatores de duas ordens, os fatores externos à linguagem, que incluem aspectos como região geográfica, gênero,

idade, classe social, nível de instrução, por exemplo, e os fatores internos, que envolvem aspectos lexicais, semânticos, sintáticos, entre outros.

Esses diferentes modos de utilização de uma mesma língua refletem um fenômeno natural das línguas: a variação linguística, que, de acordo com Marques, Oliveira e Teixeira (2021, p. 84), “é inerente às línguas naturais e é rica em significado social. Assim, os diferentes falares das comunidades revelam, de certa forma, a identidade dos sujeitos que a constituem”. A variação linguística é, portanto, “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (Coelho, *et al*., 2019, p. 16).

Sendo assim, é possível definir variação linguística como o fenômeno natural e essencial que caracteriza as línguas humanas, refletindo a diversidade e a dinâmica das sociedades. Ela ocorre porque a língua não é homogênea, mas sim um sistema heterogêneo e em constante transformação, influenciado por fatores sociais, culturais, regionais, históricos e situacionais.

Assim como as sociedades humanas são diversas e mutáveis, a língua acompanha essa diversidade, manifestando-se de formas diferentes entre os falantes e mesmo dentro do uso individual, dependendo do contexto. A variação linguística não é um defeito ou problema a ser corrigido, mas uma característica intrínseca da linguagem, que enriquece a comunicação e reflete a complexidade da interação social. É, portanto, a base para a compreensão de que não existe uma única maneira “correta” ou “superior” de falar, mas sim múltiplas formas legítimas que coexistem (Bagno, 2017).

Segundo Koch (2009), foi Eugenio Coseriu quem, em 1980, propôs uma classificação para as diferentes variações: *diacrônica*, *diatópica*, *diastrática* e *diafásica*: variações diacrônicas são as alterações linguísticas ao longo do tempo, como o pronome "você", derivado de "Vossa Mercê"; as diatópicas são as variações regionais, evidenciadas em sotaques e diferenças no uso dos pronomes tu e você, por exemplo, ou nos nomes diferentes para o mesmo objeto; as diastráticas são as mudanças decorrentes de estratos socioculturais, como as distinções entre falantes alfabetizados e analfabetos e as diafásicas são as diferenças nas modalidades expressivas dentro de um mesmo grupo social, considerando fatores como gênero, idade ou profissão.

Marcos Bagno (2017, p. 46) ainda acrescenta a variação *diamésica*, “que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita”. A etimologia do adjetivo *diamésico* provém do grego DIÁ- que significa “através de” e do grego -MÉSOS, que significa “meio”, no sentido de “meio de comunicação”. De acordo com o autor, para analisarmos essa variação é fundamental compreendermos o conceito de gênero textual.

Nesse sentido, essas categorias mostram como fatores temporais, regionais, sociais e contextuais influenciam a língua. Então, uma variedade pode ser, por exemplo, o português falado em uma região específica, o uso da língua em um grupo social ou em um contexto formal.

De modo semelhante, a variedade linguística pode ser definida como “a fala característica de determinado grupo” (Coelho *et al*., 2019, p. 14). Além disso, critérios sociais também podem ser utilizados, considerando diferenças entre falantes com maior ou menor escolaridade ou conforme suas profissões. Dessa maneira, pode-se definir a variedade linguística como “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (Bagno, 2017, p. 47), ou seja, refere-se a um conjunto de formas de uso linguístico que compartilham características específicas e estão relacionadas a fatores sociais, regionais, históricos ou situacionais. A variedade culta, por exemplo,

> é normalmente associada às camadas mais altas da pirâmide social. É, em geral, a língua usada pelos falantes mais escolarizados, com maior remuneração e que moram em centros urbanos. Essas pessoas, por seu status, comumente gozam de prestígio social, e esse prestígio é transferido para sua fala (Coelho, *et al.*, 2019, p. 15).

Cada variedade reflete a identidade e os contextos dos grupos que a utilizam, funcionando como um reflexo das condições socioculturais e históricas de seus falantes. Como dito, é possível identificar variedades com base em critérios específicos, como o geográfico, exemplificado pela divisão entre Zona Leste e Zona Sul de uma cidade (Coelho *et al*., 2019), ou pela distinção entre a variedade gaúcha e a maranhense, como ocorre na cidade de Sorriso, MT, por exemplo.

Segundo Bagno (2017, p. 50), as regras que apresentam variação são chamadas variáveis, ou seja, “alguma regra que se realiza de maneira diferente, conforme a variedade linguística analisada”, em consonância Coelho

et al. (2019, p. 17) especificam que “chamamos de variável o lugar na gramática em que se localiza a variação, de forma mais abstrata [...] e de variantes, as formas individuais que ‘disputam’ pela expressão variável”.

Dessa forma, presume-se que as variantes representam as formas individuais ou específicas que aparecem dentro dessa diversidade, ou seja, dizem respeito às diferentes realizações de um elemento linguístico dentro de uma variedade ou entre variedades. De acordo com Bagno (2017, p. 50), “a definição mais simples de variante é a de ‘cada uma das formas de dizer a mesma coisa’”. Por exemplo, as variações na pronúncia de uma palavra (carro: ['karu] e ['karu] ou tio - [' tʃiu] e ['tiu]), no uso de estruturas gramaticais ou mesmo na escolha de palavras podem ser consideradas variantes. Cada variante é uma expressão concreta da heterogeneidade da língua, ilustrando a adaptabilidade e a riqueza dos recursos expressivos disponíveis aos falantes.

Além disso, “a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação” (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 157), desse modo, a disciplina passou a estudar os fenômenos aqui conceituados com rigor científico.

Portanto, a Sociolinguística, ao reconhecer a heterogeneidade e a dinâmica inerentes às línguas, manifesta-se também no campo educacional, com pesquisas que investigam o uso das variações e variedades linguísticas e seus ajustes à cultura escolar. Por sua vez, o estudo da língua não deve ser dissociado da cultura do grupo que a utiliza, o que pode contribuir significativamente para o ensino da língua na escola.

Nesse sentido, o professor, ao se propor a ensinar a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, deve repensar sua postura relativa à língua, considerando tanto a forma linguística quanto os aspectos culturais dos alunos com quem vai lidar (Almeida e Bortoni-Ricardo, 2023). Assim, ao integrar perspectivas linguísticas, sociais e culturais, a Sociolinguística não apenas descreve a variação, mas também põe luz sobre as relações entre linguagem, sociedade e identidade, reafirmando a relevância da diversidade linguística na compreensão da sociedade e no aprimoramento das práticas pedagógicas.

1.2 Sociolinguística Educacional, Reeducação Sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa

Camacho, citando Calvet, diz que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (Calvet, 2002, p. 12 *apud* Camacho, 2012, p. 51). Ora, se a Língua Portuguesa é a primeira língua que a maioria dos brasileiros aprende, uma vez que a linguagem é “o modo mais típico de comportamento social, sendo impossível separá-la de suas funções sociointeracionais” (Camacho, 2012, p. 61), é na escola que a competência comunicativa se amplia.

Isso ocorre porque a escola oferece um ambiente em que os alunos podem refletir sobre os recursos e os usos da língua, de modo que “a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26).

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) afirma que, quando chegam à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas devem ampliar seus recursos comunicativos, já que “os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremamente especializadas”, e a escola é o espaço em que os alunos receberão, de forma sistemática, esses recursos, para que desenvolvam competentemente as práticas sociais mais especializadas.

A Sociolinguística Educacional, portanto diretamente ligada à escola, é uma “macroárea comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares” (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 167). É uma vertente concebida por Stella Maris Bortoni-Ricardo, que se intensifica nos anos 1980 “a partir de todos os esforços de 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” (Bortoni-Ricardo e Silva, 2022, p. 225).

Dessa forma, sua especificidade está na abordagem do ensino relacionado ao campo da variação e das normas linguísticas, de modo a desenvolver estratégias para uma pedagogia da variação

linguística. De acordo com Bagno (2017, p. 54), “a linguista e educadora foi uma das primeiras pessoas no Brasil a aplicar os postulados teóricos e metodológicos da Sociolinguística (variacionista e interacional) às questões da educação em língua materna”.

Por sua vez, a Reeducação Sociolinguística, segundo Bagno (2017), promove uma pedagogia da variação linguística que considera as ciências da linguagem e as dinâmicas sociais e culturais, visando uma abordagem mais democrática e inclusiva do uso da língua, em linha com o respeito às diferentes variedades linguísticas dos estudantes, levando também em conta suas necessidades e desejos, no entanto, o autor reconhece a importância de ensinar as regras prescritas pela Gramática Normativa, desde que a escola também valorize as regras não padrão:

> [...] é preciso ensiná-las aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio [...] (Bagno, 2017, p.158).

Portanto, é importante também que se respeitem as variedades linguísticas que os estudantes apresentam quando chegam à escola, uma vez que essas variedades são reflexos de suas culturas e identidades e devem ser valorizadas. Para Vasconcelos (2020), a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística têm o propósito de superar barreiras relacionadas ao preconceito linguístico, uma vez que propõem o ensino da norma culta, tanto na oralidade quanto na escrita, sem enfatizar a existência de ‘erros’, mas apresentá-los “como inadequações possíveis de aprimoramento” (Vasconcelos e Philippsen, 2021, p. 3).

Soma-se a isso o exposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que

> Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (Brasil, 2018, p. 139).

Ribeiro e Lacerda (2024) assinalam que é fundamental reconhecer que o Brasil é um país multilíngue, marcado pela presença de várias línguas além do português e por inúmeras variedades linguísticas do português brasileiro. Essas variedades são influenciadas pelo contexto sociocultural dos falantes, que muitas vezes se afastam da norma culta, de maneira que, hoje, a Sociolinguística é usada para evidenciar as variedades linguísticas e garantir a inclusão de todos em distintos contextos de fala, independentemente de origem geográfica ou classe social, oportunizando uma "postura ativa dos pesquisadores [...] a mobilizar os resultados de seus estudos para revertê-los em tecnologia social: materiais didáticos e de difusão no suporte, reconhecimento e valorização das variedades" (Freitag, 2016, p. 451).

Todavia, a escola, como reflexo da sociedade em geral, não pode negar aos alunos o acesso à norma culta e à norma-padrão, que são garantidas por documentos oficiais e sistemas de ensino, embora muitas vezes o professor não saiba exatamente como trabalhar com aqueles que menos a utilizam, de forma que

> os estudos da área da Sociolinguística Educacional têm contribuído significativamente para a discussão referente à reflexão sobre as variações linguísticas decorrentes da linguagem oral que os educandos manifestam na escrita. Para essa corrente teórica o "erro" não configura uma deficiência do aluno, mas sim uma simples diferença entre duas variedades da língua (Gomes e Lopes, 2024, p. 3).

Autores brasileiros como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Silvia Rodrigues Vieira, como visto, têm se destacado no campo da Sociolinguística. Em especial, Bortoni-Ricardo que apresenta a Sociolinguística Educacional, propondo mudanças nas abordagens de ensino, correção e uso da língua de forma a valorizar a língua materna dos alunos, propondo desenvolver uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais desses alunos (Bortoni-Ricardo, 2005).

Pesquisas em Sociolinguística Educacional, tais como as de Morato (2019), Vasconcelos (2020) e Freitas (2024), demonstram que é possível desenvolver práticas de linguagem inclusivas, capazes de integrar alunos de classes sociais menos favorecidas e dentro do contínuo rural-urbano (urbano,

rurbano[4], rural). Essas práticas ajudam os alunos a se sentirem mais à vontade com a língua usada na escola, permitindo-lhes participar de maneira satisfatória nas diversas práticas sociais que exigem diferentes conhecimentos linguísticos. De acordo com Bortoni-Ricardo:

> O Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística. A principal delas é a crença de que não deveriam os professores intervir na correção dos chamados erros gramaticais. [...] Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados estarão sujeitos a críticas e estigma social. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2004, p.158).

A autora também destaca que a descrição da variação linguística não deve ser dissociada da análise etnográfica da sala de aula, ou seja, deve estudar a língua a partir de uma análise profunda sobre os comportamentos, crenças, costumes e outras características da comunidade falante, e evidencia a importância que professores e alunos tenham uma consciência crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais.

Outrossim, o conceito de "norma culta" enfrenta problemas de interpretação, sendo necessário enfrentá-los com clareza para mudar atitudes e concepções em relação à Sociolinguística e direcionar novas práticas didático-pedagógicas. Faraco (2015), por sua vez, questiona o que se deve entender por "expressão culta" e destaca a complexidade da realidade sociolinguística brasileira, onde há uma divisão entre variedades cultas e populares: “são *duas* as diretrizes pedagógicas ” (Faraco, 2015, p. 27, grifo do autor) e uma não anula a outra. Conforme Martins, Vieira e Tavares:

> Da polissemia do termo norma convém estabelecer duas concepções gerais: uma do nível da idealização (*norma idealizada, abstrata, subjetiva*); e outra do nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala

[4] Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

> (*norma de uso, concreta, objetiva*) (Martins, Vieira e Tavares, 2019, p. 11, grifos dos autores).

De acordo com os autores, à primeira concepção costumamos referir conceitos normativos, que se referem ao modelo clássico, da escrita literária, a *norma gramatical* ou *norma-padrão*. À segunda concepção conferimos conceitos costumeiros, preferenciais na fala ou escrita cotidiana dos grupos sociais, "configurando, assim, efetivas variedades linguísticas" (Martins, Rodrigues e Tavares, 2019, p. 11).

Para evitar confusão, Bagno (2017) propõe a substituição da expressão *norma culta* por *variedades prestigiadas* e a troca da expressão *norma popular* ou *vernácula* por *variedades estigmatizadas*, com base na oposição entre prestígio e estigma, "avaliações sociais lançadas sobre os falantes, isto é, sobre os seres humanos que empregam essa ou aquela forma linguística" (Bagno, 2017, p. 76).

A esse respeito, Faraco (2015) enfatiza que ninguém deve ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem excluído do acesso aos bens da cultura letrada, antes, é preciso estimular nos alunos a necessidade de aprender a norma culta sem desprezar suas variedades linguísticas, fazendo-os perceber as diferenças e a importância de dominar as variedades, ademais:

> despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (Faraco, 2015, p. 27).

O que se poderia alcançar através da Reeducação Sociolinguística , que surge a partir da ideia de aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares, usando-se

> da concepção de linguagem como interação, ou seja, nessa perspectiva a preocupação básica do ensino da Língua Portuguesa é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática normativa de sua língua, mas também ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo no qual está inserido e o faz utilizar a língua como instrumento de interação social (Vasconcelos e Philippsen, 2021, p. 5).

A Reeducação Sociolinguística, portanto, ocupa-se da visão da linguagem como meio de interação, na qual se percebe

> [...] uma educação nova, de uma reorganização dos saberes lin guísticos que não tem nada que ver com 'correção', nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. E é uma reedu cação sociolinguística porque é através dela que o aprendiz conhecerá os juízos de valor sociais que pesam sobre cada uso da língua (Bagno, 2017, p. 83-84).

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa não se limitaria a apenas transmitir o conhecimento gramatical, mas também se preocuparia em desenvolver nos alunos a habilidade de refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor, utilizando a língua como ferramenta de interação social. Como afirmam Vasconcelos e Philippsen (2021), devemos cultivar nos alunos a autoestima em relação às suas habilidades comunicativas, tanto escritas quanto faladas. É essencial que eles se sintam capazes de se expressarem ao longo de sua vida escolar, fortalecendo sua identidade e sentindo-se parte integrante da sociedade em que vivem.

1.3 Normas e variedades: uma leitura sociolinguística da diversidade linguística

De acordo com Faraco (2008), no funcionamento monitorado da língua, o termo norma refere-se a algo de caráter normativo, "que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinada situação" (Faraco, 2008, p.74), ou, ainda, em contextos de uso não monitorado, "norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação" (Faraco, 2008, p. 40).

Mais especificamente com relação à norma culta, para Soares (2017, p. 137), "a expressão norma culta se justifica apenas como termo técnico, usado por pesquisadores para designar comportamentos linguísticos de falantes definidos como cultos", em contraposição a isso, a norma-padrão, muitas vezes chamada equivocadamente de norma culta, "designa uma língua ideal, abstrata, descontextualizada em que se fundamentam prescrições para o uso

da língua: as regras, em geral, propostas nas gramáticas normativas” (Soares, 2017, p. 136).

Bagno (2017), por sua vez, propõe a alteração da expressão norma culta por variedades prestigiadas e a troca da expressão norma popular ou vernácula por variedades estigmatizadas, uma vez que, segundo ele, as variantes linguísticas recebem diferentes avaliações sociais, que vão do estigma ao prestígio, dependendo mais do *status* social dos falantes do que das características linguísticas das formas usadas. Falantes de classes socioeconômicas mais altas ou com maior escolaridade tendem a ser associados ao "falar bem", enquanto aqueles de classes desfavorecidas enfrentam preconceito por suas formas de falar, vistas como "erros" ou "sinais de ignorância".

Para o autor, esses julgamentos são essencialmente sociais, não linguísticos, e refletem desigualdades e exclusões sociais. Ele cita, por exemplo, que usos como o "r caipira" mostram como o mesmo som pode ser valorizado em um contexto (inglês) e estigmatizado em outro (português falado no interior de São Paulo e de outros estados). De forma que, a avaliação linguística está profundamente conectada a questões de poder, identidade e preconceito social.

1.4 Sociolinguística e preconceito linguístico: repensando o ensino da língua

Interessa à Sociolinguística o comportamento social que a norma pode provocar (Calvet, 2002). Um desses comportamentos é o preconceito. No Brasil, há diversas formas de preconceito, mas um dos mais comuns e menos debatido nas escolas é o preconceito linguístico.

Conforme Bagno (2017), o preconceito linguístico surge da ideia de que há apenas uma versão correta da língua portuguesa. A linguagem ensinada nas escolas é a que se faz presente nos livros e dicionários e se baseia na gramática normativa. Embora seja importante haver uma norma que regulamente a escrita, definindo regras e prescrições, essa mesma norma pode servir como instrumento de exclusão social ao não reconhecer a língua como uma entidade viva e mutável.

Seu uso serve como um meio de distinção social, beneficiando os que têm acesso à educação e, consequentemente, armazenam maior quantidade de capital intelectual e linguístico do que os que não possuem acesso a ela. Além disso, pode incitar o preconceito contra determinadas construções linguísticas que variam conforme a região do país. Porém, para Bagno,

> não faz sentido querer substituir a velha norma-padrão por outra, supostamente mais atualizada. Temos que lutar, sim, é para permitir o convívio tranquilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa, reconhecendo nelas uma riqueza da nossa língua e, por conseguinte, da nossa cultura e da nossa vida pessoal. A norma-padrão tradicional é um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos reais contemporâneos. O inaceitável é querer impor esse padrão como única opção de uso da língua (Bagno, 2017, p. 158).

Diante do exposto, é fundamental reconhecer a importância da Sociolinguística em revelar os impactos sociais que a norma-padrão pode gerar, especialmente o preconceito linguístico. A educação deve promover uma visão mais inclusiva e abrangente da língua, valorizando a diversidade linguística como um patrimônio cultural. Somente assim será possível combater o preconceito linguístico e garantir que todos os falantes tenham o direito de aprender e utilizar a norma-padrão, sem desconsiderar suas próprias formas de expressão. Isso não apenas enriquecerá a nossa língua, mas também contribuirá para uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao longo do capítulo 2, intitulado "O papel da escola na valorização da língua", discutiremos sobre o papel crucial da escola na valorização da língua, explorando a Sociolinguística Educacional e a pedagogia culturalmente sensível como ferramentas para um ensino mais efetivo e respeitoso. Serão discutidas as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, a importância de ajustar o ensino à cultura dos alunos e as formas de se aplicar essa abordagem em sala de aula.

Além disso, versaremos sobre o conceito de multiletramento e os desafios impostos na escola, considerando a diversidade linguística no Brasil e a necessidade de se valorizar a oralidade em sala de aula, sem ignorar a importância da escrita. Outrossim, será explorada a crescente importância dos gêneros multimodais na comunicação contemporânea, com foco nos *e-zines*

como ferramentas de comunicação e expressão, principalmente no contexto da cultura digital. Finalmente, discutimos sobre como a educação sociolinguística e as tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a valorização da língua e o combate ao preconceito linguístico, em consonância com as diretrizes da BNCC (2018) e outros documentos curriculares.

2. O papel da escola na valorização da língua

Bortoni-Ricardo explica a “Sociolinguística Educacional como o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho mais efetivas” (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 158). Em relação a isso, deve-se esclarecer que “há diferenças intrínsecas entre as modalidades oral e escrita da língua no que concerne à formalidade” (*op. cit*.). Convém, ainda, estabelecer que a produção dos educandos, seja ela oral ou escrita, deve ser ajustada de maneira respeitosa, aplicando-se a pedagogia culturalmente sensível, que tem como objetivo

> criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador de transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

A autora assegura que as formas de aplicação dessa abordagem culturalmente sensível são diversas. Elas incluem aproveitar as experiências e vivências que os estudantes trazem consigo, recriando padrões de interação que lhes são familiares; desenvolver estratégias que se diferenciem entre eventos de oralidade e letramento; implementar estratégias de engajamento que permitam que o estudante se expresse, reconhecendo-o como falante legítimo, respeitando suas peculiaridades, acolhendo suas sugestões, incentivando-o a se manifestar, fornecendo-lhe modelos de estilos linguísticos monitorados e lhe ensinando como e quando utilizar esses estilos (Bortoni-Ricardo, 2003).

Nesse sentido, Soares (2003) explica que vivemos em uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso, da mesma forma, saber fazer uso do ler e do escrever para responder às exigências que a sociedade faz continuamente. Em razão disso, surge o termo letramento, que, para Marcuschi (2010, p. 21), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja,

‘letramentos’”, o que é contraposto à alfabetização, que é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.

O letramento na escola, contudo, enfrenta inúmeros desafios, especialmente porque, segundo Baronas (2009), a Língua Portuguesa apresenta grande diversidade no Brasil, resultada de fatores como sua vasta extensão territorial, que faz com que haja falantes de diferentes variedades do português, além dos aspectos socioculturais que influenciam e enriquecem as variações linguísticas. De acordo com a autora:

> Com isso, a escola brasileira enfrenta questões complicadas no que diz respeito ao ensino da língua, pois os estudantes, muitas vezes, apresentam uma fala muito distante da norma-padrão e, por isso, têm muita dificuldade na absorção de tal norma (Baronas, 2009, p 16).

Nesse sentido, Vasconcelos (2020) destaca em seu estudo que, ao ingressarem na escola, os estudantes já dominam variedades da Língua Portuguesa, pois fazem parte de uma ou mais comunidades de falantes. Além disso, são capazes de reconhecer as diferentes variedades linguísticas e de se apropriarem de outros modos de falar, uma vez que, como afirma Marcuschi (1997, p. 120), “a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia”.

Mas, como esclarece Koch (1997, p. 31),

> fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias.

Cabe ainda refletirmos, conforme Bortoni-Ricardo (2005), sobre como são notáveis as diferenças entre a variedade utilizada no ambiente doméstico, caracterizada por uma cultura de oralidade, marcada por relações afetivas e informais, e as culturas de letramento, como as promovidas na escola. Nesse contexto, Marcuschi acrescenta que a escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade. Todavia, não há dúvida “de que hoje ela se ocupa mais com a escrita, no que está certa, mas não pode ignorar que o(a) aluno(a) fala” (Marcuschi, 2001, p. 60).

A esse respeito, percebe-se que é comum as escolas brasileiras darem pouca atenção à modalidade oral no ensino da Língua Materna, concentrando-se principalmente na modalidade escrita, de modo que se faz necessário observar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, como nota Marcuschi (2001, p. 22), afirmando que, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se pois de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”, principalmente porque oralidade e escrita não constituem uma dicotomia, mas um contínuo.

Koch ainda acrescenta que

> existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários (Koch, 1997, p. 32).

A BNCC, por sua vez, estabelece que o ensino da Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para ampliar seus letramentos e possibilitar uma participação mais significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018).

Na mesma linha, o Documento Curricular Municipal de Sorriso (DCM) para os anos finais (2019, p. 19) esclarece que “o trabalho com a oralidade deve ocorrer de modo significativo com atividades que possibilitem a formação integral do estudante, de forma reflexiva sobre as condições de produção dos textos orais que circulam em diferentes mídias e campos de atividade humana” e ainda aponta

> o fato de que as variações linguísticas, que deveriam ser respeitadas como tais, dão espaço à linguagem formal, sem que, no entanto, seja explicada a necessidade de aprenderem uma nova variação, diferente da que já possuem e atrelada ao uso social da língua como instrumento de ascensão social. Nesse sentido, é necessário no planejamento pedagógico que os educadores articulem ações de aprendizagem referentes ao uso da língua nas práticas de oralidade, possibilitando ao estudante realizar a comunicação em diversos contextos sociais, sempre estabelecendo a relação entre fala e

> escrita, pois ambas estão intimamente ligadas e articuladas no processo discursivo (Sorriso, 2019, p. 18-19).

Além disso, como preconiza a BNCC, “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais [...] da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 70).

De forma que, se faz essencial valorizar o trabalho com a oralidade, reconhecendo sua importância na formação de indivíduos capazes de expressarem opiniões e exercerem plenamente seus direitos e deveres na sociedade. Nessa lógica, como avulta Vasconcelos (2020), a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística nos proporcionam meios para superar as barreiras do preconceito linguístico, ao propormos o ensino da norma culta, tanto na fala quanto na escrita, sem a prática de ‘apenas’ apontar os ‘erros’ dos alunos.

2.1 O novo corpo discente e os gêneros multimodais

Para além de tudo o que foi apresentado até aqui sobre a oralidade e a escrita, é necessário lembrarmos que, hodiernamente, a transmissão de informações está presente em todas as nossas relações sociais, afinal, sempre há o que dizer e, na escola, isso não é diferente, uma vez que ela é uma das representações da sociedade. Assim, Paula e Milesk (2020) consideram ponto fundamental a multimodalidade enunciativa utilizada pelos estudantes em diferentes contextos. As autoras dizem que é importante incorporar à escola temas que promovam discussões conectadas à realidade e de relevância social, incluindo gêneros textuais que dialoguem com o perfil destes novos alunos.

Neste sentido, Barreto (2024) explica que a multimodalidade emerge como característica central das produções contemporâneas, agregando texto, imagem e som em formatos dinâmicos, que permitem edição, remixagem e armazenamento acessível por meio de tecnologias digitais. Ele lembra que, no suporte impresso, a linguagem escrita prevalece, enquanto nas telas digitais ocorre uma integração de múltiplos modos, como texto, imagens, vídeos e

interações multimodais. A combinação desses elementos possibilita a construção de significados mais amplos e complexos.

O autor explica ainda que, nesse contexto, destaca-se o papel das pessoas e, aqui, compreendemos os estudantes, como produtores e consumidores de competências linguísticas, utilizando modos semióticos – como oralidade e escrita – que refletem sua singularidade em relação aos demais seres da natureza. Nesse contexto, Paula e Milesk esclarecem que

> As práticas sociais de linguagem, redesenhadas pelas mídias digitais, modificam e recombinam modalidades e conteúdos provenientes de quaisquer mídias (topológicas ou tipológicas), fazem surgir discursos cada vez mais híbridos, seja em suas versões impressas seja nas digitais (Paula e Milesk, 2020, p. 575).

Para Barreto (2024), a sociedade está cada vez mais imersa na cultura digital, embora uma parte ainda esteja excluída devido à falta de conexões de qualidade. Falaremos mais a esse respeito durante a descrição da metodologia, pois foi uma realidade que vivenciamos. Barreto (2024) acrescenta que o uso progressivo de redes sociais e jogos digitais pela população mundial faz com que os cidadãos, independentemente de sua vontade, consumam informações apresentadas em diversas multimodalidades, como textos, imagens, *podcasts* e vídeos curtos.

Desse modo, reconhece-se que grande parte das trocas culturais, linguísticas e sociais ocorre por meio de compartilhamentos nas redes, utilizando produções multimodais típicas do ambiente digital, de forma que, a cultura digital evidencia a importância de formar estudantes capacitados para interagir com produções multimodais, cada vez mais convergentes na comunicação mediada pelas redes sociais, onde diversos modos semióticos estão amplamente disponíveis. Nesse cenário, Roxane Rojo (2013) propõe uma estratégia para o ensino e o trabalho com a linguagem, os multiletramentos:

> No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas de certos contextos, usando o inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo

> bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras (Rojo, 2013, p. 17).

De modo semelhante, Monteiro (2020, p. 85) explica que

> o termo “letramento” é solidamente reconhecido como o domínio das habilidades de escrita e leitura do texto verbal, visando à inserção e à interação no tecido social. Ao incluirmos a capacidade do indivíduo para perceber e decodificar o complexo somatório de linguagens que coexistem em um texto multimodal, criamos a necessidade de uma nova conceituação: o termo “multiletramento” deixa de se referir, exclusivamente, à capacitação mencionada para abranger a competência de se construir significação por meio de outras linguagens que não o texto linear escrito.

Além disso, a cultura textual na escola desde o Ensino Fundamental tem sido orientada pela BNCC (2018) para incluir o ensino dos usos de tecnologias digitais no processo de escrita, considerando que as experiências dos estudantes são influenciadas pelas transformações das linguagens e das semioses presentes nas redes sociais. Assim, nesse cenário favorecido pelo ambiente digital, podemos inserir o gênero textual multimodal *e-zine*.

2.1.1 *Fanzines* e *E-zines*: a expressão de uma cultura alternativa aliada à comunicação independente

Faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre *fanzine* e *e-zine*. “O *fanzine* é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente” (Magalhães, 1993, p. 9). Segundo Barbosa (2018), o *fanzine* (uma junção de *fanatic* e *magazine*) é uma publicação produzida fora das estruturas comerciais da indústria cultural. Ele é criado por pessoas interessadas em divulgar ou (re)produzir histórias em quadrinhos, poemas, contos, ficção científica, informações sobre bandas independentes, experimentações gráficas e diversas outras formas de expressão artística.

Os *fanzines* surgiram nos Estados Unidos no final da década de 1920 e foram criados inicialmente por fãs de ficção científica, porém, rapidamente se transformaram em um meio de expressão para novos autores, não apenas no

campo da ficção científica, mas também em diversas outras formas de arte e literatura (Magalhães, 2020).

Na década de 1960, “surgiram os primeiros *fanzines* no Brasil, inicialmente voltados para as histórias em quadrinhos, com críticas, comentários, intercâmbio e venda de revistas” (Magalhães, 2020, p. 5). Magalhães (1993) explica também que os *fanzines* são meios de expressão amplamente livres de censura, permitindo que seus autores publiquem o que desejam. Como não buscam grandes tiragens nem visam ao lucro, estão livres das restrições impostas pelo mercado editorial e pela pressão por vendagens crescentes.

O autor ainda nos conta que

> O fenômeno *fanzine* ampliou-se e ultrapassou os limites do papel impresso. De forma experimental, tivemos *fanzine* em fita de vídeo, em CD-*Rom*, no rádio, na rede de computadores por meio de revistas eletrônicas e grupos de discussão e até na obsoleta fita cassete (Magalhães, 2016, p.7).

Além disso, com o advento da *internet*, surgiram os chamados *e-zines*, ou *fanzines* eletrônicos, que aproveitaram as possibilidades oferecidas pelos novos meios digitais. De acordo com Zavan (2007), as novas formas de comunicação proporcionadas pela *internet* inevitavelmente criam novas relações sociais e padrões de interação com os outros e com o mundo. É na busca por essa conexão que as pessoas ingressam no universo digital.

O dicionário de gêneros textuais, escrito por Sérgio Roberto Costa (2008), traz quase 500 entradas de gêneros textuais, dentre elas, o verbete *e-zine*:

> E-ZINE: o e-zine, (fan)zine eletrônico, é um e-gênero marcadamente marginal. E-gênero, porque faz parte das práticas culturais discursivas do espaço cibernético; marginal, porque essas práticas são típicas de “gêneros que se colocam à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado” (Zavam, 2007, p. 110). No e-zine, os e-zineiros ou egotrippers quebram os padrões convencionais linguístico-discursivos e culturais, modificando as relações de poder. Vozes reprimidas pelos meios tradicionais de comunicação emergem com a liberação de emissão que a internet possibilita. Mediadas pelo computador, essas vozes ocupam espaços da cultura cibernética, sem contrapô-la, e reconstroem discursos e gêneros ligados à tradição jornalística (editorial, entrevista, resenha [v. todos] e outros, que ali emergem ou que vêm de outros espaços), numa situação de produção cultural underground, muitas vezes

> desprezada ou subestimada pela sociedade e pela mídia tradicionais. Conteúdo e estilo rebeldes, contestadores, descontraídos, marginais se refletem no quadro da enunciação de maneira específica e singular, sem o padrão de confiabilidade e autoridade do estilo jornalístico de revistas tradicionais on-line, nas quais predominam um conteúdo temático cultural, uma língua culta e uma escolha genérica, socialmente mais valorizados. O conteúdo temático do e-zine se resume na publicação e divulgação de uma cultura alternativa (underground), em que predominam notícias, agendas e resenhas de shows, CDs, DVDs alternativos e entrevistas com bandas independentes. A "língua marginal" em que se publica esse conteúdo concretiza-se nas escolhas linguístico-discursivas, lexicais e sintáticas, próprias de um estilo rebelde e contestador, e pode ser vista em enunciados concretos que circulam em e-zines, e mesmo na autodenominação dos grupos e dos seus respectivos sites (Costa, 2008, *online*[5]).

Segundo Zavam (2007), o *e-zine* é, pois, um gênero discursivo, uma vez que nenhum texto (gênero) surge de um espaço vazio, mas sim de um diálogo com outros textos já existentes, e este diálogo é estabelecido com os *fanzines*, de forma que, para ela, não importa se interpretamos o *e-zine* como suporte, dispositivo enunciativo ou tradição discursiva, mas sim "sugerir a inclusão do *e-zine*, assim como outros gêneros [...] marginais – que se colocam à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado – nas práticas de ensino da escola." Essa argumentação, inclusive, é a justificativa que Costa (2008) utiliza para acrescentar este gênero multimodal como verbete no dicionário de gêneros textuais.

Embora não possuam um perfil bem definido – algo característico do universo virtual devido à rapidez das transformações –, essas publicações *online* destacam-se pela criatividade, pelo caráter intertextual, multimodal, pela democratização da produção e pelo amplo alcance potencial (Magalhães, 2020), uma vez que os *fanzines*, produzidos e distribuídos em formato físico, por meio de impressões, reduzem seu alcance e os *e-zines*, produzidos e distribuídos em ambiente virtual, promovem uma "experiência [...] interessante por causa do princípio da interatividade" (Magalhães, 2016, p. 27). Magalhães destaca ainda que, "para se fazer um *webzine*, no entanto, é necessário o acesso a um grau sofisticado de tecnologia" (2016, p. 33).

---

[5] *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192458/epub/10. Acesso em: 09 jan. 2025.

Zavam (2007) também estabelece uma diferenciação entre *e-zines* e revistas eletrônicas, apesar de eles frequentemente serem considerados sinônimos. Para a autora, a revista eletrônica é voltada para um público mais amplo, que não necessariamente compartilha os mesmos interesses, gostos ou causas. Nela, o caráter crítico e reflexivo tende a ser menos evidente, já que a prioridade é a transmissão da informação. Geralmente elaborada e produzida por profissionais vinculados a instituições estabelecidas, muitas revistas eletrônicas são simplesmente adaptações digitais de versões impressas.

Por outro lado, *e-zine* é um meio de comunicação independente, criado e produzido por amadores que se unem em torno de interesses, gostos e causas compartilhados, caracterizando-se como uma forma de produção alternativa. O *e-zine*, assim, emerge e se consolida no contexto das novas relações possibilitadas pelo computador (Zavam, 2007).

Ela ainda explica que, apesar de esses gêneros frequentemente recorrerem a outras linguagens, como a imagem e o som, é na linguagem escrita que se encontra uma de suas principais características, sendo ela o campo de atuação da linguística textual.

2.1.2 *E-zines* na educação: desafios e perspectivas no ensino da Língua Portuguesa

Ao utilizarmos uma ferramenta de busca no arquivo da BNCC (2018), é possível observar que o termo *e-zine* aparece 11 vezes, sendo que faz parte das habilidades previstas para o Ensino Médio, mas também ocorre entre as habilidades do Ensino Fundamental, especificamente nas habilidades:

- (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines,* fanclipes*, e-zines, gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de

informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos (Brasil, 2018, p. 165);

- (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines,* fanclipes*, e-zines, gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções (Brasil, 2018, p. 165) e
- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, e-*zines*, fanvídeos, fanclipes, posts em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 157).

Entretanto, fazendo uma breve pesquisa entre os colegas mestrandos da turma 2023 - Mestrado profissional em Letras - Profletras - UNEMAT - Sinop - MT, durante a disciplina Elaboração de Projetos[6], constatou-se que a maioria deles desconhecia o termo, como mostra a Figura 1:

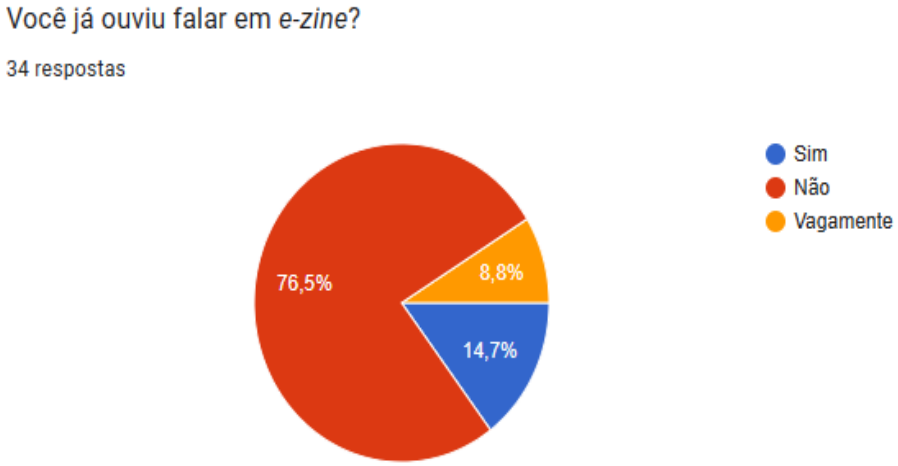
[6] A disciplina, ministrada pela Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, ocorreu durante os meses de abril a julho de 2023 na Unemat, *campus* de Sinop. Dos oito alunos, dentre os quais me incluo, seis responderam à pesquisa.

Figura 1 - Pesquisa entre os colegas mestrandos da turma 2023 - Mestrado profissional em Letras - Profletras - UNEMAT - Sinop – MT

Fonte: Arquivo pessoal

Refazendo a pesquisa com colegas professores das redes públicas municipal, estadual e particular na cidade de Sorriso/MT ao longo do mês de dezembro de 2023 e início de janeiro de 2024, o resultado não se mostrou diferente, como demonstrado pela Figura 2:

Figura 2 - Pesquisa realizada entre os colegas das redes públicas municipal e estadual e da rede particular na cidade de Sorriso nos meses de dezembro/23 e janeiro/24

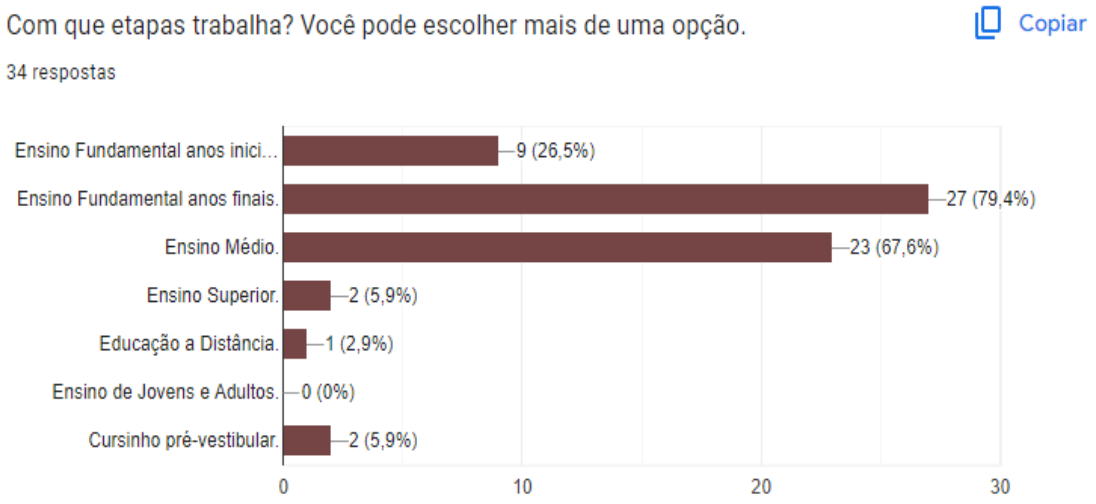


Fonte: Arquivo pessoal

A pesquisa foi anônima, utilizando a ferramenta de formulário de pesquisa do *Google*. Dos professores que a realizaram, 26 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino; 14 atuam na profissão há mais de 20 anos; 6 há mais de 10 anos; 4 atuam entre 6 e 10 anos; 7 de 2 a 5 anos e 3

professores têm menos de 1 ano há 1 ano completo no exercício da docência. A maioria atua em pelo menos duas redes diferentes e, muitos, atuam com etapas distintas, como demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Gráfico demonstrativo das etapas de atuação dos professores



Fonte: Arquivo pessoal

Fazendo-se uma busca em repositórios como o *Google* Acadêmico e no *site* do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – Rede nacional[7], pouco se encontra sobre esse gênero em Língua Portuguesa, o que sugere que faltam estudos no Brasil a respeito do gênero *e-zine* com a nomenclatura como aparece na BNCC (2018). Outros trabalhos têm sido localizados com nomes diferentes, como "*fanzine* digital", "*fanzine* eletrônico" ou mesmo "*fanzine*" apenas, mas, em sua maioria, têm sido relacionados ao ensino de Ciências e feitos com discentes de graduação ou Ensino Médio, como visto em Leite *et al.* (2021), em Silva, Marins e Junior (2018) ou em Silva, Sanches e Freitas (2023), por exemplo.

[7]Disponível em: https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes Acesso em 18 jun. 2023.

2.2 Educação sociolinguística e tecnologias digitais: diretrizes e reflexões

Ao analisarmos os documentos oficiais, a saber: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC (Mato Grosso, 2018) e o Documento Curricular Municipal de Sorriso – DCM (Sorriso, 2019), vemos que o primeiro é o documento normativo que prescreve as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018) e os demais documentos o utilizam como fundamentação. A BNCC estabelece que

> os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (Brasil, 2018, p. 139).

Na apresentação dos conhecimentos linguísticos destinados ao Ensino Fundamental, o documento sugere, no objeto de conhecimento relacionado à variação linguística, os seguintes direcionamentos:

> 1. Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. 2. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018, p. 82-3).

Outrossim, a habilidade EF69LP55 determina que se deve “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 161). Para a BNCC, o reconhecimento das variedades linguísticas deve fazer refletir o “valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais e deve ser tematizado” (Brasil, 2018, p. 81). Como se percebe, há uma ênfase na discussão crítica sobre o prestígio ou estigma associado às variantes linguísticas no contexto social brasileiro. Esse fator

resulta no preconceito contra as normas estigmatizadas, que são vistas como inferiores, levando à marginalização e exclusão social de seus falantes (Bagno, 2017).

De acordo com Santos e Melo (2019, p. 130),

> a BNCC exige dos professores de Língua Portuguesa uma leitura crítica e reflexiva, a fim de que estes sejam capazes de garantir um redimensionamento do referido objeto de conhecimento em sala de aula, com vistas a melhoria do ensino do país, no que se refere à formação de alunos capazes de refletir sobre a língua em uso.

Ademais, ao determinar a utilização consciente e reflexiva das regras e prescrições da norma-padrão em contextos de fala e escrita em que seu uso é necessário, “a BNCC propõe ao professor orientar o aluno quanto às adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas” (Santos e Melo, 2019, p. 129).

Já o DRC/MT (2018) estabelece que

> é necessário no planejamento pedagógico que os educadores articulem ações de aprendizagem referentes ao uso da língua nas práticas de oralidade, possibilitando ao estudante realizar a comunicação em diversos contextos sociais, sempre estabelecendo a relação entre fala e escrita, pois ambas estão intimamente ligadas e articuladas no processo discursivo. O trabalho com a oralidade deve ocorrer de modo significativo com atividades que possibilitem a formação integral do estudante, de forma reflexiva sobre as condições de produção dos textos orais que circulam em diferentes mídias e campos de atividade humana (Mato Grosso, 2018, p. 20).

De modo semelhante, a BNCC (2018) aponta que práticas de linguagem na contemporaneidade são cada vez mais complexas, abrangendo múltiplas formas de comunicação que envolvem também diversos recursos visuais, através de textos multissemióticos e multimidiáticos. Tais práticas são marcadas pelo surgimento de novas abordagens para produzir, organizar, disponibilizar, reproduzir e interagir com as informações.

O documento sugere, assim, que novos gêneros sejam agregados às aulas, tais como “[...] *playlists* comentadas de produções culturais diversas, *fanzines*, *e-zines* (esses três últimos também considerados na esfera artístico-literária), entre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p. 501).

Em 2019, a Secretaria de Educação do município de Sorriso elaborou, com o auxílio de professores organizados em grupos de acordo com áreas específicas, o Documento Curricular Municipal de Sorriso (DCM/Sorriso), que abrange desde a Educação Infantil, até os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O DCM/Sorriso esclarece que

> para trabalhar os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, se faz necessário compreender todas as nuances do processo do letramento digital, uma vez que não basta saber operá-los, é necessário saber por que, como e quando usar as NTIC[8]. Ou seja, não é apenas usar *datashow*, vídeo ou lousa digital. É atribuir objetivo de aprendizagem a cada técnica usada no processo ensino-aprendizagem, que resulta em conhecimentos (Sorriso, 2019, p. 74).

Dentro dessa perspectiva, é essencial compreender o papel do professor como “agente de letramento”, nas palavras de Kleiman (2006), enfatizando sua função social como facilitador das competências de leitura e escrita. Esta visão considera o professor como guia na aquisição dessas habilidades por meio de interações sociais, atendendo a necessidades que vão além do ambiente escolar.

Portanto, ser um agente de letramento implica uma mudança na percepção do papel do professor na educação, sublinhando a importância de adotar uma postura ativa e responsável na promoção do ensino e da competência textual dos alunos, em vez de se limitar a um papel intermediário na transmissão de conhecimento. Em outras palavras, os educadores devem "ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento" (Kleiman, 2006, p. 411). A BNCC, igualmente, reforça tal assertiva ao dizer que:

> Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC[9] (Brasil, 2018, p. 487).

---

[8] Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

[9] O termo TDCI significa **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Refere-se ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e otimizar as possibilidades já existentes, como um grupo de meios de difusão de informação (mídias). Disponível em https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/. Acesso em 02 fev. 2025.

Dessa maneira, os documentos oficiais reconhecem que a escrita na sociedade contemporânea se materializa na oralidade e em textos multimodais, tendo as tecnologias digitais como amplificadores de gêneros discursivos digitais.

Ao nos aprofundarmos a leitura dos documentos oficiais, percebemos que ainda há a necessidade de se fazer diversas discussões a respeito do ensino da Língua Portuguesa, mas, para além disso, é necessário ainda discutir a respeito do letramento digital nas escolas, o que

> leva a indagar sobre qual o impacto que a tecnologia causa na sociedade. Pode-se dizer que este impacto, principalmente na educação, é bem significativo, levando em conta a gama de alterações de gêneros e textos que circulam nas mídias e, consequentemente, são abordados na esfera escolar (Sorriso, 2019, p. 73).

Dessa forma, ao buscarmos metodologias que englobem essas transformações, é fundamental explorar práticas pedagógicas que valorizem tanto a diversidade linguística quanto as demandas do mundo digital.

No capítulo 3, intitulado "Apontamentos Metodológicos e Analíticos do Trabalho Desenvolvido", detalharemos o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, com foco na aplicação de uma Sequência Didática (SD) voltada para o ensino do gênero multimodal *e-zine* em duas turmas do 8º ano da Escola Estadual 13 de Maio, em Sorriso, Mato Grosso, uma cidade com grande diversidade cultural e linguística devido à migração de várias regiões do Brasil.

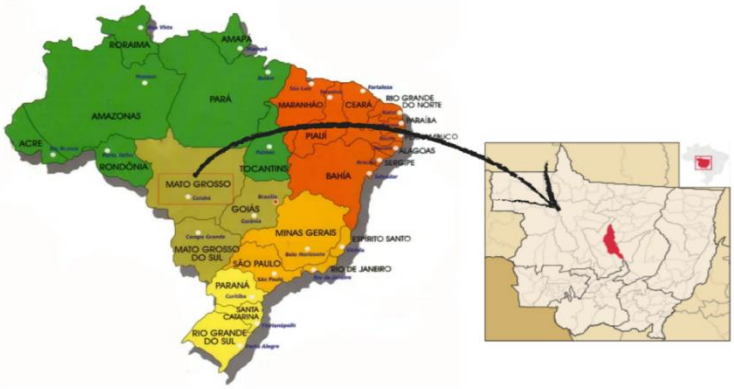
Analisamos os desafios enfrentados pela escola em relação ao desempenho em Língua Portuguesa, como dificuldades ortográficas e influência da oralidade na escrita. Apresentamos, também, dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações e exemplos de como a diversidade linguística dos estudantes se reflete em suas produções escritas, além de questões relacionadas ao *bullying* e ao preconceito linguístico. A metodologia da pesquisa-ação e qualitativa permitiu-nos o desenvolvimento da SD para o ensino do gênero multimodal *e-zine* será descrita, assim como as etapas da aplicação do projeto e os resultados obtidos.

3. Apontamentos Metodológicos e Analíticos do Trabalho Desenvolvido

Com relação ao lócus da pesquisa, de acordo com o *site* oficial da prefeitura municipal[10], a cidade de Sorriso encontra-se situada na região central de Mato Grosso, às margens da BR-163,

> O município de Sorriso está entre as dez maiores cidades do Estado. Sua população, constituída por migrantes de todas as regiões do País, principalmente do Sul e Nordeste, é de 120.985 mil habitantes, de acordo com estimativa do IBGE divulgada em 29 de agosto de 2024. Dados do Censo de 2022, que traziam uma população de 110.635, mostravam Sorriso ocupando, em população, a quinta colocação de Mato Grosso, a 20.ª no Centro-Oeste, e 283.ª no país.

Figura 3 - Localização da cidade de Sorriso dentro do estado de Mato Grosso



Fonte: Disponível em: https://www.todamateria.com.br/brasil/ e https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso, acesso em 16 nov. 2024

Apesar de emancipada em 1986, a colonização da cidade de Sorriso começou na década de 1970. Em dezembro de 1980, o que antes era uma pequena agrovila foi elevada à categoria de distrito, pertencente ao município de Nobres. De acordo com Dubreuil *et al*.:

> O desenvolvimento do município de Sorriso é típico do sistema de colonização efetuado no Estado do Mato Grosso, a partir da década de 1970 (Dubreuil, 2005). Depois de algumas incursões tímidas, o

[10] Disponível em https://site.sorriso.mt.gov.br/pages/breve-historico. Acesso em 16 nov. 2024.

> desenvolvimento se inicia com o Plano de Integração Nacional (PIN) e a abertura da rodovia BR-163 (Cuiabá-Santarém). Paralelamente, milhões de hectares são cedidos às sociedades colonizadoras do Sul do Brasil. Uma entre elas, a colonizadora Feliz, leva a cabo seu projeto um pouco depois da ponte sobre o rio Teles Pires. Uma vila é fundada em 1975 que se tornaria distrito (1980) e, por fim, o município de Sorriso (1986), a partir do segundo nome da sociedade renomeada no início dos anos 1980. O projeto baseado na exploração agrícola e, principalmente, na produção do arroz atrai diversos colonos do Sul. A cultura da soja, já praticada por alguns agricultores do Sul, vai rapidamente substituindo a do arroz [...] (Dubreuil *et al*., 2019, p. 166-167).

Figura 4 - Vistas aéreas de Sorriso em 1979 e 1986, respectivamente

Fonte: https://site.sorriso.mt.gov.br/ Acesso em 12 jan. 2025

Figura 5 - Vista aérea da cidade de Sorriso em 2024

Foto: Ney Pinheiro. Fonte: https://site.sorriso.mt.gov.br/ Acesso em 12 jan. 2025

"Apesar de ter moradores de todas as regiões do país, o predomínio, ainda hoje, é de pessoas provenientes da Região Sul ou, então, da Região Nordeste, que vêm principalmente do Maranhão" (Domingues, 2015, p. 27). Embora receba pessoas de todas as regiões brasileiras durante o ano, isso ocorre com uma maior frequência durante o período anual de safras, a saber:

a safrinha[11], cultivo de milho, caracterizado pela semeadura entre os meses de janeiro e fevereiro, após a colheita da safra normal, soja preferencialmente (Kappes, 2013).

De acordo com a pesquisa de Domingues (2015), os migrantes da região Sul mantêm contato com parentes e amigos de suas cidades de origem, no entanto, quando questionados sobre o desejo de retornar, a maioria afirma que não pretende, pois já considera Sorriso como sua casa. Por outro lado, os maranhenses apresentam uma dinâmica diferente. Possivelmente devido à falta de aquisição de terras, muitos seguem um trajeto marcado por trabalhos temporários em diversas regiões, acompanhando as safras de diferentes produtos, e, ao final, muitos retornam aos seus locais de origem. Esse fluxo também se percebe na escola.

Assim, a diversidade tão característica do Brasil é espelhada na cidade de Sorriso, e também se manifesta dentro da escola, onde as interações entre os sujeitos das diferentes realidades ocorrem principalmente através da convivência escolar.

3. 1 A escola estadual e os alunos sujeitos da pesquisa: desafios em meio à diversidade

A Escola Estadual 13 de Maio, local onde se desenvolveu o trabalho, é uma instituição pública que foi fundada em 31 de outubro de 1986 e fica situada na Rua Alta Floresta, 189, Centro, Sorriso-MT. Seu nome foi dado em função da data de emancipação político-administrativa do município.

Dados do portal do QEdu [12] posicionam, atualmente, a escola na Classificação Nível Socioeconômico (NSE) 5, nesta classificação,

> Os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse [13]. Considerando a maioria dos estudantes, a

[11] O termo “safrinha” vem sendo substituído por “segunda safra”, dada a sua importância econômica, porém “a expressão safrinha, embora tenha perdido parcialmente seu significado original, continua amplamente reconhecida e utilizada na agricultura brasileira” (Melo, 2024, p. 32).

[12] QEdu é um portal de dados educacionais do Brasil, composto por diversas plataformas. Ele reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis País, Estados, municípios e escolas. Disponível em https://qedu.org.br/. Último acesso em 07 fev. 2025.

> mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, *wi-fi,* máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros[14].

Por estar localizada na região central, os alunos que frequentam a unidade escolar são originários de diversas partes da cidade, com diversos estratos sociais e diversas culturas. Até o ano de 2024, a instituição contava com aproximadamente 1200 estudantes matriculados, incluindo o Ensino Fundamental anos finais e os três anos do Ensino Médio, nos três períodos de funcionamento. Conforme seu Projeto Político Pedagógico – PPP (Sorriso, 2020), a escola tem como missão fomentar o senso crítico, estimular a criatividade e proporcionar a formação necessária para garantir aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências, preparando-os para uma participação plena na cidadania.

Figura 6 - Vista da frente da Escola Estadual 13 de Maio, novembro de 2024

Fonte: Arquivo pessoal

[13] O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) é uma métrica crucial para entender como o contexto socioeconômico influencia o desempenho dos alunos no Brasil. Criado a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Inse contribui para a análise das desigualdades e seu impacto na educação, auxiliando na criação de políticas mais justas e eficazes. Disponível em https://conteudos.qedu.org.br/inse-o-que-e/. Último acesso em 07 fev. 2025.

[14] Fonte: INSE 2021, disponível em https://qedu.org.br/escola/51014769-ee-13-de-maio/ideb Acesso em 10 jan. 2025.

Apesar de todos os esforços dos docentes e gestores, os educandos apresentaram índices preocupantes no ano de 2022 em relação ao domínio da Língua Portuguesa (LP), de acordo com os resultados de desempenho educacional obtidos por meio das avaliações disponíveis no *site* Avalia MT[15].

Os dados apresentados pela equipe gestora revelaram, por exemplo, habilidades com índice de acerto abaixo de 20% nos três últimos anos do Ensino Fundamental, dentre elas, destaca-se a habilidade EF67LP32 - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

Embora esta habilidade seja relativa aos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, por ocasião da Pandemia da Covid-19 [16] , faz-se necessário retomar os conhecimentos não adquiridos pelos estudantes nesse período turbulento, ou adquiridos de maneira insatisfatória nos anos anteriores, sendo assim, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) tem enviado materiais para a recomposição da aprendizagem, a saber: o Aprova Brasil, da Editora Moderna, durante o ano de 2023, e o Rever e Aprender, da Editora Órbita, no ano de 2024.

Como apontamos, os resultados observados mostram que os estudantes apresentaram dificuldades em questões ortográficas, exigindo a implementação de um trabalho efetivo para o desenvolvimento dessas

---

[15] Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDU0NDhhZGQtYTRkZC00ODNiLTljMzktNTQwYTA2Yzg1OTM1IiwidCI6IjM1NjA5YTMyLTIwMGEtNDhlMy05MDFkLWU3Y2I1ZTZmYTY5ZCJ9 Acesso em 19 mar. 24.

[16] De acordo com Assis e Conceição (2023), a Covid-19 é uma doença infecciosa, causada por uma variante do Coronavírus, SARS-CoV-2. Por ser de fácil transmissão, esse vírus se propagou rapidamente. Segundo Uchôa e Uchôa (2020, p. 442), a Covid-19 surgiu na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, no final de dezembro de 2019. A partir de Wuhan, a doença se espalhou pelo país, ocorrendo a primeira morte em 11 de janeiro de 2020 na China e sua disseminação por todo o mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença como pandemia e, para que houvesse controle, foi preciso implementar algumas medidas de proteção indicadas pela OMS, como a higienização das mãos, uso de máscaras faciais, limpeza e desinfecção de ambientes e isolamento social, sendo esse último, fator que ocasionou o fechamento das escolas, fazendo com que as aulas, antes presenciais, passassem a ser remotas. Como consequência dessa mudança, muitos foram os impactos sofridos no contexto escolar, dentre os quais destacamos a aprendizagem, pela dificuldade de os alunos manterem a atenção ao conteúdo que estava sendo exposto pelo professor e ainda pela falta de manejo com os aparelhos eletrônicos, a dificuldade com o acesso à internet e a falta de interação entre aluno e professor.

habilidades. Acredita-se que, dentre outros fatores, muito se deve ao fato de os alunos trazerem a oralidade e suas variantes linguísticas para a escrita.

Além disso, no simulador de gratificação por resultados da SEDUC (GR), a nota inicial da escola foi de 4,68 (2022) com aumento para 4,89 (2023), o que representou uma elevação pequena nos resultados acadêmicos gerais dos estudantes avaliados ao longo do ano. A evolução da nota no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em LP coloca os alunos no nível básico de acordo com a escala de aprendizado, como se pode observar na Escala 1:

Escala 1 - Evolução das notas de LP nos últimos anos E.E. 13 de Maio e escala de aprendizado

Fonte: https://qedu.org.br/escola/51014769-ee-13-de-maio/ideb Acesso em 10 jan. 2025.

Novamente, no ano de 2024, a nota geral representada pelo simulador de GR recuou em 0,2 pontos, como demonstra o Simulador 1, a seguir. Essas notas são calculadas com base nas chamadas “avaliações de saída”, elaboradas pela Fundação Getulio Vargas (FGV) e aplicadas em ambiente monitorado com o uso de *chromebooks* por todos os estudantes em dias previamente agendados. Os estudantes que eventualmente necessitem faltar no dia programado participam das avaliações através do processo de repescagem. As provas são compostas por 52 questões, sendo 26 de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. No Simulador a seguir, é possível visualizar os resultados referentes à instituição:

Simulador 1 - Simulador GR - meta coletiva Escola 13 de Maio

Fonte: Disponível em https://gr.seduc.mt.gov.br/simulador Acessado em 12 jan. 2025. Acesso restrito com *e-mail* institucional

Os resultados das provas ficam disponíveis para acesso no *site* da Plurall[17], mesmo *site* em que se encontram os livros virtuais.

Sobre resultados, Luckesi nos ensina que

> *o uso dos resultados decorrentes da investigação avaliativa* também está para além do exercício da própria avaliação; seu uso se dá no âmbito da gestão da ação. A tomada de decisão com base nos conhecimentos decorrentes da avaliação demanda uma escolha do sujeito que atua como gestor da ação, seja como gestor de situações comuns e cotidianas, seja como gestor de complexos projetos de ação (Luckesi, 2021, p. 362, grifos do autor).

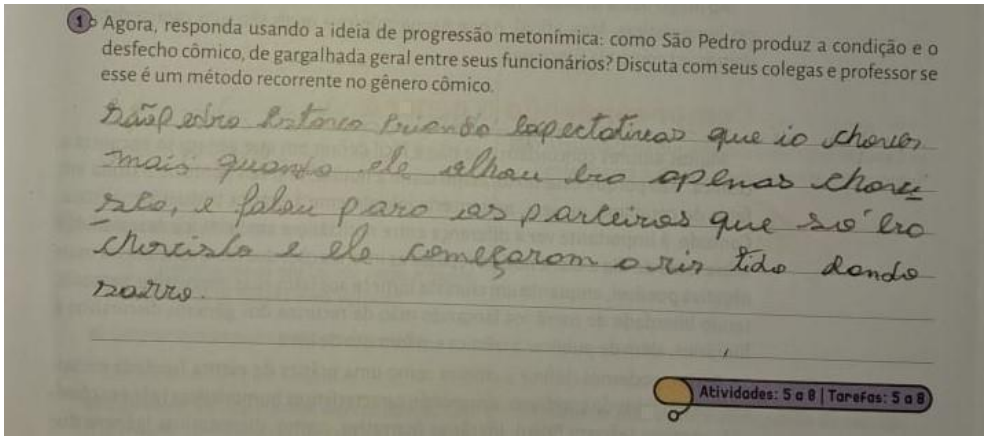
Além disso, como explicita o autor, "[...] a avaliação, do ponto de vista epistemológico, implica em uma *posição de não-indiferença* frente ao objeto de investigação, o que quer dizer que [...] não existe neutralidade" (Luckesi, 2021, p. 363, grifos do autor), ou seja, essa abordagem implica em utilizar os resultados da avaliação externa para analisá-los e convertê-los em temas de debate e diagnóstico para o planejamento das ações.

Ademais, pelo fato de Sorriso ser um município que apresenta tamanha diversidade e por estar a escola situada na região central da cidade, recebendo estudantes das áreas urbana e rural, é fato que os alunos trazem para a sala de aula seus modos de falar, seus conhecimentos e sua história,

[17] Plurall é uma ferramenta digital educacional disponibilizada à rede estadual de ensino de Mato Grosso, disponível em https://home.plurall.net/, com acesso restrito ao uso do *e-mail* institucional de professores, alunos e gestores escolares. Essa plataforma propõe-se a reunir conteúdo e ferramentas digitais da educação básica para promover a transformação digital, facilitar a gestão pedagógica e potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

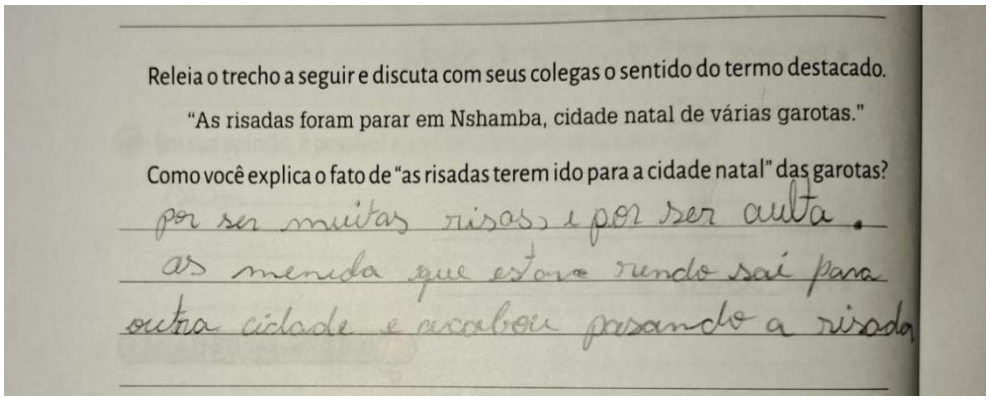
de forma que, inequivocamente, acabam passando essas variantes para o papel, como se pode ver nas Figuras 6 e 7 abaixo:

Figura 7 - Recorte de resposta na apostila de aluno



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 - Recorte de resposta na apostila de aluno



Fonte: Arquivo pessoal

Esses recortes, feitos a partir da escrita de estudantes no ano de 2023 no material estruturado enviado pela SEDUC, mostram, entre outros problemas, que os dois estudantes trazem marcas da oralidade para a escrita, como na escrita de “mais”, ao invés de mas na Figura 7, fenômeno conhecido como ditongação e que ocorre em vários contextos, tanto pela inserção de uma semivogal ma[i]s, como na situação observada, quanto pela modificação de uma consoante em posição final de sílaba, como em sal – sa[w], fenômeno chamado de neutralização.

É possível observar marcas da oralidade também na marcação do plural em “[...] as menina que estava rindo sai [...]” e na hipercorreção da palavra alta/aulta, fenômeno que ocorre quando o usuário da língua, seja

falada ou escrita, produz formas equivocadas de acordo com a perspectiva gramatical, na tentativa de alcançar a norma-padrão, como observado na Figura 8.

Outra coisa muito evidente, para o professor que está em sala, são as questões do *bullying* e do preconceito linguístico durante as aulas, por ocasião dos sotaques e maneiras diferenciadas de se pronunciar determinadas palavras. Alguns estudantes relatam situações vividas ou presenciadas por eles, sendo constatado que, em especial os que vêm do estado do Maranhão, já passaram por alguma situação de preconceito linguístico por sua maneira de pronunciarem, por exemplo, “saguadinho”, ao invés de salgadinho, fenômeno linguístico chamado de metátese, que se refere à troca de posições entre partes de uma palavra, um fenômeno frequentemente observado em determinados dialetos do português brasileiro, ou ao utilizarem a expressão “caçar conversa”, ao invés de “arranjar confusão”. Mesmo que em menor quantidade, estudantes do Sul do país também relatam algum tipo de preconceito pela pronúncia do /R/ em carro [‘kaɾu] ao invés de [‘kaʁu], por exemplo, alternância de /r/ velar com tepe.

Relativamente a isso, como frisa Bortoni-Ricardo,

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade […] os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social […] (Bortoni-Ricardo, 2005, p.15).

Para a escolha das turmas que participariam do projeto, foi feito um sorteio, em que foram colocados em uma caixinha de papel, os nomes das quatro turmas de 8º ano da escola: 8A, 8B, do período matutino, e 8F e 8G, do período vespertino. Foi pedido a um colega professor que retirasse aleatoriamente dois papéis e as turmas sorteadas foram 8A e 8F.

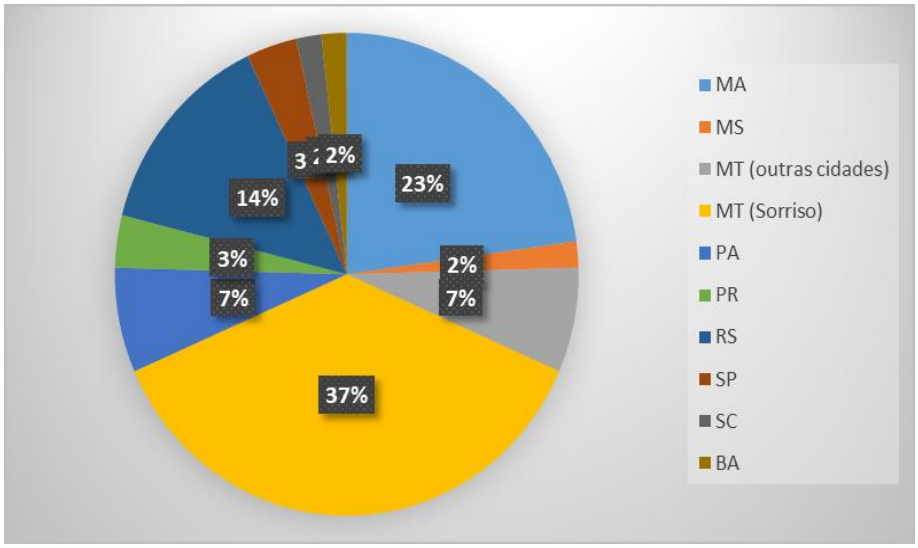
Como convidados a participarem da pesquisa, os estudantes puderam escolher sua participação efetiva ou não, o que levou algumas alunas a

conversarem conosco para explicarem que não se sentiam à vontade para falarem em público e por isso marcaram NÃO no termo de assentimento. Outra aluna disse ainda que a mãe havia autorizado, então, no termo de consentimento estava marcado SIM, mas no de assentimento estava assinalado NÃO. Assim, o projeto foi iniciado com 59 estudantes e finalizou com 45 alunos, sendo que, dos 14 alunos desistentes, 6 trocaram de escola, 4 trocaram de turno e 4 mudaram de cidade. Todos os alunos tinham idade entre 13 e 14 anos.

Para questões de análise, não foi feita uma diferenciação entre as turmas. Desse modo, foram analisadas como um todo, como pode ser visto no Gráfico 2, que mostra os locais de nascimento dos alunos e no Gráfico 3, que mostra os bairros em que os estudantes residem.

Os dados do Gráfico 2 abaixo, apresentado em porcentagem, evidenciam que, dos 57 alunos que responderam à questão, 21 nasceram em Sorriso (Mato Grosso), 13 nasceram no Maranhão, 8 nasceram no Rio Grande do Sul, 04 nasceram no Pará, outros 04 nasceram em outras cidades de Mato Grosso, 02 nasceram no Paraná, outros 02 em São Paulo e os estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Bahia concentram 01 em cada.

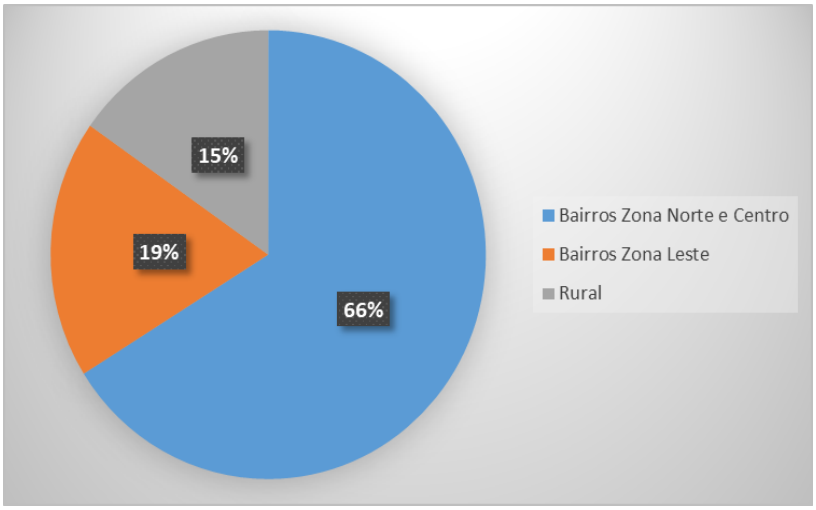
Gráfico 2 - Local de nascimento dos alunos



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora.

Outros dados foram coletados, como os locais de residência dos estudantes, que pode ser observado no Gráfico 3, também em porcentagem:

Gráfico 3 - Bairros de residência dos alunos



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora.

O Gráfico 3 teve 59 respondentes, destes, 39 estudantes residem em bairros do Centro e Zona Norte da cidade, 11 alunos moram na Zona Leste e outros 09 alunos, na Zona Rural.

3.2 Multiletramentos e Ensino de Gêneros Digitais: Explorando o *E-Zine* no Contexto Escolar

Por ser o professor essencialmente reconhecido como agente social, uma vez que "mobiliza o grupo para um objetivo comum num trabalho que tem dimensões políticas importantes" (Kleiman, 2007), adotamos a pesquisa-ação como metodologia: uma pesquisa social de natureza empírica, desenvolvida em estreita relação com uma ação ou solução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes diretamente envolvidos colaboram de forma participativa com o objetivo de “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 1986, p. 8).

Na mesma perspectiva, utilizamos a pesquisa qualitativa, cuja função é, de acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p. 42), “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos”, uma vez que o professor pode integrar a pesquisa ao seu cotidiano pedagógico, assumindo o papel de

pesquisador de sua própria prática, de maneira que pode trilhar um caminho de constante aprimoramento profissional.

De acordo com a autora, esse processo permite uma compreensão mais aprofundada do professor em relação a suas ações como mediador do conhecimento e das interações com os alunos, além de uma visão mais ampla e reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois, ao analisar os resultados alcançados, pode identificar os ajustes necessários para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, constrói e reconstrói seu conhecimento ao interpretar os impactos de sua prática pedagógica, consolidando-se como um professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2013).

Isso posto, entre as habilidades do Ensino Fundamental dispostas na BNCC (2018), além das já citadas quando enfatizamos o *e-zine* na educação (EF67LP11, EF67LP12 e EF69LP46), encontram-se as seguintes habilidades consonantes com o nosso trabalho:

- (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea (Brasil, 2018, p. 153);
- (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 161);
- (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 (Brasil, 2018, p. 161).

Para incorporar o gênero multimodal *e-zine* no cronograma dos alunos do Ensino Fundamental, foi necessário oferecer atividades diversificadas que ampliassem suas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

3.3 Desenvolvendo competências linguísticas: a Sequência Didática como estratégia pedagógica para o aprendizado de um gênero multimodal

É essencial trabalhar com uma variedade de gêneros textuais na escola para o desenvolvimento dos estudantes, tanto como leitores, quanto como escritores e oradores, e ao colocá-los em contato com uma grande diversidade de gêneros, especialmente aqueles que utilizam a linguagem em contextos reais, aproximamos o aprendizado da realidade deles. Isso faz com que se identifiquem com os temas abordados e se sintam aptos a discutir e interagir sobre esses assuntos.

Para inserir o gênero multimodal *e-zine* no cronograma dos alunos do Ensino Fundamental, fez-se necessário oferecer atividades diferenciadas que buscassem aumentar suas capacidades de leitura, escrita e oralidade, sem deixar de utilizar o material que os estudantes já usam, uma vez que o conteúdo trazido pelo material entregue pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) é cobrado nas provas institucionais. Então, resolvemos utilizar, também, a Sequência Didática (SD), de acordo com os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois, conforme os autores, a partir dela é "possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares" (p. 95). Para isso é necessário

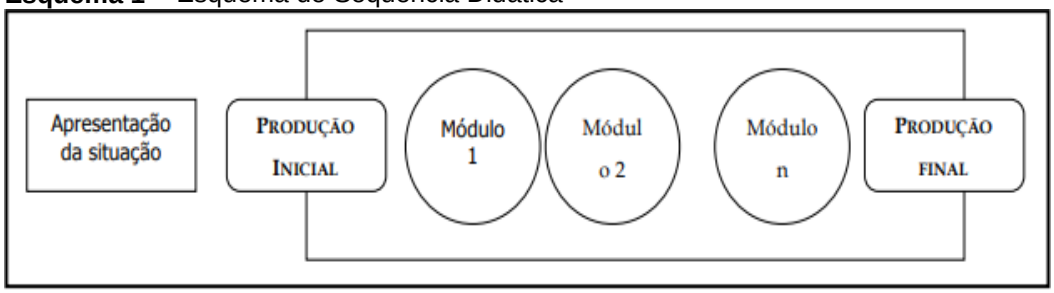
> criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96).

Uma vez que a SD é definida como um conjunto de atividades planejadas e organizadas de forma sistemática, tendo como foco central o ensino e o aprendizado de um gênero textual, seu objetivo é ampliar as capacidades comunicativas dos alunos, permitindo que eles compreendam, analisem e produzam textos de um determinado gênero.

Para isso, as atividades são organizadas em etapas que seguem uma progressão lógica e didática, abordando desde o reconhecimento das

características do gênero até a produção final, momento em que se avalia a integração dos conhecimentos adquiridos, como mostra o Esquema 1:

Esquema 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD, como observada no esquema, segue várias etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Preliminarmente, a situação é apresentada para preparar os estudantes para a produção do gênero, com perguntas sobre ele, o destinatário, a forma e os participantes. Em seguida, os estudantes realizam uma primeira produção oral ou escrita, que fornece dados importantes para a criação dos módulos seguintes. Os módulos trabalham as dificuldades da primeira produção e desenvolvem habilidades de escrita por meio de diferentes procedimentos, como visualização do destinatário, elaboração de conteúdo, planejamento e realização do texto. A produção final é a apresentação do trabalho concluído, permitindo que o professor avalie a efetividade do projeto.

Destarte, nossa SD seguiu as etapas fundamentais. A apresentação da situação envolveu a exploração do gênero por meio do *site* da UFSCar e discussão com os alunos sobre suas características e possibilidades. Na produção inicial, os estudantes esboçaram suas primeiras versões de *e-zines*, permitindo-nos diagnosticar seus conhecimentos prévios e necessidades formativas.

Nos módulos, foram trabalhadas habilidades específicas: análise do filme Moxie para compreender a função social do gênero, roda de conversa sobre *fanzines* e *e-zines*, estudo da variação linguística com criação de memes, domínio de ferramentas digitais como o Canva e o Heyzine, e práticas de leitura e escrita com foco na pedagogia culturalmente sensível.

Por fim, na produção final, os alunos criaram seus próprios *e-zines* com base nas aprendizagens anteriores, refletindo criticamente sobre temas como diversidade linguística e preconceito.

A ideia da SD, conforme os autores, está embasada na concepção de que a apropriação de gêneros textuais ocorre de maneira mais eficaz quando as práticas de ensino são estruturadas em torno de situações concretas de comunicação. Assim, buscamos promover, de maneira gradual e orientada, o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos utilizem o gênero textual *e-zine* em contextos diversos e reais.

Além disso, a SD busca respeitar as dificuldades específicas dos educandos em relação ao gênero trabalhado, propondo intervenções que atendam a essas demandas de forma direcionada. Essa abordagem se ancora em uma perspectiva pedagógica que infere que o ensino da língua é um processo contínuo e dinâmico, no qual os educandos constroem significados e desenvolvem competências linguísticas ao longo de um percurso planejado. Portanto, as SD não apenas possibilitam o aprendizado de gêneros textuais, como também podem contribuir para que os educandos compreendam a relação entre linguagem, contexto e função social, promovendo uma educação linguística mais ampla e significativa.

Nossa escolha pelo gênero *e-zine* justificou-se pela sua presença na BNCC (2018) e pela crescente importância das mídias digitais na sociedade contemporânea. Essa escolha vai ainda, como frisam Cunha, Knoll e Ghisleni (2023), no sentido de disponibilizar mais um gênero textual que os estudantes possam utilizar para diversos propósitos, sobretudo, como uma ferramenta de autoria e criatividade, alinhada às características do contexto digital.

Para tanto, é necessário promover práticas de multiletramento entre os estudantes, capacitando-os para uma abordagem crítica e criativa no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Outro ponto importante é que,

> Na posição de autor do *e-zine*, o estudante assume a responsabilidade pelo que é escrito e publicado, desempenhando uma função de protagonismo em relação ao texto, já que a peça é confeccionada inteiramente pelo indivíduo, fazendo uso de informações e imagens encontradas na Internet (Cunha, Knoll e Ghisleni, 2023, p. 160).

Como já dissemos, de acordo com a BNCC (2018), destaca-se o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas comentados, almanaques, *playlists* comentadas, *fanzines* e *e-zines.*

Em relação às tecnologias, de acordo com Costa,

> quanto aos alunos, talvez o maior desafio não seja no uso das ferramentas digitais, pois muitos, como nativos digitais que são, já têm uma familiaridade com aplicativos, sites, edições, gravações etc. Parece-nos que o desafio maior pode ser o de construir algo que pode ser, no primeiro momento, desconhecido, o e-fanzine . Afirmamos isso porque são escassas as orientações de como construir um em sala de aula (Costa, 2021, p. 74).

Dessa forma, demonstraremos, a seguir, que o presente estudo proporcionou maneiras de valorizar as diferentes linguagens, ampliando o repertório cultural e linguístico dos estudantes e estabelecendo novas formas de reflexão e multiletramento durante a produção dos *e-zines.*

3.4 O Desenvolvimento da Sequência Didática

Após as etapas de orientação, qualificação do projeto e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – através do parecer 6.763.382 de 15 de Abril de 2024, iniciamos a aplicação do projeto.

Depois de dada a notícia para os alunos, foi feita uma apresentação sobre o trabalho, observação de *e-zines*, explicação do que seria desenvolvido, leitura dos termos de Assentimento e Consentimento e a explicação sobre o desenvolvimento do projeto. O projeto foi realizado nos meses de agosto a novembro de 2024.

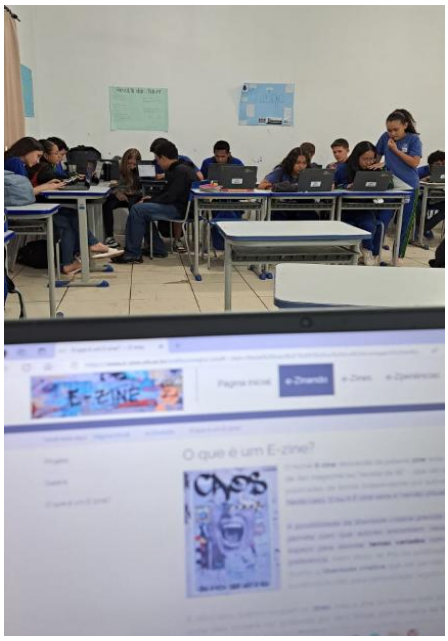
Durante a aplicação do projeto, foram feitas 2h44min de gravações das aulas, que foram transcritas e ficarão arquivadas para estudos futuros. A fim de minimizar os efeitos do paradoxo do observador, como descrito por Labov (1972), nas coletas, não houve entrevistador e nem roteiro de perguntas, de modo que trechos das aulas foram gravados livremente. A seguir, apresentamos os resultados obtidos no desenvolvimento da Sequência Didática:

Apresentação da situação: O que é um *e-zine*?
Objetivo: Apresentar o gênero textual *e-zine* aos estudantes.
Materiais: Projetor, computador, *internet*, *chromebooks*[18].
Tempo utilizado: 50 minutos.

Como avultam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fase inicial de apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo pretendido e a aprendizagem linguística a ele relacionada, pensando nisso, acessamos o *site* https://www.e-zine.ufscar.br/institucional/e-zine e mostramos aos estudantes algumas capas de *e-zines* disponíveis e, a partir da curiosidade deles, abrimos alguns *e-zines* para fazer uma breve leitura do formato, configuração, imagens etc.

Pedimos também que observassem o público alvo dos *e-zines* escolhidos e perguntamos se os estudantes acreditavam que seria possível fabricar esse material e com quais meios de pesquisa para dar credibilidade ao conteúdo produzido.

Figura 9 - Apresentação dos e-zines para os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

[18] A Escola Estadual 13 de Maio possui cerca de 400 *chromebooks* conectados à internet e todos os alunos possuem um *e-mail* institucional que lhes garante a conexão nos aparelhos.

Percebemos que os estudantes foram receptivos e se mostraram curiosos com o gênero textual multimodal *e-zine*. Eles se mostraram intrigados com os efeitos de viragem das páginas e acharam curioso o fato de elas produzirem som ao virarem. Demonstraram curiosidade também sobre o modo como seriam publicadas as revistas no ambiente virtual.

Produção Inicial

Objetivos: 1. Sistematizar e escrever um primeiro texto apenas com o conhecimento prévio sobre o gênero multimodal.
2. Analisar a competência escritora e a compreensão ou não das características do gênero multimodal.
Materiais: Folhas de papel, lápis, caneta, lápis de cor e canetas hidrocor.
Avaliação: Observar as principais ocorrências de desvios morfossintáticos nos textos produzidos para auxiliar os estudantes nas futuras produções.
Tempo utilizado: 40 minutos.

A produção inicial foi desenvolvida em grupos. A ideia inicial era que fizessem em trios ou quartetos, porém tivemos duplas, quintetos e quartetos. Um dos quintetos foi o das meninas que não queriam participar da pesquisa, mas disseram que ficariam “felizes em ajudar”.

Nessa fase, os grupos criaram um esboço de um *e-zine* sobre um tema de sua escolha. Eles poderiam desenhar a capa, listar os artigos que gostariam de incluir e pensar sobre o estilo visual do *e-zine*. Além disso, foi solicitado que escrevessem a partir do que foi observado no *site* e das suas compreensões sobre o gênero em questão. Alguns textos, como se pode ver na Figura 10, vieram acompanhados de desenhos, mas a maioria veio em formato de texto escrito.

Figura 10 - Algumas produções iniciais dos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

A orientação dada foi para que desenhassem a capa, listassem os artigos que eventualmente quisessem incluir no trabalho e pensassem sobre o estilo visual das suas revistas, porém, como pode ser percebido na Figura 10, a

maioria dos estudantes apenas escreveu os temas que abordariam. De forma que os objetivos foram parcialmente alcançados, uma vez que esperávamos que todos os estudantes esboçassem seus *e-zines*. As produções integrais estão nos apêndices.

Apesar disso, a produção inicial permitiu-nos identificar as dificuldades dos alunos em relação à compreensão do gênero multimodal *e-zine* e à produção de textos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). A observação dos desvios morfossintáticos nos textos produzidos (Coelho *et al*., 2019) também nos forneceu informações valiosas para auxiliarmos os estudantes nas futuras produções. Apesar de os objetivos não terem sido totalmente alcançados, a atividade proporcionou um primeiro contato com este gênero multimodal.

Módulo 1 – Filme

Objetivo: Discutir a respeito da temática do filme e ver o funcionamento de um *zine* e como ele pode trazer engajamento para determinadas situações, como as vividas pela protagonista.

Materiais: Projetor multimídia, caixa de som, *internet*.

Avaliação: Os estudantes foram avaliados em relação ao interesse pela exibição do filme e participação na discussão.

Tempo utilizado: 2h31 (1h51 filme + 40 minutos de discussão).

Observação: Para esse módulo, existia a opção da leitura do livro, porém o filme foi escolhido por sua fluidez e por não haver exemplares suficientes na biblioteca escolar.

Apresentamos o filme “Moxie: quando as garotas vão à luta”. Esse filme foi escolhido pela representação da função social que pode ter o *fanzine* (e, no nosso caso específico, o *e-zine*) no ambiente escolar. A protagonista, após perceber algumas situações problemáticas que envolvem machismo, assédio e abusos na escola, produz e faz cópias de *fanzines* e os espalha pelo ambiente escolar para denunciar essas situações.

Figura 11 - Cena do filme

Fonte: Reprodução Netflix.

O áudio da discussão foi gravado. Durante esse momento, discutiu-se sobre a temática do filme e como ele poderia ser atualizado para a nossa escola. Os próprios estudantes sugeriram que na nossa escola existem muitas situações semelhantes às que acontecem no filme, partindo deles mesmos a ideia de construírem um *fanzine* semelhante ao que a protagonista desenvolve durante o filme e distribuí-lo nos espaços da escola. Essa ideia já fazia parte do projeto, mas foi interessante perceber que os estudantes se apropriaram da história, trazendo-a para o nosso contexto. Porém, houve uma complicação, como explicaremos no módulo 4.

Segue um trecho da transcrição da aula:

P[19] - *Vocês já viram, já fizeram, já presenciaram ou já praticaram bullying com alguém?*

De forma quase unânime, responderam que sim e citaram alguns exemplos.

P - *Já viram, já presenciaram ehhhhh situações de preconceito linguístico com alguém? Porque falaram da K…*

E - *Mais era brincadera, psora. Eu não falei dela não.*

[19] A letra P refere-se às falas da Professora, as demais representam os alunos que interagiram na discussão. Cabe destacar que as transcrições foram feitas de forma fidedigna ao que foi falado no momento da interação.

P - *K, eu quero saber duas coisas, na verdade, se você já se sentiu de alguma maneira pressionada, se você já se sentiu mal com isso? E você pode compartilhar sua experiência com a gente?*

P – *Eu, por exemplo, sou do estado de São Paulo e às vezes eu mando um po[ɹ]ta, po[ɹ]teira, po[ɹ]tão, porque eu sou do interio[ɹ], e às vezes eu mando um concu[ɾ]so.*

A1 – *Psora, o que cê veio fazê aqui?*

P - *Eu vim por causa do concurso. Eu vim trabalhar. Eu vim de Mauá.*

I - *Mauá? Parece uma ilha.*

C - *Meus pais vieram de Santa Catarina e eles falam /leite/.*

A1 - *Meus pais nasceram no Maranhão, mais eu num gosto do meu sutaque. Eu acho até estranho. Eu até queria mudar de sutaque, sabe? Um sutaque qui eu achu bunito é o carioca. [...] Eu acho muito bonito o "É memo" que eles falam. Gosto que eles puxam o xiiiiii.*

A - *Minha família é quase todinha do Maranhão. Meu pai fala "Diacho", "nã".*

[...]

A – *Ah, a K canta uma música. Canta aí, K.*

K - *Eu não.*

P - *Ah! É sério, K? Canta então um pedaço?*

A1 - *Aquela música gaúcha lá.*

K – *"Fui criado na campanha, [ɾ]ancho de ba[ɾ]o e capim" [...]*

P - *Ah! Que lindo gente!*

A1 - *Ela coloca um vestidão e dança bateno o pé.*

A - *Meu amigo veio do Sul e ele fala um monte de coisa igual a K. É engraçado.*

P - *Por que é engraçado? Não é engraçado. É diferente.*

A - *É diferente, mas eu acho engraçado, psora.*

P - *O que é uma coisa engraçada para vocês? Definam engraçado.*

K - *Te finco a mão no ouvido. Djãããnho. É engraçado.*

P - *Quer dizer "te bato?"*

K - *É.*

[...]

K - *Psora, eu quase chapei o ca[ɾ]o esses dias.*

P - *Chapou o carro? O que quer dizer isso?*

K - *Que eu quase fui atropelada.*

[...]

A1 - *Psora, lembrei de uma palavra, o E em veiz de falá "velho", fala "véi". "Réi". Ele fala "réi i pôdi".*

E - *Mais num foi eu, foi os ôto.*

Neste recorte, podemos perceber duas situações: a primeira situação é que, de acordo com Bortoni-Ricardo, as

> crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 33).

A segunda situação parte da perspectiva da pedagogia culturalmente sensível ao conhecimento dos alunos, pois quando um estudante emprega uma variante linguística não padrão, a estratégia recomendada, conforme Bortoni-Ricardo (2017), é identificar e conscientizar sobre a diferença. No entanto, essa identificação pode ser prejudicada pela falta de atenção ou desconhecimento dos professores em relação a essa regra. Para muitos professores, algumas regras do português de uma cultura predominantemente oral passam despercebidas .

Esses professores que, muitas vezes, também possuem tais regras em seu repertório, não as percebem na linguagem dos alunos, especialmente em situações de fala mais informais. Ademais, a conscientização pode apresentar desafios adicionais, uma vez que é fundamental conscientizar o aluno sobre as diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo. No entanto, isso deve acontecer sem prejudicar o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, sem causar “interrupções inoportunas” (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 42). Em algumas ocasiões, será mais apropriado adiar uma intervenção para não fragmentar uma ideia ou interromper um raciocínio. Mais importante ainda é respeitar as características culturais e psicológicas do aluno.

Nesse sentido, o objetivo principal do Módulo 1, que era discutir a temática do filme e compreender o funcionamento de um *fanzine* como ferramenta de engajamento, foi alcançado, uma vez que foi possível relacionar o filme com a realidade e o potencial do *fanzine* como ferramenta de denúncia.

Além disso, o trecho da transcrição da aula revela um debate sobre *bullying* e preconceito linguístico, demonstrando que a discussão proposta no módulo foi capaz de gerar reflexões importantes sobre questões sociais e linguísticas presentes no contexto escolar. Outrossim, o debate sobre sotaques diferentes revela como alguns estudantes internalizaram preconceitos linguísticos, acreditando que algumas formas de falar são "mais bonitas" ou "mais corretas" que outras, especialmente quando utilizam, para tal, o adjetivo “engraçado”. Essa discussão evidencia a importância de se abordar a variação linguística em sala de aula, desconstruindo esses preconceitos e valorizando a diversidade.

Como pode ser percebido, a transcrição demonstra também nossa busca por conscientizar os estudantes sobre as diferenças linguísticas sem interromper o fluxo da conversa ou desrespeitar suas características culturais. No nosso entendimento e de acordo com o que preconiza Bortoni-Ricardo (2017), essa abordagem é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e valorizar a diversidade.

Módulo 2 – Roda de conversa: diferenciando *e-zines e fanzines*

Objetivo: Estabelecer a diferença entre *fanzines e e-zines*, explorando sua estrutura, contexto histórico e diferenças entre os dois gêneros multimodais.
Materiais: Computador, projetor de *slides* e *internet.*
Avaliação: Atenção e participação na discussão.
Tempo utilizado: 40 minutos.

Com a discussão gerada, precisávamos agora explicar a diferença entre os dois gêneros: o *fanzine* e o *e-zine*. Para isso, usamos exemplos visuais e *slides*, fazendo um levantamento histórico dos *fanzines*. Foi feita uma apresentação de *slides* na qual destacamos que *fanzines* são pequenas publicações feitas de forma independente, que abordam uma variedade de temas, como arte, cultura, música etc.

Exploramos a história das *fanzines*, explicando como surgiram entre as décadas de 1970 e 1980 como uma forma de expressão alternativa. Destacamos que os *fanzines* eram frequentemente produzidos em pequenas tiragens e distribuídos manualmente por correio ou em eventos culturais. E, portanto, estavam mais próximos do *Moxie*, como no filme.

Partindo daí, explicamos o conceito de *e-zines*, mostrando outros exemplos visuais *online*. Destacamos que *e-zines* não são meramente a versão digital dos *fanzines* e que estão disponíveis para leitura na *internet*, após isso, pedimos para os alunos compartilharem suas ideias e discutirem sobre as diferentes abordagens para a criação de um *e-zine*.

Figura 12 - Roda de conversa sobre as diferenças entre fanzine e e-zine

Fonte: Acervo pessoal

A discussão em grupo e a apresentação de exemplos visuais enriqueceram o aprendizado, permitindo que os alunos compreendessem a importância do contexto histórico e das diferentes abordagens estruturais para a criação de cada gênero textual multimodal. O módulo atingiu seu objetivo à medida que esclareceu as diferenças entre *fanzines* e *e-zines*, contextualizando ambos historicamente e apresentando as particularidades dos *e-zines* como um gênero textual digital, o que pode preparar os estudantes para produzirem seus próprios projetos a partir dos gêneros estudados (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Módulo 3 – O meme no material didático: um gênero acidental e as oportunidades para o ensino de variação linguística

Objetivo: Analisar as manifestações da linguagem no cotidiano escolar, identificar variações linguísticas e promover a reflexão sobre questões relacionadas à linguagem.

Materiais: *Chromebooks* conectados à *internet*.

Avaliação: Os estudantes foram avaliados em relação ao comprometimento com o módulo e confecção da atividade.

Tempo utilizado: 55 minutos.

No decurso das discussões, fomos observando como a linguagem se manifesta diferentemente no cotidiano escolar, espaço em que também se

manifestam diferentes variedades que ocorreram mais frequentemente, tanto na escrita quanto na oralidade (utilizando-nos das gravações de áudio).

Durante a idealização do projeto, imaginamos fazer uma pesquisa com os estudantes utilizando o *Google Forms* e *Chromebooks* e, com isso, elaborar material autêntico com imagens ou frases retiradas da *internet* e colocá-las em forma de questionário em um formulário para os próprios alunos identificarem as inadequações, porém, esse módulo foi ajustado, pois, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101-102), as primeiras produções “permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”. Em outros termos, permite-nos pôr em prática um processo de avaliação formativa, de forma que, trabalhando o conteúdo do material estruturado, uma atividade pareceu-nos bastante significativa.

Dessa forma, optou-se por inserir na SD o trabalho com o gênero meme, presente no material estruturado, como estratégia para abordar os multiletramentos e a variação linguística. O meme foi escolhido por ser um gênero digital amplamente reconhecido pelos estudantes, que combina linguagem verbal e visual, geralmente com traços de humor e crítica social, vinculado a contextos culturais específicos (Cavalcante e Oliveira, 2019, p. 14).

A atividade consistiu na criação de memes com frases de filósofos famosos (ou adaptações), utilizando imagens da *internet* e a ferramenta Canva. Por meio dessa proposta, os alunos refletiram sobre variações linguísticas, preconceito linguístico e as formas de construção de sentido em ambientes digitais, em consonância com os princípios da pedagogia culturalmente sensível.

Além de desenvolverem a consciência linguística e crítica, essa produção funcionou como etapa preparatória para a criação das *e-zines*, uma vez que o gênero meme, por sua natureza multimodal e breve, contribuiu para a compreensão do papel da imagem e da linguagem na produção textual digital.

Figura 13 - Atividade de criação de meme, retirada do material estruturado (SEDUC/2024)

Pensando

Observe o meme a seguir.

O meme faz referência a uma famosa frase que foi atribuída ao filósofo italiano Nicolau Maquiavel (1469-1527): "os fins justificam os meios". Embora a frase seja do poeta latino Ovídio, acabou historicamente sendo atribuída a seu conterrâneo (que nasceu quase 15 séculos depois) Maquiavel.

No meme, a frase foi traduzida para uma linguagem mais informal a partir do uso de gírias ("tem que meter o louco mesmo"), o que cria um efeito de sentido de humor, embora saibamos que nem Ovídio nem Maquiavel a usariam.

A partir da leitura desse texto, você vai criar seu próprio meme, com base na estrutura de "tradução" de conceitos e de reflexões das ciências humanas, exatas ou biológicas para uma linguagem mais informal.

Escrevendo

Siga algumas orientações para produzir o seu meme.

- Selecione uma frase muito famosa dita por um pensador (filósofo, físico, biólogo, matemático, historiador, escritor, entre outros). Caso você não se lembre de nenhuma, faça uma pesquisa em fontes confiáveis. Exemplo: "Toda ação tem uma reação".
- Procure, na internet, por uma imagem da pessoa responsável por dizer a frase. No caso do exemplo "Toda ação tem uma reação", seria preciso encontrar uma imagem do físico inglês Isaac Newton (1643-1727).
- Pense em uma forma de "traduzir" essa frase para uma linguagem mais atual e informal. Você pode fazer uso de gírias. Exemplo: para a frase "toda ação tem uma reação", uma possibilidade é dizer "se eu recebo carinho, eu devolvo com amor".

Fonte: Reprodução da apostila do professor, disponível na Biblioteca de conteúdos Plurall. Acesso restrito

Como ressaltam Coelho *et al.* (2019, p. 07), "numa língua não existe apenas uma forma para cada significado. O que existe são variantes, um conjunto de opções do qual retiramos as formas que usamos ao falar ou escrever". Dentre as opções, há a variação vista de dentro da língua, que pode ser de natureza lexical, fonológica, sintática, discursiva, entre outras. Os autores ainda explicam que "[...] as escolhas dos falantes por uma ou outra variante linguística são buscadas pelo controle de fatores condicionadores" (Coelho *et al.,* 2019, p. 22), que podem atuar favoravelmente ou desfavoravelmente em relação a elas (as variantes).

Desse modo, pudemos perceber variantes de natureza lexical na fala dos estudantes nas transcrições, porém, diferentemente do que imaginávamos, elas não apareceram com frequência nas produções textuais. Em

contrapartida, a partir das atividades dos alunos, pudemos observar outras variantes no corpo das produções, por exemplo:

Figura 14 - Atividades de alunos

Fonte: Acervo pessoal

Na Figura 14 (A), observa-se a imagem de Vinícius de Moraes [20] acompanhada da frase: "Amigo de verdade é aqueles que passa a senha da

[20] Vinícius de Moraes (1913-1980) foi um poeta, diplomata, dramaturgo e compositor brasileiro. Conhecido como "Poetinha", destacou-se na literatura e na música, sendo um dos precursores da Bossa Nova. Estudou Direito e atuou como diplomata, mas sua paixão era a arte. Parcerias com Tom Jobim, Toquinho e outros resultaram em clássicos como "Garota de Ipanema" e "Eu Sei Que Vou Te Amar".

Netflix." Nessa construção, identifica-se uma inadequação de concordância verbal, evidenciada pela variação sintática. Isso ocorre possivelmente devido à posposição do sujeito (aqueles) ao verbo “ser”, além da manutenção dessa estrutura, levando o verbo “passar” a concordar indevidamente com o termo “amigo”. Além disso, pode-se dizer que essa variante se fundamenta na variedade que o aluno traz de casa e por causa do próprio contexto de amizade, que é mais informal e ativa formas linguísticas mais afetivas. Aqui, Coelho *et al*. (2019) explicam que a ordem dos constituintes na sentença representa um condicionador sintático interno. Por fim, verifica-se um fenômeno morfofonológico na escrita do verbo escrever, um apócope do /R/ em coda, posição final do verbo no infinitivo, na construção “podemos escreveø isso?”, como melhor explicaremos nos apontamentos analíticos da Figura 14 (A).

Tais fenômenos também podem ser classificados como variação diamésica, que Ilari e Basso (2009) identificam como aquela que ocorre em função do meio de comunicação, distinguindo a linguagem falada da escrita. Segundo os autores, enquanto a escrita permite planejamento e revisão do conteúdo, a fala é marcada pela espontaneidade, repetições e uso de expressões informais, como “né” ou “cê”. Eles destacam ainda que, ao contrário do desenvolvimento linear do texto escrito, o texto falado segue um percurso mais dinâmico e não linear, semelhante a uma espiral.

Na sequência, a Figura 14 (B) apresenta a imagem de dois jogadores de futebol, Cristiano Ronaldo, português, atualmente contratado pelo Al-Nassr da Arábia Saudita, e Vinícius Júnior, brasileiro, no momento contratado pelo Real Madrid da Espanha, abraçados com a seguinte inscrição: “Eu e a *best* depois de se humilhar horrores no *off”*. Vale lembrar que Vinícius Júnior já enfrentou e continua enfrentando um intenso preconceito racial na Europa. Para a análise deste meme, trouxemos um trecho de transcrição da aula:

P - *Ok. Quem me conta o que está acontecendo aqui?*
I - *Eles são amigos, psora. Só que ficam meteno o pau um no otro.*
P - *Como assim?*
I - *Ciúme, psora.*

P -*Tá, mas voltando, o que podemos perceber que estaria em desacordo com a norma?*

Neste trecho, além da presença de estrangeirismos, observamos uma inadequação quanto à concordância verbal, já que a expressão “eu e a *best*” assume o valor semântico de *a gente*, em oposição a *nós*. Tal uso remete ao fenômeno da alternância entre *nós* e *a gente* na expressão da primeira pessoa do plural. De acordo com Naro e Scherre (2006, p. 242, *apud* Freitag, 2009, p. 122),

> há distinção semântica parcialmente significativa entre formas alternativas. Assim, do ponto de vista da sociolinguística laboviana, não estamos lidando com casos de variação clássica, nos quais se pressupõe equivalência semântica das formas variantes em todos os contextos.

Além do mais, os estudantes também perceberam o uso de iniciais minúsculas no nome de Mário Quintana[21].

Cabe aqui acrescentarmos que tais fenômenos também caracterizam o que Coseriu (1980) caracteriza como variação diafásica, mais especificamente relacionada ao fator idade (variação diageracional), visto que os sujeitos alunos participantes da pesquisa tinham entre 13 e 14 anos, ou seja, eram adolescentes. Nesse sentido, é muito comum, nessa idade, utilizarem estrangeirismos, gírias, jargões e inovações linguísticas, dentre elas, a preferência do uso da expressão pronominal “a gente”, muito difundida e utilizada especialmente entre os mais jovens, inclusive em contextos de uso de norma culta, como na escola.

[21] Mário Quintana (1906-1994) foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro, um dos grandes nomes da literatura nacional. Nascido no Rio Grande do Sul, publicou diversos livros marcados por um estilo simples, irônico e reflexivo. Além de poeta, traduziu clássicos da literatura mundial. Sua escrita, carregada de lirismo e humor, o tornou um dos poetas mais populares do Brasil.

Figura 15 - Atividades de alunos

Fonte: Acervo pessoal

Na Figura 15 (A), após discutirmos sobre a vida e biografia de Voltaire, para além dos usos do “internetês”, facilmente reconhecido como português escrito na *internet*, como os usos de “oq”, “ent” e “k7”, que também podem ser identificados como variação diafásica, com ênfase no fator idade (Coseriu, 1980), para questão de análise, ativemo-nos à conjugação do verbo querer, conjugado no futuro do subjuntivo, representada da maneira como é

pronunciada: quizé, ao invés de quiser, na qual se observa uma apócope do /R/ em coda, no final do verbo, marcador de infinitivo, caracterizando uma variação morfofonológica, ou seja, com interface entre a variação fonológica e a morfológica, em que o /R/ representa tanto um fonema como um morfema.

De acordo com Coelho *et al*., (2019, p. 35), “a classe morfológica da palavra é um condicionador interno relevante para explicar a variável ‘realização do /r/ pós-vocálico’”, pois, nos verbos, em que /r/ equivale a um morfema, a vibrante tende a cair mais vezes que nos nomes, em que representa um fonema. Além disso, no mesmo exemplo, percebemos uma situação de concorrência, na qual a inadequação pode ser por desconhecimento das regras gramaticais, como no uso de s ou z entre vogais, representando o mesmo som de /z/ entre duas vogais, já que esse fonema pode ser representado graficamente pelas letras s, x, z, como nas palavras “asa”, “exame” e “preza”, respectivamente, caracterizando, assim, um desvio ortográfico.

Aqui também podemos considerar que temos o que Bagno (2017) denomina de variação diamésica, visto que a letra correspondente ao som ouvido e produzido pelo estudante é trazida para a escrita da maneira como o aluno a reconhece, causando o equívoco.

Além disso, no mesmo meme, podemos perceber a utilização da variante “botar”, com sentido de “pôr”. Dentro da distribuição das variações nos níveis linguísticos descrita por Coelho *et al*. (2019), essa situação classifica-se como variação lexical. Cabe destacarmos aqui, como indica Rio-Torto (2022), diferentemente do que acontece no Português Europeu, o verbo botar não sofre desprestígio no Português do Brasil, sendo usado em diversas situações, tanto formais quanto informais por parte de todos os tipos de falantes.

Já na Figura 14 (B), após a devida reflexão sobre vida e obra de Simone Wiel, percebemos novamente a representação do fenômeno morfofonológico na escrita dos verbos “andar” e “escrever”, que aparecem sem as desinências de infinitivo nas construções: “Aprenda a andaø sozinho” e “não podemos escreveø isso”.

Dessa feita, cabe acrescentarmos que, nesse módulo, fizemos, com os alunos, o que sugerem por Coelho *et al*. (2019, p.152), quando dizem que:

> Do ponto de vista da variação linguística, além do domínio da ortografia, a escola poderia levantar reflexões sobre os “erros” de morfossintaxe (por exemplo, concordância), de sintaxe (por exemplo, regência) e de discurso (por exemplo, marcadores discursivos típicos da oralidade) que aparecem na escrita.

Destarte, as atividades dos alunos, com a criação de memes, trouxeram-nos alguns exemplos de variações linguísticas presentes no cotidiano escolar. Os exemplos apresentados, com variações nas concordâncias verbal e nominal, o uso de gírias e abreviações da *internet* e as supressões dos morfemas em posição de coda final, por exemplo, demonstram que fomos, juntamente com os estudantes, sem, obviamente, descrever para eles os nomes científicos próprios de cada situação, capazes de identificar e discutir diferentes manifestações da variação linguística. Com base nesses pontos, podemos inferir que o objetivo do Módulo 3 foi alcançado, já que o módulo foi eficaz em promover a reflexão sobre a linguagem e seus usos.

Módulo 4 – Confecção de fanzine. O módulo que não aconteceu

Objetivos: Estimular o pensamento crítico, a pesquisa, a discussão, o trabalho em equipe, o engajamento e a produção escrita.

Materiais: *Chromebooks,* folhas de sulfite, impressora, revistas velhas, tesoura, lápis de cor, canetas, giz de cera e cola.

Avaliação: Os estudantes seriam avaliados em relação ao comprometimento com a pesquisa, produção e engajamento na atividade.

Tempo Previsto: 1h50.

Em teoria, inspirados pelo filme e pela discussão na sala, buscaríamos, nas dificuldades reais enfrentadas na escola, como o *bullying*, o preconceito linguístico, ou demais temas que eventualmente surgissem, inspiração para a confecção dos *fanzines*. E, como citado anteriormente, os próprios estudantes sugeriram que construíssemos um *fanzine* semelhante ao que a protagonista desenvolveu durante o filme e o distribuíssemos nos espaços da escola. Porém, eles mesmos observaram que não seria viável, pois a escola vinha sofrendo com depredações constantes, principalmente nos banheiros, lugar onde a protagonista costumava deixar seus *fanzines*.

Desse modo, como a possibilidade de adaptar/reavaliar módulos de acordo com as necessidades dos estudantes e observadas pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa estava prevista no projeto, o módulo não aconteceu. Segue um trecho da transcrição da aula e o motivo que levou a sua retirada:

P - *Se nós fôssemos fazer um fanzine como aquele que a protagonista fez no filme, sobre o que seria?*

I1 - *Bullying, psora. É bem presente na nossa escola.*

E - *As menina do 9º ano fizero bullying com a A1.*

A1 - *Não fez bullying comigo não, fez com a A. Se tivesse feito comigo eu já quebrava a cara dela. Eu xingava ela todinha.*

[...]

P - *Tá, mas mesmo assim, como poderíamos fazer o nosso?*

G - *Vamo colocar cartaz na porta do banheiro.*

P - *Cartazes?*

I - *Não, não. Zine, né, psora? Que nem o que elas fizero no filme.*

P - *Sim.*

[...]

P - *Depois, em uma das cenas, ela fez um chamamento, uma convocação. Quem entendeu para que serviu aquilo?*

A - *Pra mostrar que ele tava apoiano os baguio dela lá.*

P - *Ah, isso. Para mostrar que ele também estava apoiando as ideias.*

B - *Mais, psora, acho que num ia dá certo não, porque os minino tão jogano tudo no teto. Tá cheio de papel lá no teto do banhero.*

H - *É. E eles entupiro a pia. E arrancaro a porta. Por isso que nós perdemo o interclasse.*

P - *Sério? Entupiram a pia e arrancaram a porta do banheiro?*

Como frisa Bortoni-Ricardo (2017), ao chegarem à escola, os estudantes já são usuários competentes da língua materna, tanto que a conversa acima transcrita é perfeitamente compreensível, porém, esses estudantes devem ampliar seus recursos comunicativos para atenderem às convenções sociais, adequando seu uso linguístico “a cada gênero textual, a cada esfera comunicativa, a cada tipo de interação” (p.75). A escola, portanto, é o espaço em que esses estudantes vão, de forma sistemática, adquirir esses recursos.

Após essa conversa, fizemos uma votação, de modo que esse módulo foi suprimido. Como se pode perceber pela transcrição do trecho da aula, houve comprometimento por parte dos estudantes com a proposta, assim como fica evidente a consciência dos alunos de que a depredação do patrimônio escolar é, de fato, um problema.

Como exposto anteriormente, os próprios alunos sugeriram temas para os *fanzines*, como o *bullying*, e demonstraram compreensão da importância da atividade como forma de expressão e de mobilização, no entanto, a realidade da escola inviabilizou a distribuição dos *fanzines*, o que levou à reavaliação do módulo.

A decisão de retirar o módulo, embora tenha representado uma mudança em relação ao projeto inicial, não comprometeu os objetivos da pesquisa. A discussão sobre a confecção dos *fanzines* e a análise da inviabilidade de sua distribuição permitiram, também, aos estudantes refletir sobre temas importantes, como a expressão de ideias e a participação cidadã, com a votação e a importância da preservação do patrimônio escolar.

Ademais, a flexibilidade do projeto em prever a adaptação de módulos foi, ao nosso ver, capaz de demonstrar que a pesquisa levou em conta a vontade dos estudantes e o contexto escolar, a partir dos ideais de uma pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2017). Todos esses motivos, efetivamente, levaram ao não acontecimento do módulo, de maneira que, a decisão de suprimi-lo reforçou o compromisso da pesquisa com a construção de um espaço de aprendizagem significativo e relevante para os alunos.

Módulo 4 – Ferramentas - O módulo que aconteceu

Objetivo: Apresentar as ferramentas necessárias para a construção das *e-zines*, além de *sites* confiáveis para eventuais consultas, assim como fontes de imagens sem ou com direitos autorais.

Materiais: *Chromebooks* conectados à *internet*.

Avaliação: Os estudantes foram avaliados com relação ao comprometimento com a pesquisa, bem como pelo engajamento na atividade.

Tempo Utilizado: 55 minutos.

Utilizando uma apresentação de *slides*, explicamos sobre as ferramentas para a confecção de *e-zines*: Canva[22] e Heyzine[23]. Os estudantes puderam acompanhar os procedimentos em tempo real, uma vez que, enquanto o *slide* estava sendo projetado, eles estavam de posse dos *chromebooks* individualmente, sendo possível acompanhar os passos juntamente com a professora. Como já vínhamos usando o Canva para outras atividades, os estudantes puderam apropriar-se cada vez mais das funcionalidades que essa ferramenta possui, aprendendo sobre os *designs* mais apropriados, os elementos, tipos de texto etc. Observamos e aprendemos, também, a utilizar o *Heyzine* e sobre como fazer a transformação de nossos projetos em publicação digital.

Além disso, alertamos aos estudantes que algumas fontes são mais confiáveis que outras e explicamos que universidades, instituições científicas, órgãos governamentais e grandes empresas de comunicação costumam ter maior credibilidade e que eles devem observar as datas da publicação, além de colocar as referências bibliográficas.

---

[22] O Canva é uma plataforma *online* de *design* gráfico que permite criar diversos tipos de materiais visuais, como apresentações, postagens para redes sociais, cartazes, convites, currículos, infográficos etc. Ele oferece uma interface intuitiva e fácil de usar, com ferramentas de arrastar e soltar, além de uma grande variedade de *templates*, imagens, ícones e fontes gratuitas, além de *premium*. Disponível em: https://www.canva.com/. Acesso em: 06 ago. 2024.

[23] O Heyzine é uma plataforma *online* que permite transformar documentos PDF em *flipbooks* interativos, ou seja, publicações digitais com efeito de virada de página, como uma revista digital, mais precisamente, um *e-zine*. Disponível em https://heyzine.com/pt. Acesso em: 22 out. 2024.

Em relação ao uso de imagens, esclarecemos que as obras em domínio público são de uso irrestrito, porém as licenciadas apenas permitem uso mediante algumas condições. Informamos ainda aos estudantes que, no Brasil, a Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) regula essa atividade, com prazos de proteção que variam de acordo com o tipo de obra e de autoria. Todavia, existem alguns bancos de imagens gratuitos que podem ser utilizados, desde que referenciadas as fontes, como o *Pixabay* e o *Freepik*, por exemplo.

Os estudantes participaram ativamente da aula fazendo perguntas e acompanhando as atividades em tempo real, pois, neste módulo, como mencionado, estavam utilizando os *chromebooks.*

De modo que o objetivo principal, que era apresentar as ferramentas Canva e Heyzine para a construção de *e-zines*, foi alcançado. Ainda no decorrer do módulo, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre as funcionalidades de ambas as plataformas e experimentar seus recursos. Além disso, foi tratado sobre a importância de se usar fontes confiáveis e o nosso compromisso com os direitos autorais das imagens e textos retirados da *internet*, fornecendo informações relevantes para a criação de *e-zines* de forma ética e responsável.

Módulo 5 – Uma pedagogia culturalmente sensível

Objetivo: Criar um ambiente de aprendizagem no qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Materiais: Computador conectado à *internet* e projetor.

Avaliação: Os estudantes foram avaliados em relação ao seu comprometimento com a atividade, participação nas discussões, compreensão das variações linguísticas e respeito às diferenças.

Tempo Utilizado: 110 min.

Como já havíamos trabalhado no Módulo 3 em relação à avaliação linguística acerca da variação presente nas produções, desenvolvemos um trabalho baseado na pedagogia culturalmente sensível, sem apontar os ‘erros’, mas tentando conscientizá-los das diferenças entre as variedades e variações, aqui, fizemos isso novamente (Figura 15).

Com a autorização dos estudantes/autores dos *e-zines*, suas produções foram projetadas no quadro e fizemos a leitura conjunta, na qual observamos as adequações e inadequações. Todos os alunos participaram dessa fase e todos se ajudaram nas observações. Com os *chromebooks* abertos, eles próprios fizeram as adequações e elas iam aparecendo em tempo real no quadro conforme estava sendo projetado o *slide*, pois todas as atividades produzidas com o Canva deveriam, obrigatoriamente, estar abertas para qualquer pessoa com o *link* editar, de forma que, enquanto o *slide* era projetado, o estudante fosse capaz de fazer as adequações necessárias em tempo real.

Em relação às variáveis percebidas, como atestam Coelho (*et. al*, 2019), algumas são percebidas no nível intralinguístico, como na Figura 15, na qual podemos ver alguns exemplos das questões relacionadas à variação dentro da língua e que foram trabalhadas com os estudantes:

Figura 16 - Variações linguísticas que apareceram durante a produção dos e-zines

Fonte: Acervo
pessoal

Na Figura 16 (A), podemos perceber uma apócope do /R/ em coda final do verbo no infinitivo “falar”, caracterizando uma variação morfofonológica, podemos perceber ainda uma monotongação no pronome indefinido “outros”,

em que houve a redução do ditongo /ow/ para /o/, o que caracteriza uma variação fonológica. Em 16 (B), vemos a escrita de “mais”, ao invés da conjunção adversativa “mas”, fenômeno conhecido como ditongação, processo que ocorre pela inserção da semivogal [i] antes do arquifonema /S/, o que caracteriza outro exemplo de variação fonológica. Ainda em 15 (B), percebemos a ausência de concordância nominal na construção “[...] situações bem triste”, marca de variação sintática.

Nesse sentido, cabe trazermos as reflexões de Coelho (*et. al*, 2019, p.150), quando asseveram que:

> Na escrita há dois tipos de erros: os que resultam da interferência de traços da oralidade e os que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções arbitrárias. Os professores de português (alfabetizadores ou não) devem aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outras que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita, para que possam trabalhar eficazmente com essas questões em sala de aula.

Uma vez mais, podemos aqui, em consonância com Bagno (2017), afirmar que esses fenômenos, que se apresentam bastantes comuns entre os estudantes, mesmo entre os mais alfabetizados, se tratam, também, daquilo que ele denomina como variação diamésica.

Em 16 (C), assim como em (B), percebe-se a ditongação da palavra “ma[i]s” na escrita da conjunção “mas”. Esse fenômeno é muito comum na fala e apareceu em vários momentos durante o desenvolvimento da SD, como se percebeu nos trechos das transcrições das aulas. Isso pode ser explicado, de acordo com Rocha, Silva e Neves (2015), pois na oralidade é estabelecida a combinação de uma vogal com uma semivogal ou glide, que pode ser identificada pelo movimento contínuo da língua entre o segmento inicial e final da palavra, por exemplo, no ditongo [ai] da palavra "pais", a língua se move de [a] para [i].

Quanto a isso, os autores ainda explicam que, muito raramente, ouvimos alguém dizer “arroz” [a'hos], mas sim, “arroiz” [a'hoyS], ou “nós” ['nɔs], mas sim, “nóis” ['nɔyS], e acrescentam que poucas pessoas espontaneamente não ditongam essas palavras, mesmo as com escolaridade mais alta, sem policiamento, produzem a glide antes do arquifonema /S/ em posição final.

Em 16 (D), pode-se perceber uma situação de concorrência, em que a inadequação pode se dar por desconhecimento da norma ortográfica, como no uso de “g” ou “j” entre vogais. Segundo Nobile e Barrera (2009), os desvios ortográficos por desconhecimento das regras gramaticais geralmente ocorrem devido à falta de consideração da posição de uma letra ou de um som dentro de uma palavra, esses desvios são caracterizados pela escolha incorreta de uma letra para representar um som específico, resultando em escritas como "regeitar" em vez de "rejeitar", ou, simplesmente, por desconhecerem a etimologia da palavra e, portanto, o uso de [g] ou [j] diante de [e] e [i], o que alude à variação fonológica.

Cabe aqui nos remetermos, uma vez mais, às reflexões de Coelho (*et. al*, 2019, p.152), quando dizem que:

> quando percebemos que um mesmo erro é muito recorrente na escrita, inclusive na de alunos escolarizados e bem-sucedidos na escola, poderíamos nos perguntar se o problema não estaria, na verdade, na ortografia convencionada, em vez de na transgressão da regra.

Em 16 (E), pode-se perceber na construção “Esses é um fenômeno [...]”, que a concordância equivocada pode estar relacionada à compreensão do estudante de que, como a oração adjetiva que integra o predicativo do sujeito "que tem elementos específicos" está no plural, o sujeito pronominal também deveria ir ao plural. A forma esperada na norma-padrão seria “Esse é um fenômeno [...]”, pois o pronome demonstrativo “esses”, redigido no plural, pede a concordância com o verbo “ser” no singular (é).

Finalmente, em 16 (F), percebem-se muitos equívocos, justificados, não necessariamente por desconhecimento da norma culta, mas por falhas na digitação. Para fins de pesquisa, observamos as formulações “enpurrões” e “interação uma com as outras [...]”. No primeiro caso, a grafia “enpurrões” apresenta uma situação de concorrência entre as letras “m” e “n”, o que alude à variação fonológica; no segundo, pode-se notar um fenômeno de não concordância, dessa vez, exclusivamente nominal, em que o termo “interação”, que indica “mutualidade”, poderia ter como complemento “uma com a outra” ou “umas com as outras”, indicando a ocorrência de variação sintática.

Figura 17 - Variações linguísticas que apareceram durante a produção dos e-*zines*

Fonte: Acervo pessoal

Nas Figuras 17 (A) e (B), percebemos duas ocorrências de “pra”, em que há a supressão da vogal “a”, na palavra “pra” ao invés de “para”, revelando, assim, a transposição da fala para a escrita e demonstrando a ocorrência de variação fonológica.

Em 17 (C), podemos perceber várias ocorrências, além da ausência de acentuação gráfica, do uso de estrangeirismos e da grafia equivocada do anglicismo “bullyng”, que deve ter acréscimo de “i” após a letra “y”. A palavra “consientizar” e as duas ocorrências variacionais da palavra “denunciar” (denunçiar e denunsiar) demonstram que houve variação fonológica devido a situações de concorrência.

Por último, em 17 (D), verifica-se, também, desvio ortográfico em que as inadequações se deram pelo desconhecimento das regras gramaticais ortográficas em relação ao uso de “s”, “ç” e “z”, em “faser” e “forsarem’, representado ora pelo som de /z/, ora pelo som de /s/. Zorzi e Ciasca (2009, p. 255) nos mostram que “déficits ortográficos estariam ligados a um atraso mais geral do desenvolvimento da linguagem, determinado por insuficiente exposição da criança à linguagem escrita”.

Com relação a isso, Coelho (*et. al*, 2019) também nos levam à reflexão quando chamam a atenção sobre as convenções ortográficas, mais especificamente quando afirmam que:

> O erro decorre somente da transgressão de um sistema de convenção ortográfica – aliás, não podemos esquecer da falta de sistematicidade do português quanto à grafia do som /s/: há pelo menos nove formas diferentes para marcar esse som - <**s**apo>, <a**ss**a>, <**c**ego>, <de**sc**e>, a**ç**úcar>, <má**x**imo>, <e**xc**eção>, <cre**sç**a>, <pa**z**>. Para familiarizar o aluno com as convenções da língua, o professor poderia introduzi-lo no universo da escrita oferecendo atividades várias de leitura e de escrita. E sempre que uma dúvida aparecesse, poderia ser uma prática de sala de aula a consulta a um dicionário. (Coelho *et. al*, 2019, p.151, grifos dos autores).

Tal reflexão sobre as convenções e as dificuldades de sistematização ortográfica na língua portuguesa dialoga com a proposta de Cunha (2004), ao considerar que certas estruturas, mesmo não coincidindo com palavras formalmente estabelecidas pela ortografia normativa, podem ser compreendidas como unidades linguísticas significativas. A autora atribui a essas estruturas o estatuto de palavra fonológica, explicando que esse conceito inclui tanto “a palavra lexical (que possui significado)” quanto “todas as palavras que possuem um acento primário e que, embora não tenham

significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal.” (CUNHA, 2004, p. 63).

Figura 18 - Variantes linguísticas que apareceram durante a produção dos e-*zines*

Fonte: Acervo pessoal

Em 18 (A), para além da ausência de acentuação gráfica, verifica-se novamente desvio ortográfico, em que a inadequação acontece pelo desconhecimento da regra gramatical ortográfica em relação ao uso de “s” ou “ç”, em “cabesa”, representando o som de /s/. Na construção “Fazer ele pensar”, podemos perceber a ocorrência de variação sintática, em que se verifica o uso de próclise com um pronome pessoal do caso reto “ele”

(normalmente utilizado como sujeito) em posição de objeto, posição que, de acordo com a norma-padrão, deveria ser ocupada por pronomes pessoais do caso oblíquo.

Ademais, é possível constatar, nessa produção, a variação diafásica (Coseriu, 1980), mais especificamente relacionada ao fator social idade, especialmente pelo uso da gíria X9[24]. Conforme Coelho *et al*. (2019, p.45-46), "o que está em jogo são os diferentes 'papéis sociais' que as pessoas desempenham nas interações de que participam em diferentes 'domínios sociais': na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc.", ou seja, o estudante tinha a intenção de falar com um público específico ao utilizar essa gíria.

Ainda com relação ao fator social idade, Ribeiro, Ribeiro e Loregian-Penkal (2009, p.72) dizem que:

> Os estudos das variações ligadas à variável faixa etária costumam retratar a idade dos fenômenos linguísticos. A faixa etária, dentre outros aspectos, poderá ser condicionante de certas variações, de acordo com Monteiro (2000), facilmente se percebe que existem diferenças linguísticas devido à idade do falante. Há diferenças marcantes entre a linguagem dos idosos, dos adolescentes e das crianças, mostrando diferenças de acordo com as faixas etárias dos falantes, na mesma região, e em faltantes de uma mesma cultura.

Em 18 (B), observamos um caso de hipercorreção na grafia da palavra "vouta" ao invés de "volta", com o uso da letra "u" para representar o fonema /l/, outro exemplo de variação fonológica: a vocalização do /l/ no final da sílaba.

Especificamente com relação a esse fenômeno muito comum no uso oral, Coelho (*et. al*, 2019, p.151-152, grifos dos autores) dizem que:

---

[24] O termo "X9" tem origem no codinome do protagonista da HQ *Secret Agent X-9*, criada pelos americanos Dashiell Hammett e Alex Raymond, e publicada no *Evening Journal* em 22 de janeiro de 1934. Inicialmente associado ao significado de "agente secreto", o termo foi utilizado, na década de 1980, como registrado em *O Globo* (22/11/85), para designar um policial acusado da morte do padre Henrique Pereira, ocorrida no Recife em 1969. O assassinato teria sido uma tentativa dos agentes do DOPS de intimidar Dom Helder Câmara, uma vez que Henrique era seu assessor e atuava contra a violência do regime militar. O sentido de "informante" parece ter se consolidado posteriormente: em *O Globo* de 12/8/87, o termo aparece no título "Policiais agridem jornalistas para proteger 'X-9' que atacou mendigo". Hoje, é usado como sinônimo de delator, fofoqueiro. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2018/03/26/conheca-origem-expressoes-x-9-araponga/. Acesso em 27 fev. 2025.

> Outros problemas de interferência estão exemplificados nas palavras ‘mais’ e ‘voutar’. No primeiro caso, nos deparamos com regras variáveis encontradas na modalidade oral relacionadas ao processo de ditongação das vogais, isto é, à passagem de um hiato ou de uma vogal a ditongo, como já observado na transição do latim para o português, em exemplos como: ‘arena’>’áre**a**’>’arei**a**’ e ‘st**o**’>’est**ou**’. No segundo caso, observamos a vocalização/w/ da velar /l/, processo que está em variação na modalidade oral como em ‘vo**u**tar’.

Por último, em 18 (C), são percebidas várias ocorrências de variação, dentre as quais, ausências de acentuação gráfica ou acentuação inadequada, a discursiva (muito comum na oralidade), com a presença do “Aí”, na função de continuidade, estabelecendo relação de coesão entre uma informação anterior e uma subsequente; a palavra “denúncia” ao invés de “denunciar” e a troca da letra “g” por “j” em “digitar”, mais uma vez, caracterizando desvio ortográfico. Sobre isso, citando Zorzi e Ciasca (2009, p. 255),

> Tais fatos têm merecido a atenção de muitos pesquisadores, gerando estudos comparativos sobre a complexidade ortográfica de diferentes línguas, o que pode torná-las mais ou menos transparentes e assim influenciar sua aprendizagem, facilitando-a ou dificultando-a.

Durante o decurso do módulo, percebemos que os estudantes demonstraram respeito aos colegas e às diferenças e compreenderam que existem diferentes formas de falar e escrever, dentro e fora da sala de aula. Além disso, tendo sido questionados sobre o que estavam achando do ambiente de aprendizagem, eles disseram que se sentiram valorizados e respeitados, e que as atividades contribuíram para o seu aprendizado.

Na Figura 19, abaixo, podemos observar os estudantes fazendo uso dos *chromebooks*. Entre outras situações, podemos perceber o multiletramento acontecendo:

Figura 19 - Apropriação das ferramentas digitais pelos alunos

Fonte: Acervo pessoal

Em relação à aplicação do módulo, foi possível perceber que as atividades, como a leitura conjunta e edição em tempo real dos *e-zines*, com a participação de todos os alunos, foram capazes de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso, no qual os estudantes sentiram-se valorizados, ao mesmo tempo em que a análise das variações linguísticas, sob a ótica da pedagogia culturalmente sensível, foi capaz de fomentar a reflexão sobre a diversidade linguística e o respeito às diferentes formas de falar e

escrever. A “[...] tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua.” (Bortoni-Ricardo, 2015, p. 131).

Nesse sentido, a autora enaltece a proposta pedagógica sob a ótica da pedagogia culturalmente sensível, sedo que:

> O conceito de pedagogia culturalmente sensível (A culturally responsive pedagogy) foi proposto por Frederick Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson, essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores.

O uso de *chromebooks* para a produção dos *e-zines* contribuiu para o desenvolvimento do multiletramento, enquanto a avaliação, considerando a participação, compreensão das variações e, principalmente, o respeito às diferenças, pôde fornecer uma visão importante sobre nossos objetivos. Ademais, o *feedback* positivo dos alunos, somado à nossa observação de seu comportamento, demonstrando respeito aos colegas e compreensão da diversidade linguística, evidenciam a eficácia do ambiente de aprendizagem e dos objetivos propostos no projeto, de modo que podemos dizer que nosso objetivo para este módulo também foi alcançado.

Produção Final

Confecção dos *e-zines* com o suporte de *chromebooks*. Incorporação à página da *Web.*

Objetivo: 1. Capacitar os alunos a criarem *e-zines* utilizando recursos digitais e incorporá-los a uma página da *web*. 2. Promover a compreensão desse gênero multimodal e estimular a expressão criativa por meio da inclusão de elementos como trechos de fala, músicas e imagens em movimento. 3. Explorar os temas da variação linguística e preconceito linguístico, incentivando os alunos a refletirem sobre a diversidade linguística e os estereótipos associados a diferentes variedades de língua.

Materiais: *Chromebooks e internet*.

Avaliação: Os estudantes foram avaliados em relação ao comprometimento com a produção e engajamento na atividade, a qualidade do conteúdo dos *e-zines*, a criatividade na exploração do gênero multimodal, a reflexão sobre variação linguística e preconceito linguístico e a capacidade de relacionar os temas abordados com a realidade social.

Tempo utilizado: 1h50.

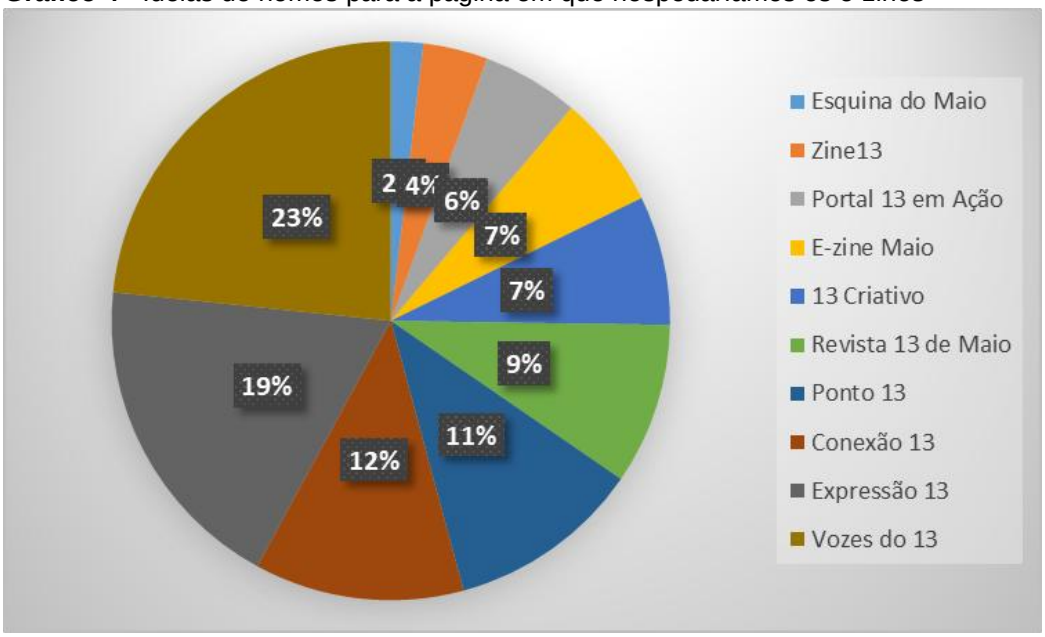
Os *e-zines* foram hospedados no *Google Sites*, no *link* https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/vozesdo13/in%C3%ADcio?authuser=1

O nome escolhido para a página foi "Vozes do 13[25]". Durante todo o desenvolvimento da SD, os alunos puderam escolher, votar e se sentir parte do processo. Para o procedimento de escolha do nome da página, foi feito um *brainstorming* (tempestade de ideias) no quadro e os nomes escolhidos foram para votação simples, em que cada aluno levantou a mão e foi feita a contagem dos votos. Os estudantes puderam votar mais de uma vez, o que justifica os números.

Foram computados um total de 107 votos. O título "Vozes do 13" recebeu 25 dos votos totais, o que equivale a 23% dos votos válidos, como mostra o Gráfico 4:

[25] Embora o nome "Vozes do 13" tenha surgido sem uma motivação específica, apenas como sugestão de um aluno, revelou-se uma escolha surpreendentemente significativa. Ela se alinhou perfeitamente ao propósito do nosso projeto, pois a publicação dos *e-zines* proporcionou aos estudantes a oportunidade de expressarem suas ideias e opiniões sobre diversos temas relacionados à escola e à sociedade.

Gráfico 4 - Ideias de nomes para a página em que hospedaríamos os e-*zines*



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora.

Apesar de manifestações contrárias, explicamos que, como em uma democracia, diante de uma votação, a maioria vence.

A hospedagem no *site* foi ensinada pela pesquisadora para que os próprios estudantes a fizessem, momento de muito orgulho para eles. Alguns dos temas abordados nos *e-zines* foram o *bullying*, violência sexual, machismo, feminismo, racismo, consumo de drogas ilícitas na adolescência e problemas e (possíveis soluções) para a Escola 13 de Maio. Adicionalmente, foi oportunizado à Equipe Psicossocial e direção escolar falarem sobre seu trabalho e esclarecerem algumas dúvidas que foram colocadas pelos alunos nos *e-zines*. A página está disponível no *link* e no primeiro *QR Code* que se encontra nos apêndices. A Figura 20 traz imagens de alguns *e-zines* que foram publicados na página:

Figura 20 - Alguns e-*zines* publicados na página

Fonte: Acervo pessoal

Na sequência, mostramos imagens dos alunos finalizando a publicação e hospedagem dos *e-zines*:

Figura 21 - Alunos finalizando a publicação dos e-*zines* na página

Fonte: Acervo pessoal

Assim, podemos dizer que a capacitação dos alunos na criação de *e-zines* utilizando recursos digitais evidencia o alcance do primeiro objetivo, da mesma forma, demonstra a compreensão do gênero multimodal e o estímulo à expressão criativa.

O engajamento dos alunos no projeto ficou evidente na escolha do nome da página e na participação da publicação dos *e-zines*, enquanto a exploração de temas relevantes, como o *bullying* e os problemas da escola, além de outros, demonstra a conexão com a realidade social e a reflexão sobre variação e preconceito linguístico. A avaliação, considerando diversos critérios, e o diálogo estabelecido com a comunidade escolar complementam o quadro de sucesso no alcance dos objetivos propostos.

Com efeito, não consideramos ser este o único produto da pesquisa. As discussões bem como a elaboração da SD em forma de *e-book*, disponível no segundo QR *Code* nos apêndices (p. 128), também foram consideradas frutos e produtos deste projeto. Dessa forma, a pesquisa atingiu seus objetivos, mostrando que a valorização das variedades linguísticas e a utilização de gêneros multimodais podem ser estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa de forma mais dinâmica, democrática e inclusiva.

Atividade autoavaliativa – Afinal, o que é mesmo e-*zine*?

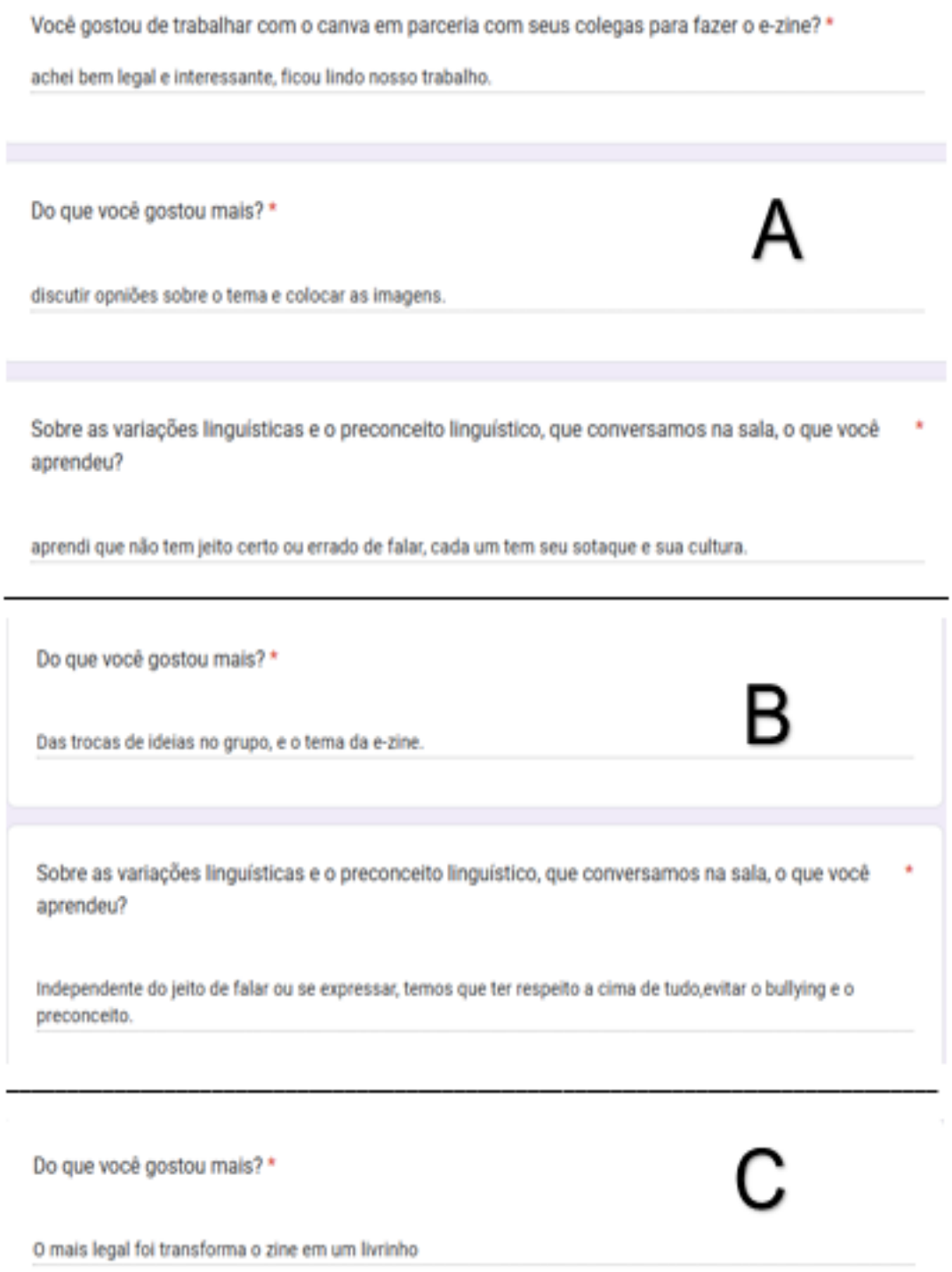
Objetivo: Descrever o que compreenderam sobre o gênero multimodal *e-zine*.

Materiais: *Chromebooks*. *Google forms.*

Tempo utilizado: 15 minutos.

Utilizando o *Google forms*, foram elaboradas cinco questões abertas para que os estudantes pudessem respondê-las com suas próprias palavras. Algumas respostas dos estudantes (Figura 21) demonstram que nosso trabalho foi efetivo, tanto no que diz respeito à aquisição do gênero textual multimodal *e-zine*, quanto no que concerne a respeito das variações linguísticas, como se pode ver nas respostas abaixo:

Figura 22 - Algumas respostas dos estudantes



Fonte: Acervo pessoal

As três respostas são de estudantes diferentes, e em 22 (A) e (B), para a pergunta “Do que você gostou mais?”, ambos os estudantes responderam que gostaram das discussões e das trocas de ideias, já o aluno 22 (C), gostou de “transformar o zine em um livrinho”. No que diz respeito à variação

linguística, os estudantes entenderam que não há um único jeito de falar e escrever para haver compreensão, e que devemos respeitar as diferenças e nos adequarmos aos diferentes contextos linguísticos e sociais.

As respostas dos estudantes demonstram que eles compreenderam o que é um *e-zine*, suas características multimodais e suas possibilidades de expressão criativa, da mesma forma, suas respostas indicam que foram capazes de refletir sobre as variações linguísticas, compreendendo que existem diferentes formas de falar e escrever, e que é importante respeitar as diferenças e adequar a linguagem aos diferentes contextos, o que sugere que o trabalho realizado ao longo da SD foi efetivo, tanto no que diz respeito à aquisição do gênero textual multimodal *e-zine*, quanto no que concerne à reflexão sobre as variações linguísticas.

Considerações Finais

Os resultados obtidos ao longo do estudo evidenciam que, apesar dos desafios iniciais, como as dificuldades dos alunos na compreensão e produção do gênero multimodal *e-zine* e, em especial, os desvios morfossintáticos e fonéticos identificados, o projeto cumpriu seus objetivos. A adoção de uma pedagogia culturalmente sensível e acolhedora, conforme avulta Bortoni-Ricardo (2017), mostrou-se eficaz ao valorizar as variações linguísticas e respeitar as características culturais dos alunos.

No decorrer da SD, as atividades práticas, utilizando o material estruturado da SEDUC, como a criação de memes com uso de recursos digitais, promoveram um ambiente de aprendizagem colaborativo e engajado, favorecendo o desenvolvimento de multiletramentos e o respeito à diversidade linguística.

Apesar da supressão de um dos módulos inicialmente planejado, a pesquisa demonstrou flexibilidade e atenção às necessidades e ao contexto escolar dos estudantes. A introdução das ferramentas digitais Canva e Heyzine possibilitou a capacitação dos alunos na criação de *e-zines*, estimulando a criatividade e a expressão de ideias relevantes, com temas ligados ao cotidiano escolar e questões sociais.

Outrossim, o *feedback* positivo dos estudantes, sua participação ativa e a internalização dos conceitos abordados – como a importância do respeito às variedades linguísticas, o uso de fontes de pesquisa confiáveis, o uso consciente de material reproduzido da *internet*, bem como informações sobre os direitos autorais – reforçam a efetividade do projeto. Assim, pode-se concluir que o estudo alcançou seus objetivos ao proporcionar um espaço de aprendizagem significativo e reflexivo, estimulando a consciência linguística, social e cultural e a produção crítica e criativa dos alunos.

Com relação às questões de pesquisa, podemos dizer que ambas foram respondidas ao longo do estudo:

1. Como a produção multimodal utilizando o gênero *e-zine* pôde favorecer o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Sorriso-MT?

A aplicação da Sequência Didática demonstrou que o uso do *e-zine* incentivou os alunos a se expressarem tanto oralmente quanto por escrito, promovendo maior engajamento com a leitura e a escrita em contextos significativos. Além disso, a multimodalidade do gênero contribuiu para que os estudantes aprimorassem suas competências comunicativas, articulando diferentes formas de linguagem e explorando as possibilidades expressivas das mídias digitais.

2. De que modo uma Sequência Didática baseada na produção do gênero multimodal *e-zine* pôde contribuir para a compreensão das variedades linguísticas e para a redução do preconceito linguístico entre os alunos do 8º ano?

Os resultados indicam que a produção do *e-zine* possibilitou maior conscientização dos alunos sobre a diversidade linguística. A abordagem da Sociolinguística Educacional permitiu que os estudantes compreendessem as variações linguísticas como fenômenos naturais e legítimos, favorecendo uma visão mais respeitosa e inclusiva da língua, reduzindo manifestações de preconceito linguístico no ambiente escolar.

Adicionalmente, segundo observações feitas durante as leituras e pesquisas no decorrer do presente estudo, percebeu-se uma carência de análises e recursos de formação destinados aos professores para a elaboração de SD utilizando o gênero *e-zine,* portanto são necessários mais estudos relacionados ao tema.

No entanto, é importante ressaltar que a realização desse trabalho só foi possível graças à disponibilidade dos *chromebooks* fornecidos pela SEDUC na escola, esse fato acaba sendo um desafio para estudos futuros ou em contextos diferentes do nosso. Ainda assim, com o propósito de criar um material final que forneça aos professores orientações claras sobre como desenvolver esse gênero de forma mais acessível, assim como orientar sobre questões da variação e diversidade linguísticas sob a óptica da pedagogia culturalmente sensível abordada ao longo do desenvolvimento da SD, fica nossa contribuição, em forma de produto educacional final.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A sociolinguística e a sua importância para estudos linguísticos. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 19, 2020.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-47.

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola.** São Paulo: Contexto, 2023.

ASSIS, Larissa Ribeiro; CONCEIÇÃO, Ana Flávia Soares. Pandemia da Covid-19 e educação escolar: uma perspectiva de professores, famílias e crianças. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, p. 94-110, 2023.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 1ª Ed: 7ª reimpressão. 240 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 2002. 186 p.

BARBOSA, Andrea Gomes. **Fanzines:** autoralidade e expressividade nas aulas de produção textual. 2018. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ. 2018.

BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum: Est. Ling.,** Londrina, v. 12, nº 1, p. 15-32, jul. 2009.

BARRETO, Robério Pereira. (2024) Multimodalidades no papel e nas telas digitais: escrita como tecnologia da linguagem e do discurso. **Artefactum - revista de estudos em linguagens e tecnologia**, 23(1). Recuperado de https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2223

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia.** Cuiabá EdUFMT n7 p.119-136. 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 112 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu *na escola, e agora*?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 264 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª Ed. 3ª Reimp. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística .** São Paulo: Contexto. 1ª Ed. 1ª Reimp. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 22, p. 219-231, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 31 jul. 2023.

CALVET, Louis-Jean **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. 173 p.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. parte 2, v. 1, p. 51-83.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. (2019). O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, pp. 8-23.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.

COELHO, Micaela Pafume; HENRIQUES, Stefania Montes. A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 1, p. 645-663, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N.; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer:** sociolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 17 nov. 2024.

COSERIU, Eugênio. **Lições de linguística gera**l. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

COSTA, Silvana Dal Pizzol. ***E-Fanzine*:** uma proposta pedagógica voltada à leitura e à produção textual na Educação Básica com valorização da cultura regional e memórias. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2008. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 09 jan. 2025.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita:** um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas: 2004, Dissertação (Mestrado em Formação docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CUNHA, Nathália Saidelles; KNOLL, Graziela Frainer; GHISLENI, Taís Steffenello. E-zine e cultura pop em uma prática pedagógica: relato de experiência. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 15, 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle Noverraz; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOMINGUES, Ieda Terezinha. **Dinâmica territorial de Sorriso:** estudo sobre a segregação socioespacial. Dissertação de mestrado em Geografia. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá: 2015.

DUBREUIL, Vincent; DEBORTOLI, Nathan; DELGADO, Q'Enty; BOROWIACK, Mathilde; ARVOR, Damien. "Sorriso Vivo": no corração da soy-belt brasileira. **Amazônias brasileiras:** situações locais e evoluções, v. 1, p. 165-182, 2019.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. SOCIOLINGUÍSTICA : O PAPEL DO SOCIAL NA LÍNGUA. **Mosaico** (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017. Disponível em: http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/444/414. Acesso em 20 jul. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto [*et.al*]. **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós.1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. **Matraga, Rio de Janeiro**, v. 16, n. 24, p. 115-132, 2009.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, p. 445-460, 2016.

FREITAG, Raquel Meister. O dogma do sujeito e outros dogmas. **Revista Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 95-106, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. 2018. Saliência estrutural, distribucional e sociocognitiva. **Acta scientiarum. Language and culture**, 40(2): e41173.

GOMES, Mariane Daysa de Castro; LOPES, Tereza Tayná Coutinho. Marcas da oralidade na escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico: reflexões no ensino de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Tucuruí-PA. **Revista Prática Docente**, [*s. l.*], v. 9, p. e24006, 2024. DOI: 10.23926/RPD.2024.v9.e24006.id814. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/814. Acesso em: 21 jul. 2024.

KAPPES, Claudinei. Sistemas de cultivo de milho safrinha no Mato Grosso. **XII Seminário Nacional Estabilidade e Produtividade, Embrapa, Dourados, MS**, p. 26-28, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Professor: agente de letramento. [Entrevista cedida a] Luiz Henrique Gurgel. **Escrevendo o Futuro, São Paulo**, n. 6, 2007. Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/revista-digital/edicao/33/edicao-6-agosto-de-2007 Acesso em: 18 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, nº 30, p. 31-38, jul./dez. 1997. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269/6865 Acesso em 20 dez. 2024.

LEITE, Raquel Crosara Maia; MIRANDA, Raquel Sales; PEREIRA, Jarbas de Negreiros; MENDONÇA, Maria Costa. O fanzine digital como estratégia didática na formação inicial do pedagogo para o ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS** , v. 4, p. 570-582, 2021.

LUCENA, J. M. ; SILVA, Silvio P. . Entrevista com Professor Dr. Marcos Bagno: Contributos dos Postulados Linguísticos para o Trabalho Didático do Ensino de Língua Materna. **Revista de Letras - Juçara** , v. n.º01, p. 152-161, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. Cortez Editora, 2021.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é *fanzine***. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1993. 78 p.

MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos *fanzines*.** João Pessoa, PB: Marca de Fantasia. 2020. 84 p.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos *fanzines*.** João Pessoa, PB: Marca de Fantasia. 2020. 141 p.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. Uma teoria social da lingua (gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 67-90, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização / Luiz. Antônio Marcuschi 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. **O livro didático de português: múltiplos olhares**, v. 3, p. 48-61, 2001.Melo

MARTINS, Marco Antônio; RODRIGUES, Silvia; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 26 jul. 2024.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Ensino Fundamental anos finais, 2018. Disponível em https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso Acesso em 13 jan. 2025.

MELO, Aldagiza Cardoso de Araújo. **Fatores climáticos e os custos de produção do milho**: um estudo nas principais regiões produtoras brasileiras. Dissertação. 2024.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Caderno de ensino, linguagens e suas tecnologias**, v. 1, n. 1, p. 83-93, 2020.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta. Variação linguística, expressividade e tradição gramatical. *In*: GORSKI, Edair; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 235-245.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.

PAULA, Luciane; MILESK, Josiani Kely. O gênero fanzine-zine na sala de aula: leitura, arte e super-heróis: reading, art and superheroes. **Revista Desenredo**, **16(3).** 2020. Recuperado de https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11524 Acesso em 02 jan. 2025.

RIBEIRO, Ana Letícia Salazar; LACERDA, Marcela Langa. Sociolinguística Educacional: por um ensino de língua (s) culturalmente sensível. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 18, n. 41, p. 214-231, 2024.

RIBEIRO, Vanessa Veis; RIBEIRO, Vanessa; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. O fator faixa etária e a concordância nominal na linguagem falada na cidade de Irati, PR. **Analecta**. Guarapuava, Paraná v.10 n. 1 p. 69-83 jan./jun. 2009.

RIO-TORTO, Graça. Rumos de mudança na gramática e no léxico. **Linguagem e Sociedade:** questões variacionistas, filológicas e discursivas, p. 114-132, 2022.

ROCHA, Max Silva; SILVA, Ana Izabel Anjos da; NEVES, Francis Jadson Lima. Uma análise sobre a ditongação das vogais tônicas finais seguidas de /S/. **Lecturas:** Educación física y deportes, n. 208, p. 1, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakthin e multiletramentos. *In*: **ESCOLA conectada, os multiletramentos e as Tics.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS, Aymmée Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 115-132, 2019.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. Entrevista com o professor dr. Marcos Bagno. **Revista de Letras-Juçara**, v. 1, n. 2, p. 152-161, 2017.

SILVA, Rachel Bonfim; MARINS, Júlio Cesar Albino; JUNIOR, João Batista Bottentuit. Os fanzines virtuais facilitando o processo-ensino aprendizagem na disciplina de ciências naturais. **Projeção e Docência**, v. 9, n. 2, p. 63-72, 2018.

SILVA, D. D.; SANCHES, J. P.; FREITAS, N. L.; E-zine no Ensino Médio Integrado: um dispositivo para livre expressividade e contextualização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p.1-19,e14196, Out. 2023. ISSN 2447-1801.

SOARES, Magda. **Letramento - Um tema em três gêneros**: Grupo Autêntica, 2003. E-book. ISBN 9788582179277. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179277/. Acesso em: 14 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 10 jan. 2025.

SORRISO. Documento de Referência Curricular para a Rede Municipal do Município de Sorriso/MT: **Ensino Fundamental anos iniciais e finais:** área de linguagens. Sorriso, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em https://site.sorriso.mt.gov.br/storage/app/media/uploaded-files/drc-sorriso-anos-finais.pdf Acesso em 12 jan. 2025.

SOUZA, Victor Renê Andrade; SILVA, Lucas Santos. A proposta de um ensino de gramática em três eixos. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–7, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1620. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1620 Acesso em: 18 jan. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UCHÔA, Silvia Beatriz Beger; UCHÔA, Bruno Beger. Coronavírus (COVID-19) –Um Exame Constitucional e Ético das Medidas Previstas na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Cadernos de Prospecção**, v. 13, n. 2, p. 441-441, 2020.

VASCONCELOS, Cláudia Zanata de Oliveira. **Gênero relato pessoal:** da valorização da língua materna às variedades de prestígio. 2020. Dissertação. Mestrado em Letras. Profletras. Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2020.

VASCONCELOS, Cláudia Zanata de Oliveira; PHILIPPSEN, Neusa Inês. A Sociolinguística Educacional na prática de uma proposta interventiva com o gênero relato pessoal. **Saberes e práticas**. **Revista de Filosofia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2021.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. In: **XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina.** ALFAL. 2014.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; KIELING, Helena dos Santos. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 351-368, 2022.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 18 jan. 2025.

ZAVAM, Aurea. ***E-zine*:** uma instância da voz dos e-xcluídos. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42438/1/2007_capliv_aszavam.pdf Acessado em 15 dez. 2024.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Alterações ortográficas: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem?. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 254-264, 2009.

APÊNDICES

Digitalizado com CamScanner

Mega Heróis

E-zine

Marvel Spider-Man

A franquia do homem aranha foge a referência dos HQs do espetacular homem aranha, começou com os do homem aranha 1, 2 e 3. Primeiro foi lançado em 2002 o segundo em 2004 e o último em 2007 e depois criaram jogo baseado nesses 3 filmes.

Com Grandes
vem grande
responsabilidades

Digitalizado com CamScanner

E-zine

Seduzidos pelo Perigo

Temo sobre drogas na adolescência, consequências, prevenção e formas para acabar com o vício. Voltado a crianças e adolescentes. Com imagens e problemas ocasionados pelas drogas, doenças e dificuldades de largar o vício.

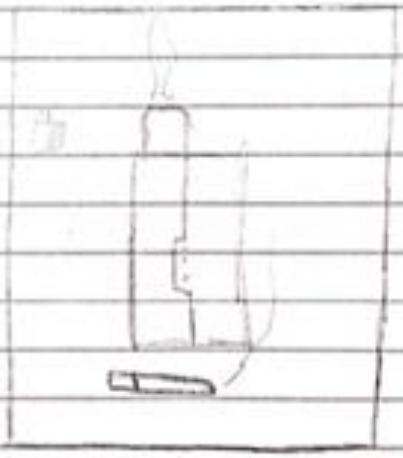
Isabelas. 8ª-A

Digitalizado com CamScanner

E-ziNe

Nunca é um adeus

Nos fazíamos para os pastos parecem de fumar (cigarro eletrônico) pod, vaper, cigarro e narguilha.



Digitalizado com CamScanner

Digitalizado com CamScanner

E-ZINE

Campeonato brasileiro, o campeonato brasileiro (Brasileirão) é um campeonato de 20 clubes, onde todo ano 4 são rebaixados, e apenas 1 time por ano pode ter a glória de levantar a taça.

Quando um time é rebaixado para a Série B no qual ganha o Flamengo e São Paulo nos foram rebaixados.

O Brasil é top de jogadores craques que surgem dos times, O exemplo perfeito é Neymar.

Equipe do goma

Digitalizado com CamScanner

E-ziNe

INSEGURANÇAS

Jovens não digam para a aparição dos outros, cada um tem o seu jeito de ser, sua beleza é única.

cada um é diferente

CM^2Kn

Digitalizado com CamScanner

QR CODE 1 – *Site* Vozes do 13

Disponível em: https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/vozesdo13/in%C3%ADcio?authuser=1
Último acesso em 05 mar. 2025.

QR CODE 2 – *E-book*: *e-zines* como ferramenta de multiletramentos na educação Sociolinguística

Disponível em https://heyzine.com/flip-book/d76c3923f7.html Acesso em 28 mai. 2025.