



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
SOCIOESTILÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:
RESGATANDO VOZES E TRADIÇÃO**

FLORIANÓPOLIS

2026

STELA MARI RIBEIRO

**PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
SOCIOESTILÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:
RESGATANDO VOZES E TRADIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Martins Paza

FLORIANÓPOLIS

2026

Ribeiro, Stela Mari

Proposta para o desenvolvimento da competência socioestilística no ensino de língua portuguesa na EJA : resgatando vozes e tradição / Stela Mari Ribeiro ; orientadora, Carla Regina Martins Paza, 2026. 249 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Sociolinguística educacional .3. Variação estilística. 4. Competência socioestilística. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Paza, Carla Regina Martins . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

STELA MARI RIBEIRO

**PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
SOCIOESTILÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:
RESGATANDO VOZES E TRADIÇÃO**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 26 de novembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Carla Regina Martins Paza, Dra.

UFSC

Profa. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Dra.

UFSC

Profa. Edair Maria Görski, Dra.

UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Letras pelo Programa PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras.



Documento assinado digitalmente

Rosângela Hammes Rodrigues

Data: 23/01/2026 14:06:26-0300

CPF: ***.693.809-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente

CARLA REGINA MARTINS PAZA

Data: 24/01/2026 15:59:01-0300

CPF: ***.750.099-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Carla Regina Martins Paza
Orientadora

Florianópolis, 2026.

DEDICATÓRIA

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos,
que mostram todos os dias que nunca é tarde para recomeçar,
que carregam histórias, sonhos e lutas,
que enfrentam desafios e rompem barreiras para escrever novas trajetórias.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, é importante citar que esta dissertação foi elaborada a partir de contribuições valiosas, gentilmente compartilhadas por pessoas cujo conhecimento colaborou para a tessitura deste trabalho. Cabe, portanto, registrar meus agradecimentos:

À professora Carla Regina Martins Paza, minha orientadora, expresso meu profundo agradecimento pela escuta sensível, pelas leituras atentas e pelas orientações que foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e da pesquisadora que me tornei ao longo do processo. Sua confiança e apoio foram indispensáveis em cada etapa dessa caminhada.

À professora Isabel Monguilhott, agradeço com carinho pela presença atenta na banca examinadora e pelas contribuições que complementaram este trabalho e ampliaram meus horizontes de reflexão.

À professora Edair Maria Görski, sou muito grata pelas observações sensíveis apresentadas durante a banca examinadora. Sua leitura generosa e suas considerações foram significativas para o aprimoramento desta pesquisa e do meu percurso como pesquisadora.

Aos professores do PROFLETRAS/UFSC, agradeço pelo comprometimento e pelos ensinamentos que marcaram minha formação. Cada encontro, leitura e diálogo contribuiu para ampliar meu olhar à docência e à pesquisa.

Ao secretário do PROFLETRAS/UFSC, Paulo, agradeço pela atenção, disponibilidade e eficiência. Sua organização e prontidão em ajudar fizeram diferença nessa caminhada acadêmica.

Às colegas de turma Alê, Eve e Ju, agradeço pela parceria, pelas trocas de saberes, pelo apoio mútuo nos momentos de desafio e pelas risadas que tornaram a caminhada, por vezes, mais leve.

Ao José, meu companheiro e colega de turma, agradeço por caminhar ao meu lado com paciência e amor. Pela presença e pelo silêncio acolhedor nas horas de concentração e pelas palavras de incentivo quando o cansaço parecia maior que o passo. Sua companhia foi abrigo e afeto ao longo de todo este percurso.

Em especial, ao meu gato Mia, que com seus passos suaves, olhos atentos e ronronar sereno, acompanhou os momentos diurnos e noturnos de escrita e silêncio. Sua presença foi calma e aconchego nas pausas necessárias. Obrigada por estar sempre pertinho, mesmo que afastado.

Invernáculo

Esta língua não é minha,
qualquer um percebe.

Quando o sentido caminha,
a palavra permanece.

Quem sabe mal digo mentiras,
vai ver que só minto verdades.

Assim me falo, eu, mínima,
quem sabe, eu sinto, mal sabe.

Esta não é minha língua.
A língua que eu falo trava
uma canção longínqua,
a voz, além, nem palavra.

O dialeto que se usa
à margem esquerda da frase,
eis a fala que me lusa,
eu, meio, eu dentro, eu, quase.

Leminski (2013, p. 329)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na Sociolinguística Educacional Socialmente Constituída (Paza; Görski, 2024), com ênfase na dimensão estilística da variação linguística em produções textuais do gênero lenda. O projeto docente foi desenvolvido com estudantes do 8º e 9º anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do município de Biguaçu, Santa Catarina. A pesquisa fundamenta-se na Teoria da Variação e Mudança Linguística proposta por Labov (2008 [1972]) e em estudos recentes da área (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2022; Bagno, 2001, 2007, 2012; Faraco, 2008, 2015, 2022; Eckert, 2022 [2012]; Cyranka, 2015; Görski; Valle, 2019; Paza; Görski, 2024, entre outros), que evidenciam a relação entre escolhas linguísticas, contextos sociais e identidades. O estudo adota como metodologia a pesquisa-ação (Thiollent, 1988), articulada à teoria e prática pedagógica. As atividades propostas contemplam os eixos da Base Nacional Comum Curricular – oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual – e têm como base lendas de tradição oral da região da Grande Florianópolis, especialmente aquelas registradas por Franklin Cascaes (2002) e Bebel; Peninha (2021). O *corpus* é composto por uma coletânea de lendas produzidas pela turma, elaborada a partir de narrativas orais coletadas junto à comunidade e posteriormente registradas por escrito pelos(as) estudantes. A relação entre as modalidades da língua possibilita a análise dos movimentos socioestilísticos presentes nas produções. A proposta docente busca promover o desenvolvimento da consciência e competência socioestilística, entendidas como a capacidade de perceber e mobilizar a variação linguística em função dos gêneros discursivos textuais e dos efeitos de sentido pretendidos. Nesse processo, valoriza-se o repertório cultural e linguístico dos sujeitos da EJA, no intuito de favorecer uma prática pedagógica inclusiva, crítica e socialmente comprometida. Os resultados demonstram que a integração entre oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica é essencial para ampliar as reflexões sobre a língua, sua natureza heterogênea e a dimensão estilística da variação no contexto do Ensino Básico. Tal integração reforça a relevância teórica de compreender a língua como fenômeno histórico, social e dinâmico. Além disso, aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da formação crítica e autônoma dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Sociolinguística educacional; Variação estilística; Competência socioestilística; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation presents a proposal for pedagogical intervention based on Socially Constituted Educational Sociolinguistics (Paza; Görski, 2024), with an emphasis on the stylistic dimension of linguistic variation in textual productions of the legend genre. The teaching project was carried out with 8th- and 9th-grade students in the Youth and Adult Education program (EJA) at a public school in the municipality of Biguaçu, Santa Catarina. This research is grounded in the Theory of Linguistic Variation and Change proposed by Labov (2008 [1972]) and in recent studies in the field (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2022; Bagno, 2001, 2007, 2012; Faraco, 2008, 2015, 2022; Eckert, 2022 [2012]; Cyranka, 2015; Görski; Valle, 2019). The study adopts an action research methodology (Thiollent, 1988), articulated with pedagogical theory and practice. The proposed activities encompass the components of the National Common Curricular Base—speaking, reading, linguistic/semiotic analysis, and text production—and are based on legends from the oral tradition of the Greater Florianópolis region, especially those recorded by Franklin Cascaes (2002) and Bebel; Peninha (2021). The *corpus* consists of a collection of legends produced by the class, elaborated from oral narratives collected within the community and later transcribed by the students. The relationship between language modalities enables the analysis of the socio-stylistic movements present in the productions. The teaching proposal seeks to promote the development of socio-stylistic awareness and competence, understood as the ability to perceive and mobilize linguistic variation according to textual-discursive genres and the intended meaning effects. In this process, the cultural and linguistic repertoire of EJA participants is valued, with the aim of fostering an inclusive, critical, and socially committed pedagogical practice. The results demonstrate that the integration of speaking, reading, text production, and linguistic/semiotic analysis is essential for broadening reflections on language, its heterogeneous nature, and the stylistic dimension of variation in the context of Basic Education. This integration reinforces the theoretical relevance of understanding language as a historical, social, and dynamic phenomenon. Furthermore, it points to the need for pedagogical approaches that foster the development of students' critical and autonomous formation.

Keywords: Educational Sociolinguistics; Stylistic Variation; Socio-stylistic competence; Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	18
1.2	HIPÓTESE	18
1.3	OBJETIVO GERAL	18
1.3.1	Objetivos Específicos	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO	21
2.1.1	Língua: conceitos fundamentais	21
2.1.2	As modalidades da língua	26
2.1.3	Sobre as normas	29
2.1.4	Sobre as gramáticas	32
2.1.5	Gramática e Ensino	36
2.2	VARIAÇÃO E ESTILO	41
2.2.1	O fortalecimento da dimensão estilística	46
2.2.2	Estilo e gêneros discursivos	54
2.2.3	Fechando a seção	58
2.3	SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO	59
2.4	GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS	72
2.4.1	O gênero lenda e a tradição oral	75
3	METODOLOGIA	80
3.1	A PESQUISA	81
3.2	OS PASSOS DA METODOLOGIA E A BNCC	84
3.3	O PÚBLICO ALVO: A EJA E A CONFIGURAÇÃO DAS TURMAS	88
3.3.1	O espaço escolar	90
4	PROJETO DOCENTE EM AÇÃO: PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E RESULTADOS	91
4.1	O PROJETO DOCENTE	91
4.2	CAMINHOS DA APRENDIZAGEM: RELATO DE UM PROJETO DOCENTE EM AÇÃO	101
4.2.1	Escrevivência: um percurso linguístico identitário	102

4.3	ANÁLISE DE RESULTADOS DO PROJETO DOCENTE – PRODUÇÕES TEXTUAIS – GÊNERO LENDA: ENTRE O ORAL E O ESCRITO.....	144
4.3.1	Elementos do gênero lenda	145
4.3.2	Movimentos socioestilísticos	161
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE): aceite do(a) estudante menor em participar do projeto	193
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) estudante maior em participar do projeto	195
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) coautor(a) para coleta da gravação	198
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) responsável do(a) estudante menor	201
	ANEXO A – Coletânea de lendas produzidas pelos(as) estudantes	204

1 INTRODUÇÃO

Embora a linguística seja uma ciência relativamente nova, mais recentes ainda são os estudos na área da Sociolinguística, mais especificamente da Sociolinguística Variacionista (SV), abordagem que considera a relação entre a língua e os diferentes contextos sociais. A partir dessas afirmações, que já se tornaram recorrentes para quem tenha tido, mesmo que minimamente, contato com os estudos variacionistas, é imprescindível pensar acerca da importância dos estudos dessa área no contexto escolar. Ao prefaciar o livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, o professor Marcos Bagno pontua:

Há mais de três décadas, os linguistas brasileiros vêm se empenhando em pesquisas e em elaborações teóricas com o objetivo de compor um retrato o mais fiel possível da nossa realidade linguística [...] Só bem recentemente é que se iniciou um movimento, ainda tímido, de divulgação desses resultados para um público maior e, sobretudo, um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas (Bagno, Prefácio *In*: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 7).

Nesse sentido, apresenta-se uma proposta interventiva por meio de um projeto docente a partir da perspectiva da Sociolinguística Educacional (SE), colocando foco, mais especificamente, na dimensão estilística da variação que tem recebido mais força dos estudos recentes (Bagno, 2001, 2007, 2012; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Cyranka, 2015; Eckert, 2022 [2012]; Faraco, 2008, 2015, 2022; Labov, 2008 [1972]; Görski; Valle, 2019; Paza; Görski, 2024, entre outros). Para tanto, optou-se pela construção de um projeto docente que leve em conta a análise da variação estilística (VE) em produções textuais – lendas –, escritas por estudantes de uma turma do 8º/9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, em escola do município de Biguaçu-SC.

A variação linguística (VL) é uma característica inerente a todas as línguas. Ela se manifesta quando duas ou mais formas linguísticas expressam o mesmo significado referencial em um mesmo contexto linguístico, ainda que sua distribuição ocorra em contextos sociais variados. Do mesmo modo, uma mesma forma pode

¹ A EJA no município de Biguaçu é modularizada e oferece turmas semestrais de alfabetização, e turmas de 6º/7º e 8º/9º anos.

assumir significados sociais distintos, a exemplo da palavra *resenha*². Entre as diferentes dimensões da variação, destaca-se a estilística, que evidencia as escolhas dos(as) falantes motivadas por fatores sociais e identitários, aspecto cada vez mais valorizado nas investigações em Sociolinguística Educacional.

Diante desse panorama, suscitou-me o desejo de explorar como tais discussões podem orientar práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística. Minha motivação para realizar esta pesquisa e desenvolver o projeto docente decorreu, portanto, da necessidade de aproximar teoria e prática, articulando os estudos sociolinguísticos às demandas da sala de aula. Esse movimento é também um compromisso ético e pedagógico com o ensino, que reconhece e legitima as vozes dos(as) estudantes e que valoriza os diferentes modos de dizer que constituem suas identidades. Acredito que compreender e trabalhar a variação é fundamental para combater preconceitos ainda persistentes, promover a consciência e competência linguística e contribuir para uma educação mais justa, significativa e alinhada à diversidade presente na EJA.

Em 2008, durante o estágio docente da graduação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSC, vivenciei meu primeiro contato com uma turma da EJA. Nos anos de 2009 e 2010, lecionei no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)³, bem como no Ensino Regular e em cursos pré-vestibulares. Nos anos seguintes, atuei exclusivamente no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio regular e continuo lecionando para o Ensino Médio. Em 2017, iniciei minha trajetória como professora da EJA em Biguaçu, onde permaneço até o momento.

Essa vivência ao longo dos anos tem contribuído para meu olhar às práticas e discursos que circulam no espaço escolar. Nesses anos tenho observado que é comum professores(as) e outros membros do corpo escolar considerem que estudantes – não sabem falar nem escrever – e, muitas vezes, esse discurso é utilizado como justificativa para os baixos índices de desempenho acadêmico e profissional desses(as) estudantes. Na semana de formação continuada do ano de 2024, essa constatação foi novamente confirmada, quando testemunhei, mais uma vez, essa abordagem determinista e depreciativa em relação aos usos linguísticos

² Nos últimos anos a palavra adquiriu novos significados: troca de ideias, conversa entre outros.

³ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) é uma política pública voltada à reinserção educacional de jovens alfabetizados, com idades entre 18 e 29 anos, que, por diferentes razões, não concluíram o EF e buscam retomar os estudos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/projovem>. Acesso em: 08 nov. 25.

dos(as) estudantes. Aproveitando o ensejo, como em outras vezes, destaquei para os(as) colegas docentes a importância de reconhecermos e respeitarmos as variações linguísticas dos(as) educandos(as), uma vez que, infelizmente, mesmo no ambiente escolar, essas variações ainda são motivo de piadas e preconceitos.

Essa percepção dialoga diretamente com minha experiência em sala de aula. Ao longo dos anos como docente da disciplina de Língua Portuguesa (LP), deparei-me com uma preocupante constatação: há estudantes que expressam, com tom de confissão e medo, uma insegurança profunda em relação às suas habilidades de expressão oral e escrita. Há também estudantes que manifestam grande dificuldade com a disciplina de LP, chegando a considerá-la difícil e desinteressante. Essa realidade sugere que tais estudantes entram na escola com a crença de que não sabem fazer uso da própria língua materna, o que sinaliza que, em algum momento, dentro ou fora do ambiente escolar, o modo de falar e/ou de escrever desses(as) estudantes já foi alvo de questionamentos e, possivelmente, esses sujeitos, em virtude dos usos e escolhas linguísticas que fazem, já sofreram preconceito linguístico (Bagno, 2001).

As situações relatadas, entre tantas outras, reafirmam a necessidade de ampliarmos o debate na esfera escolar. É essencial promovermos momentos de reflexão sobre a importância de, não somente respeitar, mas principalmente, desenvolver o trabalho com foco na variação, visando, para além de construir um ambiente mais inclusivo, substituir noções de certo e errado pelas noções de adequado ou não adequado em função do gênero textual-discursivo em foco. Ao lidarmos com as escolhas linguísticas dos(as) estudantes e seus condicionadores na práxis, pretende-se – para além do que preconizam as gramáticas normativas e compêndios gramaticais e os materiais didáticos disponíveis para uso nas unidades de ensino da rede pública –, mobilizar o trabalho consciente de análise linguística, considerando as características do gênero textual-discursivo lenda.

Nesse viés, Paza e Görski (2024) propõem uma atualização da prática docente por meio de uma *Sociolinguística Educacional Socialmente Constituída* (SESC), que exige uma formação docente crítica, que reconheça a língua como fenômeno social e que promova a justiça linguística. As autoras defendem que essa perspectiva busca estabelecer uma interação mais dinâmica entre os avanços da Sociolinguística e as práticas pedagógicas. Ao preparar os(as) professores(as) para entender e se adaptar às demandas da sociedade contemporânea, a SESC busca

promover uma educação mais inclusiva, relevante e eficaz. Diante desse contexto, o trabalho proposto para esta pesquisa tem como foco abordagens mais recentes da VL, que ressaltem a dimensão estilística (Eckert, 2022 [2012]).

Bortoni-Ricardo [s.d.]⁴ afirma que é essencial promover na escola uma reflexão contínua sobre a variação presente no contexto brasileiro. Contudo, capacitar os(as) alunos(as) para serem mais competentes em relação aos múltiplos usos da língua não significa ensiná-los(as) a decorar regras da gramática normativa ou a classificar o modo de falar como certo e/ou errado. Em vez disso, significa que eles(as) possam fazer escolhas linguísticas mais adequadas para cada situação comunicativa, tanto em gêneros da oralidade, quanto da escrita.

Na Educação Fundamental, e aqui inclui-se a EJA, observa-se uma crescente ênfase no trabalho com os gêneros discursivos-textuais⁵, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Nesse sentido, é fundamental que os(as) professores(as) tenham formação, seja acadêmica ou complementar, que os(as) capacite a orientar de forma eficaz os(as) estudantes no desenvolvimento da habilidade de produzir os mais diversos gêneros discursivos-textuais com os quais irão se deparar em seu cotidiano. E para que se tornem proficientes nesses gêneros, os(as) estudantes precisam compreender as características, os estilos e as finalidades específicas de cada um deles.

Nessa linha, Görski e Valle (2019) propõem atividades que possibilitam aos estudantes o trabalho na perspectiva da variação, sugerindo atividades amparadas na própria BNCC, além de indicarem o trabalho com base em projetos centrados na análise da VL e seu significado social. Uma abordagem sugerida é direcionar o foco para o significado social da variação. Isso implica olhar para além de simples julgamentos binários, como certo/errado ou bonito/feio e, em vez disso, explorar: i) a avaliação social, que vai além de meros juízos, para questionar o significado por trás de diferentes formas de expressão, bem como, as intenções, posicionamentos e sentimentos subjacentes; ii) a identidade e o estilo, investigando as características associadas a diferentes modos de falar, como a região de origem, o grupo social ao qual pertencem, ou mesmo características pessoais como inteligência, humor e

⁴ Disponível em:
https://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:ioo.
Acesso em: 30 mar. 2024.

⁵ A respeito do uso do termo, ver Seção 2.5 deste trabalho.

educação, e também, considerando outras características não linguísticas, como hábitos e vestimentas.

Para desenvolver a competência socioestilística dos(as) estudantes dos anos finais do EF da EJA, propomos um trabalho entre a tradição oral e a produção escrita do gênero lenda. Neste caso, a partir da organização de uma coleta/gravação, de narrativas lendárias junto a moradores de Biguaçu e/ou região, que acumulam conhecimentos sobre as tradições orais e lendas locais, da busca-se obter material que auxilie na composição da escrita de uma lenda. Isso implica realizar movimentos estilísticos, ou seja, fazer escolhas e modificações ao transitar entre as modalidades da língua.

Essa prática permite aos estudantes perceberem efetivamente a variação, bem como, desenvolverem consciência linguística, o que contribui para o desenvolvimento da competência socioestilística diante de diversos fenômenos gramaticais. Desta forma, usando as lendas e tradições da Ilha de SC como tema, o foco da proposta é trabalhar com o gênero lenda, coletando, via tradição oral, lendas e histórias locais para a produção escrita de novas narrativas lendárias, em um movimento que mobiliza a VE em diferentes instâncias gramaticais.

A metodologia utilizada é a pesquisa-ação e a análise da pesquisa parte da proposta de um projeto docente que articula diferentes práticas de ensino, que considera a VL e que valoriza o conhecimento prévio que o(a) estudante traz para a sala de aula. Os(as) estudantes da EJA trazem consigo um vasto repertório de experiências de vida em contextos culturais diversos, que por vezes foram negligenciados, e que são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e significativa, pautada na justiça social. As narrativas e perspectivas pessoais desses(as) estudantes e suas interações em sala de aula constituem uma fonte importante de expressão cultural, essencial para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e contextualizado para o desenvolvimento de competências linguísticas/socioestilísticas e reflexões sobre a língua.

Essa abordagem se alinha, notadamente, aos eixos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): à oralidade, à leitura, à análise linguística/semiótica e à produção textual. A proposta centra-se em proporcionar o desenvolvimento da consciência e a competência socioestilística dos(as) estudantes de uma turma de 8º e 9º anos da EJA da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio

da valorização das tradições locais, realizando prática pedagógica envolvendo gênero lenda.

Pretende-se criar condições, por meio das práticas de ensino propostas, para que os(as) alunos(as) desenvolvam a consciência e a **competência socioestilística**, que definimos, para os fins deste trabalho, como:

A capacidade de perceber a variação linguística relacionada ao gênero textual-discursivo em foco e aos aspectos identitários mobilizados em sua produção (consciência), fazendo escolhas linguísticas que, ao considerar aspectos sociais e estilísticos, contribuam para a produção textual/discursiva dos sujeitos e para os efeitos de sentido pretendidos.

Por meio dessa proposta de projeto docente procura-se conduzir os(as) estudantes a uma experiência de aprendizado linguístico significativa, ancorada no gênero textual-discursivo mencionado. Para a coleta das lendas via tradição oral, promovemos práticas de oralidade e de escrita, além de proporcionar a oportunidade de conhecer e refletir acerca de diferentes perspectivas relacionadas a diversas temáticas que perpassam pela intrincada relação língua, indivíduo e sociedade. Já ao explorarmos a produção escrita da lenda, possibilitamos uma maior compreensão sobre a cultura e identidade locais, promovendo práticas de leitura, produção escrita e momentos de análise linguística/semiótica, estimulando a reflexão sobre a língua e fomentando a valorização da diversidade linguística.

A proposta de projeto incorpora uma multiplicidade de vozes –, as vozes dos(as) narradores(as) e das personagens das lendas selecionadas para prática de ensino, as vozes das pessoas da comunidade que transmitiram seus saberes e histórias aos estudantes, as vozes da tradição oral que atravessam gerações e preservam memórias coletivas e as vozes dos(as) estudantes –, todas essenciais para a construção e enriquecimento da experiência educacional e cultural dos sujeitos da EJA. A integração dessas vozes no ensino de LP na EJA, não apenas enriquece o currículo, mas também promove um reconhecimento e valorização da diversidade cultural e linguística presente dos(as) alunos(as) da EJA. Ao resgatarmos e perpetuarmos as tradições locais, o projeto contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva e significativa, que valoriza as identidades e experiências locais dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece e desenvolve a consciência e suas competências linguísticas, culturais e textuais.

As obras de Franklin Cascaes resgatam e documentam as vozes da tradição oral da cultura açoriana em Santa Catarina (SC) por meio das lendas, e são integradas ao projeto docente como exemplo de expressão da riqueza cultural dessa herança. Ao legitimar formas variantes não padrão na produção escrita, essas obras evidenciam a identidade e o estilo ilhéu. Os textos e ilustrações de Cascaes são de suma importância para a preservação e o respeito das tradições da região da Grande Florianópolis. Outros nomes de relevância regional, como Gelci José Coelho (Peninha) e Bebel Orofino, cujas narrativas contribuem para a diversidade de estilos e temas trabalhados no projeto, também são incluídos. Essas obras fornecem diferentes perspectivas e diversidade de estilos que enriquecem o repertório literário dos(as) alunos(as).

A coleta das lendas entre os membros da comunidade local, que mantêm vivas as tradições orais regionais, é uma parte crucial do projeto. Essa etapa do trabalho faz emergir as vozes para o enredo lendário, bem como subsídios para o estudo e análise da diversidade linguística presente na cultura popular contemporânea. As escolhas realizadas pelos(as) alunos(as), em relação aos sujeitos de sabedoria tradicional, durante o desenvolvimento do projeto também são de fundamental importância, já que é diante dessas escolhas que suas vozes serão protagonizadas. Essas escolhas conduzem a decisões linguísticas relacionadas aos contextos sociais nos quais essas lendas emergem, como também a ajustes relacionados ao gênero textual-discursivo em pauta.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo 1 – Introdução, apresenta a questão de investigação; a hipótese; e os objetivos gerais e específicos. O Capítulo 2 – Referencial teórico, aborda língua, gramática, variação e estilo, sociolinguística e ensino, além de aspectos relacionados ao gênero textual-discursivo lenda. O Capítulo 3 – Metodologia, descreve o percurso da pesquisa e a relação com a BNCC, o público alvo e a configuração da EJA. O Capítulo 4 – Projeto docente em ação, expõe a descrição da proposta e do desenvolvimento do projeto docente, e a análise dos resultados obtidos. Em conclusão, apresenta-se o Capítulo 5 – Considerações finais; na sequência as referências, os apêndices e o anexo.

1.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

De que modo o trabalho com lendas locais de tradição oral, coletadas entre representantes da comunidade de Biguaçu e reelaboradas em produções escritas de novas narrativas lendárias, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística de estudantes de uma turma dos Anos Finais (8º/9º ano) da EJA, na Rede Pública Municipal de Biguaçu?

1.2 HIPÓTESE

Gêneros textuais-discursivos apresentam estrutura composicional, temática e estilo próprios que também se relacionam com as instâncias da oralidade e produção escrita. A realização de um projeto docente envolvendo o movimento entre lendas locais de tradição oral e a reelaboração do gênero lenda via produção escrita possibilitará a integração do trabalho com oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica, promovendo reflexão sobre VE e mobilizando o desenvolvimento da competência socioestilística dos(as) estudantes(as) da EJA.

1.3 OBJETIVO GERAL

Oportunizar condições para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística de estudantes de uma turma de EJA (8º e 9º ano) da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio da valorização das tradições orais locais, promovendo práticas pedagógicas que envolvam:

- i) o compartilhamento de histórias;
- ii) o trabalho com o gênero lenda;
- iii) a integração dos eixos da BNCC – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica.

1.3.1 Objetivos Específicos

- i) Propor um projeto docente que promova a integração dos eixos da BNCC - leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica por meio do trabalho com o gênero lenda, considerando conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.
- ii) Integrar e valorizar tradições locais na EJA, proporcionando espaço e voz para discussões e compartilhamento de histórias que reflitam a diversidade linguística dos estudantes e enriqueçam seu processo educacional.
- iii) Favorecer o desenvolvimento da competência socioestilística dos(as) estudantes a partir do trabalho com o gênero lenda.
- iv) Avaliar a proposta de ensino executada à luz de estudos que consideram os avanços da Sociolinguística e seus reflexos para o ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo reúne os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, estruturando-se em torno de eixos temáticos que articulam os conceitos de língua, sociolinguística e ensino.

Na seção, *Língua, gramática e ensino*, são discutidos conceitos fundamentais sobre o que se entende por língua, suas modalidades, as noções de norma linguística e as diferentes concepções de gramática, com atenção ao papel da gramática no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, na seção *Variação e estilo*, são abordados os processos históricos e sociais que envolvem a mudança na língua, considerando a heterogeneidade como traço constitutivo dos usos linguísticos. Aprofunda-se a relação entre língua, identidade e contexto social, destacando-se o fortalecimento da dimensão estilística nas abordagens sociolinguísticas contemporâneas. São examinadas concepções de estilo, tanto sob a perspectiva dos estudos variacionistas, quanto bakhtinianos. Na seção *Sociolinguística e ensino* discute-se como os pressupostos da Sociolinguística podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas à diversidade linguística dos falantes.

Na seção *Gêneros textuais-discursivos*⁶ os gêneros são apresentados como práticas socialmente situadas, com ênfase no gênero lenda e na sua relação com a tradição oral, considerando-se sua importância na construção de sentidos e na valorização da cultura popular. Essa base teórica busca, assim, articular os conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários para refletir criticamente sobre o ensino da língua portuguesa e suas múltiplas dimensões no contexto escolar.

⁶ Optou-se nesta dissertação pelo uso do termo gêneros textuais-discursivos. Entende-se que os termos gênero textual e gênero discursivo são campos teóricos distintos, pois os gêneros textuais estão vinculados à Linguística Textual e é a materialidade do texto que define o gênero. Já no caso dos gêneros discursivos o vínculo se dá pela teoria Bakhtiniana, pelo discurso e pela atividade interativa. São as práticas sociais que definem o gênero. Importante aclarar, também, que a BNCC não distingue os termos e, de forma geral, os utiliza de modo que os gêneros textuais englobam os gêneros discursivos. Desta forma, quando falarmos de uma vinculação teórica específica será respeitada a utilização do termo gêneros textuais e/ou gêneros discursivos. Caso contrário, como apontado, será utilizado o termo gêneros textuais-discursivos.

2.1 LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO

O ensino de língua e de gramática tem sido, há bastante tempo, objeto de tensões e debates. Apesar dos avanços observados tanto em documentos oficiais, quanto nas práticas pedagógicas, ainda é comum encontrar abordagens fortemente marcadas por uma perspectiva normativa da língua. Nesta seção, buscamos apresentar um repertório da estrutura teórico conceitual que consideramos fundamental. Nesse percurso, aborda-se os conceitos de língua, suas modalidades e especificidades, as normas linguísticas e suas implicações, os diferentes tipos de gramática e suas relações com o ensino de língua portuguesa.

2.1.1 Língua: conceitos fundamentais

“A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida”
(Faraco, 2003, p. 9).

É sabido que diversas são as concepções de língua e suas imbricações com a linguagem. Prova disso é que diversos autores(as) ao abordarem a língua utilizam o termo linguagem de forma genérica.

Para Irandé Antunes (2014, p. 23), de modo geral, quando falamos “[...] de linguagem, naturalmente, incluímos o que se conhece por ‘língua’, ‘sistema linguístico’, ou, noutra dimensão, ‘atividade verbal’”. Desta forma, a concepção de língua e linguagem se relaciona diretamente. Mesmo que não seja de nosso interesse lançar, ou mesmo ampliar um debate acerca das distinções entre língua e linguagem, posto que nosso foco é a língua, é necessário que consideremos, como uma digressão, algumas dessas imbricações com a linguagem.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1997a) buscou redefinir o conceito de linguagem ao questionar as duas orientações teóricas predominantes na época, a fim de estabelecer com mais precisão o verdadeiro objeto de estudo da filosofia da linguagem. A primeira orientação o autor chama de subjetivismo idealista, e a segunda, de objetivismo abstrato. Ambas são criticadas pelo autor, cada uma por motivos distintos. A orientação subjetivista, apesar de valorizar o enunciado, o entende como uma criação meramente individual, ignorando os aspectos sociais e históricos que o constituem. Já a abordagem da orientação objetivista é rejeitada por tratar a

língua apenas como um sistema fixo e autônomo, desconsiderando o papel do discurso ou do enunciado como manifestação concreta e situada.

Em oposição a essas visões, o autor defende a ideia de que “[...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo a vida” (Bakhtin, 1997a, p. 96) e que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizadora da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin, 1997a, p. 98), uma vez que o enunciado é, fundamentalmente, um fenômeno social. Nas palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997a, p. 123).

A concepção de língua é, portanto, entendida como algo que se constrói a partir da atividade humana, inserida nas relações sociais ao longo da história. Ela surge nas interações entre os indivíduos e, por esse motivo, não pode ser vista como um sistema fechado e acabado que existe independentemente das pessoas. Da mesma forma, rejeita-se a visão equivocada que a interpreta como uma expressão pura de uma consciência individual, que estaria sempre ameaçada de ser deturpada no momento em que se transforma em enunciado.

Seguindo em nossas reflexões, as concepções de linguagem são fundamentalmente, de acordo com Geraldi (2012) e Travaglia (2009), três: i) a linguagem é a expressão do pensamento; ii) a linguagem é instrumento de comunicação; iii) a linguagem é uma forma de interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a língua é vista como um reflexo interno, individual e subjetivo, em que o pensamento existiria previamente e a linguagem apenas o traduziria. Trata-se de uma visão introspectiva e descontextualizada, e criticada por ignorar que o pensamento já se constitui na linguagem. Já na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é entendida como um código objetivo e neutro usado para transmitir informações entre um emissor e um receptor. Essa visão também é criticada por desconsiderar os aspectos sociais, ideológicos e contextuais da linguagem.

Em contrapartida, a concepção da linguagem como processo de interação, compreende a língua como um conjunto de variedades, cujo sentido é construído nas

trocas entre os sujeitos em situações concretas de uso. Tal perspectiva reconhece a língua(gem) como prática social e ideológica, valorizando seu papel na construção da realidade e das relações humanas.

Entendemos, de acordo com (Görski; Siqueira, 2017), que as concepções aqui expressas permitem distintas possibilidades de enfoque, mesmo que não deem conta de todas as possibilidades. Da mesma forma, não se excluem.

À luz dos estudos sociolinguísticos, na concepção de Labov (2008 [1972], p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social [...] usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”. Ou seja, tal como ocorre com as sociedades, que nunca são homogêneas ou uniformes, a língua também é marcadamente heterogênea.

As concepções de língua de Mikhail Bakhtin (1997a) e William Labov (2008 [1972]) apresentam importantes pontos de convergência, especialmente ao compreenderem a língua(gem) como uma prática social situada. Para Bakhtin (1997a), a língua é essencialmente dialógica, ou seja, um fenômeno interativo em que cada enunciado se insere em uma cadeia comunicativa, respondendo a outras vozes e antecipando reações. Já Labov (2008 [1972]), a partir da sociolinguística, destaca a VL como reflexo das relações sociais, comprovando que a forma como falamos depende do grupo social, da situação e do contexto. Ambos rompem com uma visão estruturalista da linguagem e demonstram que a língua não é apenas um sistema de regras, mas um sistema vivo, carregado de sentidos, valores e ideologias, que se transforma conforme o uso, o lugar e os(as) interlocutores(as) envolvidos(as). É ação social que conecta pessoas e torna possível a vida em sociedade.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção de que a língua se configura como um fenômeno social, histórico e cultural, que se concretiza nas diferentes práticas discursivas que emergem em contextos comunicativos diversos. Longe de representar um sistema estático ou meramente estrutural, a língua constitui um espaço de interação simbólica, no qual os sentidos são produzidos, interpretados e negociados, contribuindo para a constituição das identidades dos sujeitos e das relações sociais que estabelecem. Diversos teóricos já apresentaram conceitos sobre a língua nessa perspectiva. Apresentamos, aqui, alguns dos conceitos que norteiam essa pesquisa.

Para Bagno,

[...] *a língua*, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução* [...] é uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (Bagno 2007, p. 36).

Para Faraco,

[...] uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea (Faraco, 2008, p. 33).

Para Rajagopalan (2003, p. 69), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. No contexto contemporâneo, marcado por migrações, contatos linguísticos e culturas híbridas, a visão de língua como sistema fechado e homogêneo, ligada à construção de identidades nacionais fixas, mostra-se insuficiente. Tal concepção, herança do século XIX, reflete a ideia de “uma nação, uma língua, uma cultura” (Rajagopalan, 2003, p. 25). Essa máxima, revela uma visão unívoca e limitadora da realidade social, incapaz de dar conta da complexidade e da diversidade sociolinguística e cultural que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Ao defender uma linguística crítica, Rajagopalan (2003) argumenta que tanto a língua quanto a identidade devem ser concebidas como construções históricas e sociais, marcadas por disputas simbólicas, variações e transformações contínuas. Desse modo, a superação de uma linguística puramente formalista demanda, necessariamente, do reconhecimento da heterogeneidade linguística e da multiplicidade identitária como dados fundamentais da realidade atual.

Assim, a língua, concebida como prática social, configura-se como um sistema de usos efetivos e historicamente determinados, nos quais se articulam, de forma intersubjetiva, um(a) locutor(a) e um(a) interlocutor(a) situados(as) em contextos sociocomunicativos e orientados por um tópico discursivo. Nesse processo, evidencia-se sua natureza funcionalmente heterogênea e ordenada, estruturada por regras de funcionamento linguístico que variam conforme motivações sociais e condições contextuais de uso. Contudo, mais do que um meio de comunicação e

interação social, a língua também atua como elemento de um sistema de poder simbólico.

Ao longo da história, observa-se que a dominação de determinados grupos sociais sobre outros, frequentemente, se deu não apenas pela força física, mas também pela imposição política de uma língua, a exemplo da história da língua portuguesa no Brasil. A constituição da língua portuguesa no Brasil está intrinsecamente relacionada aos processos históricos de dominação cultural e linguístico.

O português brasileiro descende do europeu e, no Brasil, tomou a sua forma na complexa interação entre a língua do colonizador e, portanto, do poder e do prestígio; as numerosas línguas indígenas brasileiras; as também numerosas línguas africanas chegadas pelo tráfico negreiro, oficial entre 1549 e 1830, não oficial antes e depois desses limites; as línguas dos que emigraram para o Brasil da Europa e da Ásia, também muitas, sobretudo a partir de meados do século XIX. Dessa potencial Babel linguística, foi se definindo, ao longo desses quinhentos anos – pouco tempo para a história de uma língua – o formato brasileiro da língua portuguesa (Silva, 2004, p. 140-1).

Isso se deve ao fato de que a forma como um povo organiza e utiliza sua língua reflete sua maneira de interpretar, representar e estar no mundo. Assim, ao subjugar uma cultura, busca-se também controlar seus recursos linguísticos, reinterpretando-os sob uma nova lógica de dominação. Entretanto, a língua é constantemente ressignificada pelos sujeitos que a utilizam, gerando movimentos de resistência que desafiam a homogeneização imposta pelas gramáticas. Dessa forma, as variedades linguísticas revelam-se em um processo dinâmico, marcado por disputas simbólicas e pelas relações de poder que atravessam os diversos contextos sociais, constituindo a identidade linguística de um povo.

Conforme, Silva (2004), na atuação dos jesuítas colonizadores e evangelizadores, línguas indígenas foram utilizadas como instrumento de dominação, “a gramaticização da língua mais usada na costa do Brasil pelo Pe. Anchieta cumpriu esse objetivo” (Silva, 2004, p. 77). Já no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e com a política linguística pombalina, que definiu como língua oficial do Brasil o Português, intensificou-se a imposição do português europeu como única língua legítima. Apesar disso, em regiões distantes dos centros administrativos coloniais, a oralidade da língua geral resistiu e fundiu-se ao português brasileiro (PB). Esse fato

apresenta implicações na diversidade linguística brasileira e, portanto, no ensino. Essa problemática será retomada na Seção 2.3.

2.1.2 As modalidades da língua

Importante ressaltarmos de início que consideramos a língua em sua totalidade, constituída de duas modalidades, escrita e falada. Essas modalidades apresentam características distintas e devem ser consideradas com mesmo foco valorativo nas aulas de LP, conforme as orientações dos eixos da BNCC.

Desde os tempos mais antigos, tornou-se comum comparar “[...] a língua falada mais espontânea, menos monitorada, com a língua escrita mais elaborada, de preferência em seus usos literários” (Bagno, 2007, p. 180). Essa ideia comparativa gerou uma falsa dicotomia em nossa cultura, que enxerga - fala e escrita - como modalidades completamente distintas. Ademais, “[...] dessa divisão dicotômica nasceu o preconceito contra a língua falada [...]” (Bagno, 2007, p. 180), que por muito tempo foi considerada lugar de caos, vista como desorganizada, irregular e sem regras, enquanto a escrita foi elevada como referência de correção no uso da língua.

Sobre essa visão dicotômica da língua, (Faraco, 2003; Marcuschi, 2008), asseveram que a cultura letrada, de modo geral, tende a confundir a língua com sua representação gráfica na escrita. Desta forma, influenciados pela tradição escolar e pela noção de autoridade associada à escrita, muitos foram levados a acreditar que a forma verdadeira da língua é a escrita, enquanto a fala seria apenas um produto secundário, de menor valor e sem prestígio. Mesmo diante dos novos estudos, pesquisas e abordagens de ensino, ainda hoje, não é difícil esbarrarmos em pessoas que acreditam, “[...] invertendo o curso da história, que devemos ‘falar como escrevemos’” (Faraco, 2003, p. 104).

A esse respeito, para Marcuschi (2007), é necessário considerarmos algumas premissas:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.

4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não (Marcuschi, 2007, p. 8).

Um desdobramento dessas premissas, conforme o autor, é a compreensão de que - fala e escrita - são duas modalidades de funcionamento da língua, e não dois sistemas linguísticos distintos, como acreditaram alguns autores. Comprovando-se, portanto, que:

[...] mesmo sem academias que se ocupem dela, a fala está em ordem e não necessita de reparos, correções nem de alterações. Em geral, a fala oferece um nível de correção gramatical bastante alto, não obstante todas as crenças populares em contrário. O problema está em confundir variação com incorreção (Marcuschi, 2007, p. 9).

Uma observação importante que aponta para o papel central da oralidade na vida humana, especialmente quando se consideram as práticas sociais cotidianas é destacada por Bacelar e Monguilhott:

A oralidade é característica da espécie humana e constitui parte da identidade dos sujeitos oralizados (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018), e, ainda que a escrita receba mais prestígio, a maior parte das interações que os indivíduos estabelecem diariamente se dão por meio da fala e da escuta (Bacelar; Monguilhott, 2025, p. 10884).

Logo, reconhecer a importância da oralidade é fundamental para compreender a língua em sua totalidade, valorizando não apenas a escrita, mas também a fala como elemento essencial das interações humanas e da construção das identidades sociais. Em ampliação conclusiva, (Bago, 2012; Marcuschi, 2007) afirmam que, a relação direta entre formalidade e escrita, e informalidade e fala não acontece de maneira aleatória, mas sim conforme a situação social.

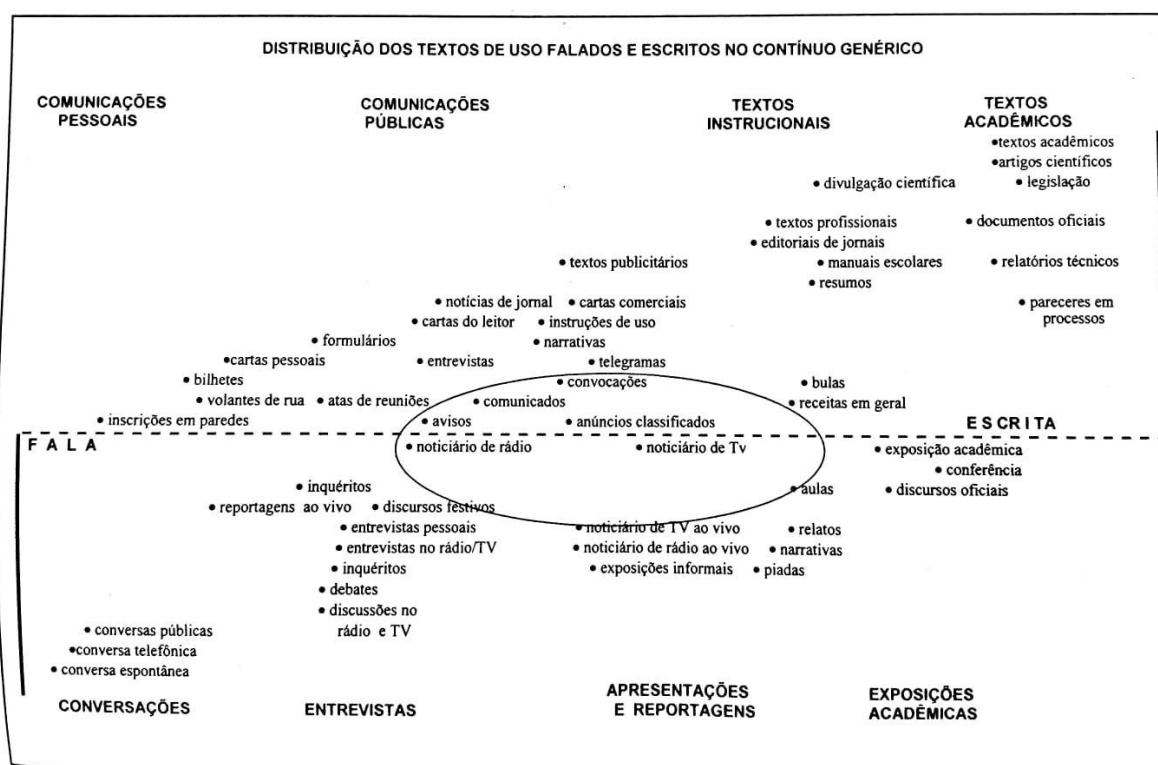
Essa ideia é fundamental para entendermos que tanto a comunicação oral quanto a escrita podem apresentar diferentes relações estilísticas e níveis de formalidade. Por isso, não é adequado afirmar que a fala é sempre informal e a escrita é sempre formal. Ambos os autores corroboram com a ideia dessa inadequação ao afirmarem que muitos manuais didáticos ainda são simplistas ao relacionarem diretamente a língua falada à informalidade e a língua escrita à formalidade.

A esse respeito, Marcuschi (2008) desenvolveu um esquema, a partir de premissas que estabelece um *continuum* entre fala-escrita. A observação de alguns

gêneros resulta em uma perspectiva antidicotômica, pois o autor entende que os gêneros são:

1. são históricos e tem origem em práticas sociais
2. são sociocomunicativos e revelam práticas
3. estabilizam certas rotinas de realização
4. tendem a ter uma forma característica
5. nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal
6. sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição
7. são eventos com contrapartes tanto orais quanto escritas (Marcuschi, 2008, p. 191).

Figura 1 – Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico



Fonte: Reproduzido de Marcuschi (2008, p 197).

É possível verificar de acordo com as observações de Marcuschi, (2008) sobre a proposta do *continuum* fala - escrita que a relação entre fala e escrita se desenvolve de forma gradual e contínua, refletindo-se nos diversos gêneros textuais. As diferenças entre as duas modalidades se destacam mais nos processos de produção textual do que em regras rígidas. As estratégias interativas aparecem de forma distinta na fala e na escrita e não existem marcas que sejam exclusivas de uma modalidade. Ambas são variáveis e compartilham o mesmo sistema linguístico. O que as distingue é que a língua falada usa o som e a língua escrita usa sinais gráficos,

como também, o tempo de produção e recepção que é simultâneo entre os interlocutores na fala, mas na escrita é separado.

2.1.3 Sobre as normas

O ponto destacado neste momento é a distinção que se refere à diferença entre a norma culta e a norma-padrão, que tem sido formulada e debatida por linguistas (Bagno, 2007; Faraco, 2008, 2020). E para compreendermos essa distinção, é fundamental, primeiro, entendermos o próprio conceito de norma e norma linguística, os quais têm sido desenvolvidos nos estudos linguísticos desde, pelo menos, o final do século XIX. A compreensão sobre o que é norma enfrenta certa dificuldade, tanto por causa do senso comum, quanto pela maneira como alguns professores tratam o tema.

Faraco (2020) destaca que “cada variedade corresponde uma norma linguística” e envolve a padronização de comportamentos linguísticos pelas sociedades. Isso significa que as comunidades de fala estabelecem práticas linguísticas consideradas adequadas na fala e na escrita, e registram esses comportamentos em instrumentos normativos, como dicionários e gramáticas. Ou seja, a norma linguística é o modo como certos grupos sociais usam a língua, refletindo seus valores culturais e sociais, servindo também como marca de identidade para esses grupos.

Desse modo, o conceito de norma se divide em duas dimensões. A norma normal, que reflete as variedades naturais da língua, e a norma normativa, que envolve a padronização de práticas linguísticas, muitas vezes registradas em dicionários, gramáticas e manuais ortográficos. Essas duas dimensões ajudam a entender a diferença entre a norma culta, que é mais próxima da norma normal e, a norma-padrão que é mais normativa. Ampliando os conceitos, Faraco (2008, 2020) propõe as seguintes definições sobre norma(s) culta(s), norma-padrão e norma curta.

A norma culta/comum/*standard* corresponde ao uso linguístico dos falantes mais escolarizados em situação de fala e escrita. A norma culta não é totalmente rígida, ela reflete práticas reais dos usuários cultos, sem se prender a todas as prescrições da norma normativa tradicional. Trata-se do que é aceito na comunicação formal e nas instâncias de prestígio. Contudo, “seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a

ela” (Faraco, 2008, p. 74). Essa ideia equivocada leva os(as) usuários(as) da língua “[...] a confundir essa norma com a língua [...]” (Faraco, 2008, p. 73). Ou seja, a imaginar que a norma mais monitorada é a língua.

A esse respeito, as pesquisadoras Görski e Coelho (2009, p. 79-80) destacam que “todas as normas são expressas em ambas as modalidades [...] e [...] que variações e mudanças na fala prenunciam variações e mudanças que podem vir a se fixar também na escrita”.

A norma culta brasileira, conforme Faraco (2015), é uma variedade padrão da língua portuguesa utilizada em contextos formais, como na escrita acadêmica, literatura, documentos oficiais, entre outros, porém nos últimos anos, esta, também está referenciada em documentos da Educação Básica e comumente cobrada e valorizada pela mídia. A norma padronizada e posta como culta é considerada uma forma de comunicação mais elaborada e segue uma série de regras gramaticais, sintáticas e de uso vocabular. O que nos leva a concordar com Faraco, (2015, p. 21) “fala-se tanto em ‘norma culta’ como se todos soubéssemos do que precisamente se trata”.

Em termos teóricos, conforme Faraco (2020), houve tentativas de simplificar as diversas variedades linguísticas em uma única representação abstrata, na busca de definir linguisticamente uma língua que abrangesse todas as variações. Tentativa, essa, que nunca foi bem-sucedida, ressaltando a ideia de que não existe uma definição linguística estrutural pura para uma língua. A definição de uma língua é determinada, em última instância, por critérios históricos, políticos, culturais e linguísticos. Uma língua é, portanto, compreendida como um conjunto de variedades reconhecidas por seus falantes como pertencentes à mesma língua. Diante dessa impossibilidade teórica, o conceito de norma surgiu como uma forma de circundar a complexa realidade linguística em nossos modelos teóricos.

Questão que deve ser sublinhada diante de tal problemática, de acordo com Faraco (2008), é sobre a própria nomenclatura – norma culta – que tradicionalmente, aparece no singular, como se houvesse apenas uma forma culta, homogênea e estável de falar e escrever. O autor chama a atenção para a variabilidade e a pluralidade de usos linguísticos considerados cultos no Brasil, os quais variam de acordo com fatores como região, contexto de uso, entre outros. Ou seja, o uso da nomenclatura no plural – normas cultas –, torna-se uma escolha mais adequada para dar conta da diversidade linguística presente no país. Essa mudança de nomenclatura

não é apenas terminológica, ela representa uma perspectiva mais realista e inclusiva sobre a heterogeneidade da língua e seu ensino.

A norma-padrão é uma representação restrita e codificada da língua, usada especialmente em textos escritos formais. A norma-padrão é mais conservadora, mais distante da fala comum, e está ligada a um projeto histórico e ideológico de unificação linguística no país, relacionado à escola, ao Estado e às elites culturais. Um instrumento de política linguística com objetivo, inclusive, de tentar estagnar o processo de validação das variações. Ou seja, não é uma variedade, é “[...] um construto sociocultural, uma **norma** no sentido mais **jurídico** do termo, uma espécie de ‘lei-linguística’ [...]” (Bago, 2007, p. 98) e, por vezes, também confundida como sendo a própria-língua, o que efetivamente não é. Acrescenta, ainda, ser um equívoco a utilização do termo língua-padrão, uma vez que “[...] ninguém fala a norma-padrão” (Bago, 2007, p. 98).

Por sua vez, a norma curta é entendida como sendo “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos nem nos bons instrumentos normativos [...]” (Faraco, 2008, p. 94), mas que aprovisionam a cultura do erro, atitude nociva e que inviabiliza um estudo apropriado da nossa norma culta/comum/*standard*. Nas palavras do autor, a norma curta:

[...] não passa de uma sùmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. A norma **curta** é a miséria da gramática (Faraco, 2008, p. 94).

Não raro, seus defensores em discursos propagados em sua defesa, chegam a ser vulgares e grosseiros. Até mesmo pelo fato de se inserirem na educação de modo comercial e elitista.

Diante do aqui exposto, é possível verificarmos de forma crítica, o que pode ser entendido como – norma – na língua. Destaca-se que cada conceito reflete, e ao mesmo tempo, refrata uma perspectiva acerca do funcionamento e do ensino da língua.

2.1.4 Sobre as gramáticas

“[...] não existe uma gramática fora da língua”
Antunes (2014, p. 25).

A palavra gramática abarca uma polissemia que deve ser considerada, pois parte dos conflitos que a cerca têm início a partir da própria palavra: gramática.

Uma das principais problemáticas reside na forma como ela é compreendida e aplicada, tanto nas instituições educacionais quanto no uso cotidiano da língua em suas modalidades. Nesse contexto, conforme (Franchi, 2008; Geraldi, 2012; Travaglia, 2009), é fundamental compreendermos que há pelo menos três formas distintas de se abordar a gramática de uma língua: a gramática normativa, tradicional ou prescritiva (vamos chamar de normativa), a gramática descritiva e a gramática internalizada. A seguir, veremos um breve panorama de cada uma dessas abordagens.

A gramática normativa configura-se como um conjunto sistematizado de regras estabelecidas para orientar o uso da língua, e tem como referência a variedade padrão, dita culta; tradicionalmente alinhada a produção literária e legitimada por escritores, especialistas consagrados e instituições de prestígio. A esse respeito, Franchi (2008), descreve que:

[...] com base no uso consagrado pelos bons escritores e o referendo dos especialistas e professores, sabe-se o que se pode e o que não se pode falar ou escrever: autoriza-se o uso de algumas expressões (as expressões corretas, de bom português, por exemplo) e se desautorizam outras, (classificadas como solecismos, desvios de linguagem, erros, ou mau português (Franchi, 2008, p. 16).

Sabemos que a gramática, enquanto conjunto de regras que regem o uso de uma língua, é frequentemente alvo de debates e controvérsias na esfera do ensino e da linguística. Essa concepção de gramática pauta-se em uma visão purista, estática e elitista da língua. Nesse viés, conforme Travaglia:

[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de usos da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país (Travaglia, 2009, p. 24).

Assim, nessa abordagem, a dinamicidade natural da língua não é contemplada, sendo, portanto, desconsiderada a legitimidade de formas amplamente utilizadas por diferentes grupos sociais. O que reforça práticas excludentes e contribui para o apagamento da diversidade linguística presente nas comunidades falantes.

Já a gramática descritiva objetiva analisar e explicar o funcionamento real da língua a partir do uso efetivo, considerando os diferentes contextos sociais e comunicativos. Segundo Travaglia (2009, p. 27), “a **gramática** seria então ‘um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método’”. Nessa perspectiva, a língua é estudada de forma instrumentalizada, buscando-se descrever suas estruturas, formas e funções, considerando as diversas variedades linguísticas existentes.

Diferente da gramática normativa, a gramática descritiva reconhece como gramatical tudo aquilo que segue as regras internas da língua, mesmo que não pertença à norma culta, incluindo, por exemplo, formas orais amplamente aceitas pelos falantes. Conforme Franchi (2008, p. 22), “aqui, já não se trata, somente, de um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas de todo um processo descritivo[...] de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. Contudo, Franchi chama a atenção para a seguinte questão:

Quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular, como devendo ser “a priori” rejeitadas por vulgares. Como se elas não existissem ou não devessem existir como fatos. E não é assim que procede a gramática tradicional escolar, referindo-se exclusivamente, aos fatos e exemplos da língua “abonados” por um grupo selecionado de escritores? (Franchi, 2008, p. 23).

Embora a gramática descritiva proponha a análise do uso real da língua, muitas vezes ela reproduz os mesmos vieses da gramática normativa, ao privilegiar certa variedade linguística. Nesse sentido,

“saber gramática”, significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando a sua gramaticalidade (Franchi, 2008, p. 22).

Então, conclui-se que o conhecimento sobre gramática, nesse contexto, envolve compreender e avaliar metalinguisticamente as modalidades da língua.

A gramática internalizada refere-se ao conjunto de conhecimentos linguísticos que o(a) falante adquire de forma implícita, a partir de sua inserção nas práticas comunicativas cotidianas, e que o(a) orienta intuitivamente em sua produção e compreensão de enunciados. Nesse caso,

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica (Franchi, 2008, p. 25).

Diferentemente da gramática normativa e prescritiva, esse saber linguístico não depende do ensino escolar formal, mas resulta de um processo progressivo de desenvolvimento da competência linguística, sensível aos contextos sociais, históricos e ideológicos em que o sujeito está inserido. Sobre o conhecimento linguístico internalizado, Franchi, ressalta que:

[...] todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já na tenra idade, a partir das suas próprias experiências linguísticas. Uma consequência disso: toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática (que os linguistas tentam descrever sem sucesso cabal [...]) (Franchi, 2008, p. 25).

Assim, a gramática internalizada constitui a base da competência gramatical do falante, articulando-se à sua competência textual e discursiva e contribuindo para o exercício pleno da comunicação em sociedade. Nessa perspectiva, não se concebem erros absolutos, mas usos mais ou menos adequados às diferentes situações comunicativas. Travaglia (2009), afiança que nessa concepção de gramática

[...] não há o erro linguístico, mas a **inadequação** da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (Travaglia 2009, p. 29).

Ao reconhecer que a variação é um traço constitutivo das línguas, e que o êxito comunicativo depende, sobretudo, da adequação ao contexto de uso, essa concepção rompe não apenas com a visão tradicional da gramática normativa. Rompe

também, com certas práticas da gramática descritiva que, embora proponha descrever o uso real da língua, ainda se limita à legitimação da norma culta.

Além dos três tipos de gramática já apresentados, Travaglia (2009), amplia o leque para mais tipos. Quais sejam: gramática implícita; gramática explícita ou teórica; gramática reflexiva. Esses outros três tipos, de acordo com o autor, estão vinculados às distinções entre atividades linguística, epilinguística e metalinguística. Bem como, também, agrega outros tipos que são: gramática contrastiva ou transferencial; gramática geral; gramática universal; gramática histórica e gramática comparada.

Antunes (2007) também apresenta leituras distintas sobre o tema e afirma que quando falamos em gramática, podemos falar em cinco definições:

a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”; e) de um livro, como em: “a *Gramática* de Celso Cunha” (Antunes, 2007, p. 25-6).

Desta forma, percebe-se que, conforme Antunes (2007), há cinco definições para a palavra gramática e cada uma apresenta referências distintas coadunando com a percepção e o entendimento de não haver uma única concepção de gramática. Face ao exposto e diante da polissemia do termo, entendemos ser necessário que se assuma uma posição explícita acerca da concepção de gramática a ser utilizada nesta dissertação. Assim, embora o trabalho com um tipo de gramática não impeça outro, e muito pelo contrário, o permita como contraponto, entendemos que a gramática deva ser concebida como o conjunto de regularidades dos usos linguísticos em diferentes contextos. Nesse sentido, a gramática abrange tanto usos já estabilizados quanto usos emergentes na língua, resultado de práticas sociais diversas. Por apresentar essa configuração dinâmica, ela converge com a noção de língua como construto social e heterogêneo, que assume que não há erro linguístico, mas sim adequações e inadequações, conforme os contextos de produção e circulação, situados numa perspectiva sócio-histórico-ideológica.

2.1.5 Gramática e Ensino

Conforme visto na subseção anterior, a concepção de gramática está diretamente ligada à concepção de língua(gem). Portanto, a concepção de língua(gem) é o ponto fundamental na relação entre ensino e gramática, pois esta está diretamente relacionada à escolha da perspectiva de ensino e da abordagem gramatical a serem adotadas em sala de aula. Essa escolha impacta, sobremaneira, no desenvolvimento das competências e da consciência linguística dos(as) estudantes.

Ainda é muito comum que o ensino gramatical fique restrito a uma perspectiva tradicional normativa, que prioriza exclusivamente a norma-padrão, considerada a única forma aceitável e correta. Essa percepção sobre a língua não leva em conta a diversidade real das práticas linguísticas dos(as) falantes. Tal visão limitada da língua fortalece os preconceitos linguísticos e dificulta a valorização das diferentes maneiras pelas quais as pessoas se comunicam.

A palavra gramática, quando associada diretamente ao ensino, ainda hoje, carrega a ideia de prática de ensino metalinguístico, questão explicável pela própria história do ensino da língua. Essa noção subentendida e, por vezes, até diretamente expressa (pois não raro, é lançada aos professores de Língua Portuguesa, que ao passarem pelo crivo do julgamento social, correm o risco de serem desqualificados se não ensinarem gramática pura) ainda é muito presente, tanto na escola quanto fora dela.

Travaglia (2009) afirma que podemos realizar três tipos de ensino de gramática: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. De modo geral, o ensino gramatical prescritivo está alinhado, como o próprio nome diz, à gramática normativa, pois prescreve e proscribe, privilegiando a correção. Já o ensino gramatical descritivo está alinhado com o funcionamento da linguagem e da língua em particular. Atenta, não só às gramáticas descritivas, mas também, às normativas. Por sua vez, o ensino gramatical produtivo está alinhado com o ensino de novas habilidades linguísticas, respeitando o conhecimento linguístico prévio do usuário da língua e não intenciona alterar os padrões linguísticos do(a) estudante, mas, sim, potencializá-los. Nessa última perspectiva, são consideradas a norma culta e as variedades da língua em uso.

No ensino de língua portuguesa, não é suficiente focar apenas no desenvolvimento das habilidades de fala e escrita dos(as) alunos(as). É essencial que

esse trabalho, que constitui o núcleo do ensino, esteja sempre acompanhado de uma reflexão sobre a própria língua, de forma a integrar o uso da linguagem com a compreensão e análise de seu funcionamento. É o pensar sobre:

Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes (Faraco, 2006, p. 25).

Assim, os conteúdos gramaticais devem, sim, fazer parte do ensino, mas não podem ser reduzidos a simples listas de regras repassadas nos moldes tradicionais. O estudo da gramática só faz sentido quando está nitidamente vinculado ao aprimoramento das habilidades de fala e escrita, ou seja, quando possui uma relevância funcional real. Em outras palavras, é necessário de maneira decisiva **“romper radicalmente com o modelo pedagógico medieval de ensino de língua”** (Faraco, 2006, p. 25).

Em contrapartida às abordagens restritivas, defende-se um ensino de gramática voltado para o aprimoramento da consciência e da competência comunicativa. Tal perspectiva objetiva capacitar os(as) aprendizes a adequarem seu uso da língua aos diversos contextos, realizando escolhas linguísticas conscientes e adequadas. Para tanto, leva-se em conta as situações de interações comunicativas, as intenções discursivas e os efeitos de sentido que se almeja produzir na interlocução. Nesse sentido, torna-se imprescindível a habilidade de identificar e empregar as variedades linguísticas mais pertinentes a cada situação.

Nesse passo, a abordagem dos três eixos, de Vieira (2018), para o ensino de gramática, visa superar “[...] tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico [...] quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo [...]” (Vieira, 2018, p. 47), além de sobrepujar a concepção da norma como um padrão homogêneo e artificial e fomentar uma reflexão crítica sobre a língua.

Como norteador para a prática educativa, existe uma orientação que é mediada pelos chamados documentos oficiais, a exemplo da BNCC, que preconiza o desenvolvimento das competências de leitura, produção textual, oralidade e análise

linguística/semiótica a partir da unidade textual. Nesse sentido, a BNCC preconiza que:

[...] a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Comumente, no intuito de garantir o contato dos(as) alunos(as) à diversas experiências de letramento, para que avancem progressivamente em termos de complexidade, os(as) professores(as) propõem atividades de oralidade, de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual em gêneros textuais-discursivos variados das modalidades da língua. No entanto, os(as) professores(as), frequentemente, esbarram em desafios relacionados à integração do conhecimento da gramática de tradição e a linguística às práticas em sala de aula. Além disso, é necessário um exercício criativo substancial para integrar os componentes gramaticais à produção de sentido em cada atividade realizada, sem restringir essa integração ao reconhecimento e a exemplificação metalinguística e, ao mesmo tempo, sem ignorar as formas variantes da língua presentes nos textos trabalhados (Vieira, 2018).

Diante de tais desafios, Vieira (2018), propõe três frentes de trabalho que incluem: a incorporação das experiências de letramento em níveis crescentes, a conjugação criativa dos componentes gramaticais na produção de sentido e a consideração da VL no ensino da língua.

Ademais, para que os estudos acerca dos elementos gramaticais sejam profícuos, esses elementos devem ser reconhecidos e utilizados como recursos para a produção de sentido. Para tanto, é imperativo que sejam “[...] 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). A autora, reitera que:

Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística (Vieira, 2018, p. 51).

Assim, ao priorizar o texto como elemento central do ensino, Vieira (2018), em consonância com o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa, visa: “(i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua” (Vieira, 2018, p. 51). Frente às questões em pauta, a autora, afirma que a gramática deve ser trabalhada na escola:

(i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (Vieira, 2018, p. 51).

Diante de tais considerações, Vieira (2018) então apresenta a abordagem já citada, que contempla “[...] a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos” (Vieira, 2018, p. 52). Quais sejam:

Eixo 1 - Ensino de gramática e atividade reflexiva – A proposta, neste eixo, busca desenvolver nos(as) estudantes uma consciência linguística ampliada, que lhes torne capazes de analisar e compreender a língua de maneira crítica e reflexiva, promovendo o uso da gramática com intencionalidade reflexiva. Desse modo, as atividades com o componente especificamente gramatical em práticas escolares são caracterizadas de três formas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. Destaca-se a importância de promover a reflexão dos(as) alunos(as) sobre as estruturas linguísticas, permitindo que compreendam não apenas as regras gramaticais, mas também sua aplicação em contextos reais de comunicação.

Eixo 2 - Ensino de gramática e produção de sentidos – No eixo em questão, a ênfase recai sobre os recursos expressivos da língua na construção de sentidos no texto. Daí a importância de explorar e refletir acerca dos elementos linguísticos, a partir de operações para subsidiar e enriquecer a interpretação e a produção de textos, tais como:

(a) identificação: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação); (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação); (c) processualização ou representação de fatos e ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização); (d) modalização/ explicação: revela as razões de ser e fazer

do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização); e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão) (Vieira, 2018, p. 55).

Dessa forma, ao integrar o ensino desses recursos expressivos com a gramática e a reflexão linguística, pode-se ampliar a compreensão dos(as) alunos(as) sobre a língua e sua utilização em diferentes contextos comunicativos.

Eixo 3 - Ensino de gramática, variação e normas – Aqui, a atenção é voltada para a VL como um elemento fundamental para o letramento, uma vez que compreender e dominar as diferentes variedades linguísticas para exercer o direito à comunicação eficaz em contextos diversos é de extrema importância. Para tanto, é fundamental, entendermos que:

Isso implica assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis. Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), dentre outras (Vieira, 2018, p. 56).

Portanto, conforme Vieira (2018), é de extrema importância integrar o ensino da VL ao ensino de gramática e às atividades de reflexão linguística, a fim de desenvolver a consciência e as competências comunicativas dos(as) estudantes. É com base nessa perspectiva que se pauta a proposta de trabalho.

Diante das reflexões apresentadas nesta seção, torna-se patente que compreender a língua em sua complexidade, incluindo suas modalidades, normas e diferentes concepções gramaticais, é fundamental para repensar práticas pedagógicas mais alinhadas à diversidade linguística dos falantes. Os conceitos abordados apontam que o ensino da língua não pode se limitar a uma abordagem normativa e homogênea. Ao contrário, deve considerar a língua como prática social, dinâmica e historicamente situada. Desse modo, ao deslocar o foco para perspectivas mais críticas, contextualizadas e sensíveis à realidade dos sujeitos, amplia-se a possibilidade de uma educação linguística mais inclusiva, significativa e socialmente comprometida. Essas discussões constituem, assim, um alicerce teórico importante para os temas que serão aprofundados nas próximas seções, especialmente no que

se refere às noções de variação, identidade e ensino da língua em contextos reais de uso.

Na Seção 2.1, foram discutidos conceitos fundamentais sobre língua, gramática e ensino, considerando-se diferentes concepções e implicações pedagógicas. Essas discussões têm como intuito propor reflexões a partir da perspectiva da SE, que compreende a língua como um fenômeno heterogêneo, dinâmico e socialmente situado.

Ao considerar as diferentes modalidades de uso da língua, as variações linguísticas e os múltiplos sentidos atribuídos à(s) norma(s), questiona-se o ensino tradicional da gramática baseado em modelos normativos excludentes. Assim, defende-se uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade linguística como parte constitutiva da identidade dos(as) falantes. Como também, valorize práticas de ensino que articulem a reflexão gramatical à realidade sociocultural dos(as) alunos(as). Para tanto, o ensino de gramática precisa deixar de ser um mecanismo de prescrição de formas, tidas como exclusivamente corretas, para tornar-se um espaço de reflexão sobre a língua.

Essa mudança de perspectiva, possibilita o reconhecimento da diversidade linguística e o fortalecimento da identidade dos(as) falantes, além de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem contribuirá de maneira significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência crítica dos(as) estudantes diante das múltiplas formas de uso da língua em contextos sociais diferentes.

2.2 VARIAÇÃO E ESTILO

Para compreendermos as escolhas linguísticas e estilísticas presentes nas produções orais e escritas de estudantes dos anos finais do EF, é importante analisarmos os fenômenos sociais, culturais e históricos que condicionam essas escolhas. Esse é, justamente, o objetivo central da sociolinguística, investigar a relação entre língua e sociedade de maneira a compreender como os usos linguísticos refletem e são moldados pelos diferentes contextos sociais.

A Teoria da Variação e Mudança, que tem como marco a publicação da obra *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* de Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), constitui-se como uma das vertentes da Sociolinguística,

também conhecida como Sociolinguística Variacionista. Segundo a formulação de Labov (2008 [1972]), a VL corresponde à alternância entre duas ou mais formas com o mesmo significado referencial/representacional em um mesmo contexto, configurando variantes de uma mesma variável. Embora equivalentes referencialmente, essas formas apresentam distribuição condicionada por fatores sociais, estilísticos e estruturais, o que explica sua ocorrência diferenciada nas práticas de uso. Esse fenômeno é sistêmico, organizado e explicado no próprio processo evolutivo da língua. Além disso, a variação ocorre de maneira estruturada em todos os níveis da língua, como fonético-fonológico, morfofonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico-pragmático, sendo influenciada por fatores internos (estruturais) e externos (sociais).

Uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade linguística. Este é um ponto básico nas pesquisas e teorias sociolinguísticas e, em princípio, não precisamos de nenhuma pesquisa acadêmica formal para reparar na existência desta diversidade. Ela é evidente pela experiência de todo mundo; entretanto, em muitas sociedades, como é o caso da sociedade brasileira, a representação sociocultural da língua de certo modo oblitera essa percepção, fazendo crer que a língua de verdade não varia – ou, numa exacerbação idealizada, faz crer que a língua não deveria variar (Guy; Zilles, 2006, p. 42).

A SV e a linguística estruturalista se diferenciam principalmente em relação ao objeto de estudo e à compreensão da variação e da mudança linguística. Na SV, o enfoque recai primeiramente sobre a fala como objeto de estudo, investigando a VL em distintos cenários sociais. Por outro lado, sob a perspectiva da linguística estruturalista, “[...] a língua é tomada em si mesma, separada de fatores externos [...]”, e é considerada “[...] como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos” (Coelho *et al.* 2010, p. 13).

Ao desafiar concepções tradicionais sobre a língua e direcionar a atenção para o entrelaçamento indissociável entre os fatores sociais e linguísticos, Labov (2008 [1972]) proporcionou, a partir da década de 1960, uma abordagem renovada para entender como a língua se transforma e se adapta em diferentes contextos. A partir da dissertação de mestrado de William Labov a teoria da variação e mudança linguística ganhou destaque impulsionando outros estudos acerca das relações entre

língua e sociedade. Labov retomou as ideias de Meillet⁷, discípulo de Saussure⁸, e investigou a variação e mudança linguística em contextos sociais, utilizando métodos estatísticos para analisar padrões linguísticos e demonstrou como fatores sociais influenciam a língua e como a VL reflete dinâmicas sociais mais amplas (Coelho *et al.*, 2010).

Por meio do estudo realizado em 1961 na comunidade de fala de Martha's Vineyard⁹, Labov (2008 [1972]) constatou que para se compreender a variação e mudança linguística é imprescindível considerarmos os diversos condicionadores sociais. Para tanto, ele analisou a centralização dos núcleos de ditongos /ay/ e /aw/, aplicando um modelo de entrevista que possibilitasse o uso de palavras para coleta e análise, contemplando situações “[...] na fala espontânea, na fala emocionalmente carregada, na fala monitorada e no estilo de leitura” (Labov, 2008 [1972], p. 31). Nesse estudo, o linguista salienta as questões socioeconômicas da ilha, e elenca alguns condicionadores extralinguísticos, a exemplo, a localização e a geografia da ilha, o turismo e pescaria como atividades econômicas, migração e etnia, idade e sexo. A constatação é que a centralização nos ditongos está vinculada com a ideia de pertencimento, inclusive para os mais jovens.

Em outro estudo realizado em 1962, Labov (2008 [1972]) novamente demonstrou a relevância dos fatores sociais na VL no texto intitulado, *A estratificação social do (r) nas lojas de departamento na Cidade de Nova York*. O autor discorre sobre o trabalho conduzido em três estabelecimentos comerciais na cidade, abrangendo estratos socioeconômicos distintos. Resultado relevante é o fato de que “há uma diferença considerável entre o comportamento do grupo de mais alto *status* e os demais” (Labov, 2008 [1972], p. 85). Labov afirma que “[...] é difícil examinar a distribuição social da língua em Nova York sem se deparar com o padrão de estratificação social que permeia a vida da cidade” (Labov, 2008 [1972], p. 64). Ainda sobre o termo estratificação o autor afirma que:

⁷ Antoine Meillet trouxe uma perspectiva social e evolutiva para a linguística, destacando a influência dos fatores sociais na variação linguística. Meillet via a linguagem como um fenômeno social dinâmico, influenciado por mudanças sociais (Coelho *et al.*, 2010 p. 13-6).

⁸ Ferdinand de Saussure foi um linguista suíço cujo trabalho estabeleceu os fundamentos da linguística moderna. Ele enfatizou a importância da língua como um sistema de signos e introduziu conceitos como “*langue*” e “*parole*”. Saussure focou na análise sincrônica da linguagem, separando-a de fatores externos e destacando sua estrutura interna (Coelho *et al.*, 2010 p. 13-6).

⁹ Ilha no estado de Massachussets, nos Estados Unidos.

O uso deste termo não implica qualquer tipo específico de classe ou casta, mas simplesmente que os mecanismos usuais da sociedade produziram diferenças sistemáticas entre certas instituições ou pessoas, e que essas formas diferenciadas foram hierarquizadas em *status* ou prestígio por acordo geral (Labov, 2008 [1972], p. 64-5).

Sob essa ótica, a estratificação se configura nas práticas sociais, e no caso da pesquisa feita por Labov (2008 [1972]), ele considera como estratificadoras, as políticas de publicidade e os preços das lojas, bem como, as instalações físicas, o prestígio e as condições de trabalho são alguns exemplos. Nesse sentido, Labov (2008 [1972]) observou que, a depender do interesse em relação ao *status* e ao prestígio social há uma tendência de adesão no intuito de participação, inclusão e pertencimento a um grupo.

Nessa perspectiva, a variação e a mudança são consideradas propriedades intrínsecas às línguas, não sendo meros acidentes. Ao contrário, a variação é compreendida como um fenômeno cultural, impulsionado por fatores tanto linguísticos como extralinguísticos, e não é aleatória, mas sim sistemática. As estruturas linguísticas heterogêneas são parte integrante da competência linguística e são essenciais para o pleno funcionamento de qualquer língua. Os indivíduos têm a capacidade de compreender e empregar essa diversidade linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1975]).

Ademais, de modo ainda muito incipiente, podemos pontuar que os fatores linguísticos estão relacionados às características próprias do sistema linguístico, como a entonação da sílaba, a classe gramatical e o contexto anterior ou posterior a um sintagma ou a um segmento (tipo de consoante ou vogal). Já os fatores extralinguísticos podem ser classificados em: diatópicos (geográfico), diastráticos (idade, escolaridade, classe social, profissão, posição social, sexo), estilísticos (nível de monitoramento, mas não só) e diamésicos (comparação entre modalidade falada e escrita).

A Sociolinguística, ao compreender a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico, propõe uma abordagem que integra múltiplas dimensões da vida social e cultural dos falantes. Conforme apontam Paza e Görski (2024), essa perspectiva envolve noções fundamentais, como:

[...] historicidade e cultura (a língua é histórica e culturalmente situada), de sujeitos, (falante/escritor e ouvinte/leitor dão dinamismo à língua na interação), de variação/mudança (diastrática, diatópica, diafásica,

diageracional/diacrônica, diamésica – que ocorre nos diferentes níveis linguísticos) (Paza; Görski, 2024, p. 10952).

De acordo com as autoras:

Cada uma dessas noções abriga um feixe conceptual de elementos que se sobrepõem e se entrecruzam em diferentes dimensões. As variantes linguísticas, por exemplo, são condicionadas por fatores de natureza distinta, linguísticos e extralinguísticos; portam significado socioestilístico, estando sujeitas à avaliação dos falantes; fazem parte da construção identitária dos sujeitos e de grupos sociais/comunidades; estão envolvidas nas diferentes concepções de norma; são encaixadas numa matriz cultural e ideológica (Paza; Görski, 2024 p. 10952-3).

É importante ressaltar que a mudança linguística não acontece de forma abrupta, mas sim de maneira progressiva e gradual; enquanto certos indivíduos adotam as novas formas linguísticas de forma mais rápida, outros conservam os usos antigos por um período mais prolongado. Dessa forma, o que se observa “[...] é uma **competição**, uma **concorrência** entre a variante inovadora e a variante conservadora” (Bagno, 2007, p. 169).

As noções trazidas pela perspectiva sociolinguística, como historicidade, cultura, sujeito e variação (Paza; Görski, 2024) agrupam um complexo de fatores linguísticos e extralinguísticos que se entrecruzam na produção e interpretação dos usos da língua em contextos reais de interação. Esses fatores não operam de forma isolada, pelo contrário estão em constante diálogo com dimensões sociais, culturais, ideológicas e afetivas que influenciam as práticas linguísticas dos sujeitos.

A partir de uma perspectiva crítica, entende-se que a VL não é somente regrada por macrocategorias sociais. Como ressaltam Paza e Görski (2024), as variantes devem ser compreendidas como formas socialmente significativas de dizer, atravessadas por valores simbólicos, avaliações sociais e dinâmicas de pertencimento e diferenciação entre grupos. Ou seja, as variantes linguísticas não apenas refletem estruturas sociais, mas participam ativamente da produção de sentidos, da construção de identidades e da disputa por legitimidade, prestígio e visibilidade. Dessa forma, a concepção ampliada e contextualizada da língua é fundamental no campo educacional, pois permite reconhecer a diversidade linguística como um recurso pedagógico e político.

A valorização das distintas formas de falar e escrever presentes no ambiente escolar constituem um passo essencial para a construção de um ensino inclusivo. Tal

prática torna o processo educativo mais sensível às realidades sociolinguísticas dos(as) estudantes e possibilita que a escola cumpra seu papel na produção do conhecimento e na promoção da justiça social.

2.2.1 O fortalecimento da dimensão estilística

“[...] o estilo com todas as suas fatalidades subjetivas e pessoais, tem de ser social ou socializável.
[...] E no tempo de hoje tem de ser socialista ou comunista refletindo o povo”
(Mário de Andrade, 2022, p. 93).

O conceito de estilo, frequentemente associado às marcas distintivas da expressão individual ou coletiva, possui raízes que ultrapassam seu uso contemporâneo. Em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, Marcos Bagno (2012) propõe uma leitura histórica e cognitiva da formação lexical de certos termos, ancorada no processo de metaforização, movimento em que os sentidos linguísticos migram do concreto para o abstrato, do tangível ao inteligível. Esse deslocamento semântico comprova como as palavras carregam consigo os vestígios de práticas culturais, cognitivas e sociais. A palavra estilo, nesse sentido, é paradigmática. Originada de um objeto físico, um instrumento de escrita, ela gradualmente se desmaterializa para nomear traços discursivos, modos de expressão, identidades estéticas e ideológicas. Como observa Bagno:

ESTILO → do latim, *stilu-*, ‘utensílio formado por uma haste pontiaguda’, usado para escrever sobre tábuas de cera ou argila. Daí passou a significar o próprio modo de escrever, o estilo. Do mundo da escrita, o estilo migrou para o mundo da moda e das demais artes: estilo musical, estilo de pintura etc. Em francês, *stylo* significa ‘caneta’. *Caneta*, por sua vez, é diminutivo de ‘cana’ (Bagno, 2012 p. 174).

O percurso da palavra estilo evidencia como a língua(gem) opera por metáforas e ampliações de sentido, traduzindo sua íntima relação com a cultura, a identidade e as práticas sociais. Inicialmente, estilo era um termo técnico vinculado à escrita, derivado do latim *stilu-*, referia-se a um instrumento pontiagudo, utilizado para escrever em tábuas de cera. A partir desse objeto, surge a primeira concepção metafórica da palavra – o estilo como modo de escrever –, ou seja, como a marca pessoal do(a) autor(a) expressa na forma de sua escrita.

Com o tempo, essa noção expandiu-se para além da escrita e passou a designar diferentes formas de expressão cultural. Assim, o termo estilo passou a ser

utilizado em múltiplos contextos, como estilo literário, musical, de pintura, de vida, de moda, entre outros, sempre apontando para um modo particular, reconhecível e distintivo de fazer algo. Esses usos demonstram como – estilo – deixou de ser apenas um termo técnico para se tornar um conceito cultural amplo, que indexa identidade, diferença e pertencimento. Em sua trajetória histórica, a palavra tornou-se um multiconceito e um indexador de práticas sociais e identitárias, articulando forma e conteúdo, gesto e expressão.

Os estudos sociolinguísticos têm, sistematicamente, colocado cada vez mais atenção na VE, que tem sido entendida de modo multidimensional. O foco é observar como os indivíduos se adaptam e fazem escolhas relacionadas à língua em diferentes contextos sociais, ou seja, compreender, o que condiciona a variação intrafalante. Conforme Labov (2008[1972]):

Os linguistas sempre tiveram consciência dos problemas de variação estilística. A prática normal é pôr essas variantes de lado – não porque sejam consideradas menos importantes, mas porque as técnicas da linguística são tidas como inadequadas e insuficientes para lidar com elas. A análise estrutural é normalmente a abstração daquelas unidades funcionais invariantes da língua cuja ocorrência pode ser predita por uma regra. Uma vez que a influência do condicionamento estilístico sobre o comportamento linguístico é considerada meramente estatística, ela leva a afirmações de probabilidade mais do que de regra e é, portanto, desinteressante para muitos linguistas (Labov, 2008 [1972], p. 91- 2).

Em abordagens mais recentes que lidam com a VE, busca-se compreender como os falantes manipulam conscientemente e/ou inconscientemente elementos linguísticos para se adequarem às normas de grupo(s) específico(s), expressarem identidade social e/ou construção de personas, como também a indexicalidade em determinados objetivos comunicativos (Eckert, (2022 [2012])). As questões relacionadas à VL e estilo demandam abordagens que considerem, não apenas a variação das formas linguísticas, mas também a diversidade de significados sociais imbricados nas escolhas linguísticas. Desse modo, enquanto os estudos macrossociológicos contribuem para a compreensão do panorama global da mudança linguística, as análises que consideram aspectos identitários podem ampliar os estudos e a compreensão dos fenômenos relacionados à mudança da VL no tecido social (Görski; Valle, 2019).

De acordo com Hernández-Campoy (2006 *apud* Görski; Valle, 2019), a SV está sendo influenciada por mudanças na sociedade contemporânea, o que resulta

em uma reconfiguração que altera a inter-relação entre as três dimensões da variação sociolinguística: variação linguística, variação social e variação estilística. Essa reconfiguração, conforme as autoras, pode ser observada na organização dos estudos variacionistas em três fases distintas, propostas por Penelope Eckert em 2012.

O trabalho de Penelope Eckert (2022 [2012]) *As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística*, é extremamente significativo, pois ressalta como a VL é uma prática social complexa, refletindo e moldando identidades sociais e culturais. Nesse sentido, Eckert faz uma tentativa de divisão dos estudos variacionistas em três ondas. Assim, a autora situa na primeira onda os estudos pioneiros de Labov, os quais demonstraram como fatores sociais influenciam a variação na fala. Esses estudos revelaram, por exemplo, que certas características linguísticas podem estar ligadas a macrocategorias sociais, tal como classe social do falante ou sua escolaridade. Nessa perspectiva, foram estabelecidas as correlações entre variáveis linguísticas e categorias macrossociológicas, como classe socioeconômica, etnia, gênero e idade. Nessa primeira fase, o significado social era tomado na diferenciação entre formas prestigiadas e estigmatizadas, enquanto o estilo era abordado de modo unidimensional, atrelado, especificamente, ao grau de atenção à fala. Segundo Paza e Görski:

O comportamento linguístico do falante é visto como condicionado pelas categoriais macrossociais e o *significado social* – assim como a *identidade* – é depreendido da *estratificação social dos falantes*, sendo visto como relativamente fixo e sujeito à avaliação social dos membros da comunidade, que atribuem valores de prestígio e estigma a formas linguísticas em função de características sociais dos falantes (Paza; Görski, 2024, p. 10957).

A segunda onda reúne estudos com abordagem mais etnográfica, explorando as categorias locais. A variação passa a ser entendida como uma prática social mais dinâmica, por meio da qual os falantes se posicionam e constroem identidades a partir de escolhas linguísticas específicas.

Os estudos pertencentes à terceira onda, notáveis por sua abordagem interdisciplinar, operam com uma variedade de conceitos, tais como: sistema semiótico, prática estilística, sujeito agentivo, identidade/persona, postura, indexicalidade, distintividade, ideologia, entre outros. A relevância e a aplicação desses conceitos tendem a variar conforme os fenômenos específicos analisados (Paza; Görski, 2024). Na terceira onda de estudos variacionistas – perspectiva

estilística –, a abordagem de Eckert (2012) ganha destaque ao afirmar que a VL vai além de meramente refletir categorias sociais fixas. Nesse horizonte, a VL constitui um sistema dinâmico e flexível, capaz de expressar diversas questões sociais em uma comunidade.

Enquanto as duas primeiras ondas entendiam o significado da variação como consequência incidental do espaço social, a terceira onda entende-o como um traço essencial da língua. A variação constitui um sistema semiótico social capaz de expressar a gama completa de preocupações sociais de uma comunidade. Ainda, uma vez que essas preocupações mudam continuamente, variáveis não podem ser marcadores consensuais de significados fixos; pelo contrário, sua propriedade principal deve ser a mutabilidade indexical (Eckert, 2022 [2012], p. 279).

Isso implica que as diferentes formas linguísticas não são apenas indicadores estáticos de características sociais, mas sim recursos que os falantes adaptam para criar significados e comunicar identidades em contextos específicos. O estilo, nesse sentido, é fundamental, pois representa a maneira como os(as) falantes moldam suas interações sociais e constroem personas por meio da língua.

O que a terceira onda propõe é um redirecionamento teórico mais profundo, ao conceber o estilo como prática sociocultural e performática, vinculada à construção ativa de identidades e à produção de significados sociais situados. A abordagem de *Speaker Design*, desenvolvida por Eckert (2000) e ampliada por autores como Schilling (2002) e Coupland (2007), vê o falante como um agente social que estiliza sua fala de forma estratégica, utilizando recursos linguísticos para marcar afiliações à grupos, posicionar-se socialmente e indexar identidades. Nessa perspectiva, o estilo deixa de ser uma variável técnica ou um ajuste automático à audiência para tornar-se um modo de atuação social, uma performance situada que mobiliza traços linguísticos como símbolos sociais.

Na perspectiva da terceira onda da SV, conforme observado por Lacerda; Görski e Lima (2023), há uma significativa aproximação entre os estudos sociolinguísticos e os da antropologia linguística, marcada pelo diálogo com autores(as) como Eckert, Coupland, Irvine, Rickford e Zhang. Esses pesquisadores são considerados “o coração da terceira onda”, conforme apontado por Eckert (2018, p. 125, *apud* Lacerda; Görski; Lima, 2023, n. p.). Nesse âmbito teórico, mobilizam-se noções fundamentais como: “*sistema semiótico, sujeito agentivo, prática estilística, identidade/persona, postura (stance), indexicalidade, distintividade e ideologia*” (Lacerda; Görski; Lima, 2023, n. p.), categorias que evidenciam o papel ativo dos

falantes na construção social do significado e na performance da língua em contextos situados.

Segundo Lacerda; Görski e Lima (2023), nessa fase variacionista, identificada por Eckert (2005) como “perspectiva estilística”:

(i) a língua integra um “sistema semiótico social dinâmico” (ECKERT, 2016, p. 13), no sentido de que, além de estrutura, *a língua é prática social*, não devendo ser vista separadamente da sociedade; (ii) o falante, visto como sujeito agentivo e criativo, ganha protagonismo no cenário social, constituído por *sistemas ideológicos e culturais* que se entrecruzam; (iii) *o estilo é uma prática*, sendo concebido como movimento estilístico, portanto não é algo fixo (ECKERT, 2005; 2016; 2022); *origina-se no conteúdo* e não na forma de manifestação, uma vez que “o social é eminentemente sobre a vida das pessoas”, de modo que “diferentes maneiras de dizer sinalizam diferentes maneiras de ser” (ECKERT, 2018, p. 146); (iv) a ideia de sistema semiótico remete à noção de um estilo mais geral que inclui, além da língua, gestos, posturas, vestuário, interesse por certos bens de consumo, certas atividades de lazer, certos tópicos discursivos, entre outros elementos, que funcionam nas práticas estilísticas como *padrões de estilos co-ocorrentes* indexicalizando significados sociais; (v) é nas *práticas estilísticas*, que são *mediadas pela ideologia*, que os falantes constroem e projetam *personas/identidades* (ECKERT, 2008, 2018); (vi) a *variação linguística* – assumida como *variação estilística* – não reflete significado social, mas (re)constrói significado social, sendo considerada como “parte de um sistema social semiótico capaz de expressar toda a extensão dos interesses sociais de uma comunidade” (ECKERT, 2022, p. 279); (vii) os significados sociais das variáveis, acompanhando a dinâmica dos interesses sociais, são *constantemente reinterpretados nas práticas estilísticas*, quando, num processo de bricolagem, “um agente estilístico se apropria de recursos de um cenário sociolinguístico amplo e recombina-os para criar um estilo distintivo” (ECKERT, 2018, p. 118), de modo que o componente de identificação individual do novo estilo tem sua origem num cenário mais vasto de significados (Lacerda; Görski; Lima, 2023, n.p.).

Essa sistematização demonstra como a terceira onda desloca o foco da correlação estatística para a prática discursiva situada. Nesse enfoque, a variação se torna um recurso para a construção de identidades sociais dinâmicas e indexicalmente significativas.

A indexicalidade, conforme Silverstein (2003 *apud* Eckert, (2022 [2012])), também desempenha um papel importante nesse processo de mutabilidade dos signos, atrelando as variantes linguísticas a significados sociais e contextuais específicos, os quais são continuamente negociados nas práticas linguísticas.

Nesse processo, as escolhas linguísticas dos(as) falantes não são apenas reflexos de suas identidades, mas também construções ativas que contribuem para a negociação de significados nas relações sociais. Nesse viés, destaca-se a importância do papel agenciado pelo indivíduo na construção e interpretação de significados

sociais, uma vez que a língua é mobilizada estrategicamente para o posicionamento identitário (Eckert, 2022 [2012], p. 279). Consequentemente, como observa a autora:

[...] a ordem indexical não é linear, mas pode progredir simultaneamente e através do tempo em múltiplas direções, gerando um conjunto de significados relacionados. Esses significados, em determinado momento, constituem um campo indexical (Eckert, 2008) – uma constelação de significados ideologicamente relacionados, que podem ser invocados no contexto (Eckert, 2022 [2012], p. 280).

O reconhecimento da língua como parte de um sistema semiótico social dinâmico desloca o foco da análise de variáveis linguísticas isoladas para práticas estilísticas que articulam recursos diversos, verbais e não verbais. Essas práticas funcionam como forma de significar e habitar o social. Assim, o estilo deixa de ser uma categoria estática ou meramente associada a grupos sociais fixos. Ele passa a ser compreendido como um movimento, uma prática performativa que emerge do conteúdo interacional e das posições sociais assumidas pelos sujeitos.

Nesse processo, o(a) falante é concebido como sujeito agentivo, capaz de apropriar-se de elementos linguísticos e extralinguísticos e recombina-los criativamente por meio de práticas de bricolagem. Essas práticas constroem estilos distintivos que indexalizam identidades sociais, posturas, valores e ideologias. A indexicalidade, nesse sentido, é central, formas linguísticas deixam de apenas refletir identidades para construí-las situacionalmente, conferindo visibilidade aos modos de ser, agir e posicionar-se no mundo.

Coupland (2007) destaca a estilização como um recurso criativo que permite aos falantes não apenas reproduzir, mas também remodelar e desafiar gêneros estabelecidos. Essa perspectiva reconhece que a fala cotidiana é frequentemente moldada por rotinas e padrões previsíveis (o que Bourdieu conceitua como *habitus*), mas enfatiza que os indivíduos possuem capacidades reflexivas e performativas que lhes permitem questionar e reinterpretar os significados sociais associados às suas práticas linguísticas.

Assim, a estilização torna-se um meio pelo qual os(as) falantes podem recontextualizar elementos sócio-históricos da língua(gem), adaptando-os a novos contextos e propósitos comunicativos. Essa abordagem amplia a compreensão sobre a VE e rompe com a concepção tradicional que restringe a variação a correspondências entre formas linguísticas e categorias sociais estáticas. Desta forma, enfatiza-se o papel ativo dos(as) falantes na construção de identidades e na

negociação de relações sociais por meio de escolhas linguísticas. O estilo, nesse sentido, não é simplesmente um conjunto de escolhas linguísticas, mas uma prática social reflexiva, consciente e intencional, que atua como um modo metacomunicativo, ou seja, um modo de comunicação que chama a atenção para si mesmo.

O estilo é fundamentalmente um recurso usado pelos(as) falantes(as) para construir sentidos, identidades e relações sociais, ao mesmo tempo em que sinaliza essa construção aos interlocutores. A estilização envolve a projeção de personas e gêneros que podem não corresponder, necessariamente, à identidade do(a) falante(a) no momento de fala, mas que remetem a repertórios sociais reconhecíveis. Coupland, explica:

Enunciados estilizados projetam personas, identidades e gêneros diferentes daqueles que são presumivelmente atuais no evento de fala; personas e gêneros projetados derivam de repertórios de identidade bem conhecidos, mesmo que não sejam representados integralmente (Coupland, 2007, p. 154, tradução própria)¹⁰.

Desse modo, o estilo não apenas traz à tona valores culturais compartilhados, como também opera um deslocamento estratégico da identidade discursiva do(a) falante(a) e ativa referências culturais que transcendem o contexto imediato da enunciação. Coupland observa que a “estilização [...] põe em jogo valores semióticos e ideológicos estereotipados associados a outros grupos, situações ou épocas. Ela desloca o falante e seus enunciados do contexto imediato da fala” (Coupland, 2007, 154, tradução própria)¹¹. O autor também destaca que a persona expressa por meio do estilo não é uma simples extensão da identidade do(a) falante(a), mas uma construção discursiva e performática que pode diferir as identidades reais e metafóricas uma vez que “enunciados estilizados projetam personas” (Coupland, 2007, p. 154, tradução própria)¹². Dessa forma, a identidade torna-se algo fluido e situado, resultado de práticas linguísticas intencionais que criam efeitos específicos.

O estilo, nessa concepção, não é neutro, ele carrega julgamentos estéticos, morais e ideológicos. Ao estilizar, o falante e o ouvinte entram em um processo

¹⁰ No original: “Stylised utterances project personas, identities and genres other than those that are presumedly current in the speech event; projected personas and genres derive from well-known identity repertoires, even though they may not be represented in full”.

¹¹ No original: “Stylisation [...] It brings into play stereotyped semiotic and ideological values Associated with other groups, situations or times. It dislocates a speaker and utterances from the immediate speaking”.

¹² No original: “Stylised utterances project personas”

conjunto de comparação social e reavaliação, que impacta tanto as identidades projetadas quanto às percepções dos interlocutores. Em outras palavras, ao empregar estilos de fala específicos, os(as) falantes não apenas expressam suas próprias identidades, mas também influenciam a percepção que os(as) ouvintes têm de si mesmos e dos outros. Esse fenômeno ressalta o papel ativo da língua(gem) na construção e negociação de identidades sociais. Além disso, o estilo depende de uma audiência culturalmente preparada para interpretar e julgar o valor semiótico das personas projetadas.

Coupland (2007) entende a estilização como uma forma de inautenticidade estratégica, que envolve criatividade e aprendizado, pois o(a) falante precisa dominar as pistas que sinalizam mudança de quadro e enfatizam os significados sociais dissonantes. Essa prática permite a projeção deliberada de diferentes personas e gêneros, possibilitando ao falante explorar e negociar múltiplas camadas identitárias e sociais.

Mais recentemente, Zhang (2021) oferece uma ampliação crítica e metodológica dessa discussão ao conceber o estilo como “[...] um sistema emergente de distinção (Irvine 2001), constituído por recursos linguísticos e outros recursos semióticos e práticas que tornam a distinção significativa [...]” (Zhang, 2021, p. 268, tradução própria)¹³. A expressão “sistema de distinção” remete à ideia de que o estilo opera como uma forma de marcar diferenças sociais, criando contrastes perceptíveis entre grupos, práticas e identidades.

Ao caracterizar o estilo como “sistema emergente de distinção”, Zhang (2021) destaca o estilo como algo não estático ou puramente individual. Pelo contrário, o estilo é processual, relacional e situado, surgindo a partir das interações sociais, das ideologias linguísticas e dos contextos sociopolíticos em que os(as) falantes estão inseridos. A emergência do estilo está diretamente relacionada a mudanças sociais e culturais, sendo moldada por processos históricos e disputas simbólicas, por prestígio, autenticidade ou modernidade.

Além disso, ao enfatizar que esses recursos e práticas tornam significativa a distinção social, Zhang (2021) está direcionando a atenção para o papel central da ideologia na produção de estilos. A distinção só adquire sentido social dentro de um sistema de valores compartilhados, onde certos traços são interpretados como

¹³ No original: “style as an emergent system of distinction (Irvine 2001), constituted by linguistic and other semiotic resources and practices that make distinction meaningful”

sinalizadores de status, identidade, classe, gênero, região, dentre outros. Deste modo, a interpretação não é neutra, ela é construída e negociada socialmente, sendo constantemente reavaliada à medida que os contextos se alteram.

A definição de Zhang (2021), em suma, consolida uma perspectiva sociocultural e crítica sobre o estilo. Ele amplia sua análise para além da performance individual ou de pertencimento a grupos, e compreende o estilo como um fenômeno dinâmico, ideologicamente mediado e profundamente ligado às transformações sociais mais amplas. Isso inclui a análise de práticas de fala em contextos reais. Envolve ainda, a observação de como os estilos são percebidos e avaliados pelos(as) próprios(as) falantes, e a avaliação das dinâmicas de indexicalidade, que explicam como os traços linguísticos passam a significar certas identidades ou atitudes.

Em síntese, mais recentemente, há um fortalecimento da dimensão estilística nos estudos Sociolinguísticos, sendo que o conceito de estilo é concebido como um sistema emergente de distinção e uma prática social indexical. Tal mudança de paradigma rompe com abordagens mecanicistas e essencialistas, além de possibilitar uma compreensão mais aprofundada e situada dos modos como a língua(gem) participa ativamente da constituição das identidades sociais, da mediação de ideologias e da reprodução de hierarquias simbólicas.

2.2.2 Estilo e gêneros discursivos

Nas últimas décadas, conforme Lacerda, Görski e Lima (2023), os estudos variacionistas têm se aproximado de teorias de gêneros do discurso e/ou textuais, com o intuito de compreender, mesmo que por vezes sem distinções conceituais precisas, como diferentes tipos de texto influenciam a variação e mudança linguística. Embora já se reconheça o papel dos gêneros na explicação de usos variáveis, ainda há muita divergência sobre como abordá-los nesse campo, o que indica que seu potencial analítico pode estar sendo apenas tangenciado.

Nesse contexto, conforme as autoras, esse debate ganha relevância no âmbito da terceira onda da SV, que passa a considerar mais intensamente as práticas sociais e identitárias no uso da linguagem. Parte dessa vertente tem retomado os escritos do Círculo de Bakhtin, destacando a contribuição bakhtiniana para uma perspectiva discursiva da variação. No artigo da revista *Bakhtiniana* (Lacerda; Görski; Lima, 2023), são mobilizadas concepções de estilo oriundas dos estudos do Círculo

de Bakhtin, as quais se mostram fecundas para os estudos da terceira onda da sociolinguística. Sob essa ótica, uma das noções centrais mobilizadas pelas autoras é a de estilo, entendida não como uma marca exclusivamente individual ou estética, mas como uma forma de seleção linguística socialmente constituída, orientada pelos gêneros do discurso e pelas condições sócio-históricas de produção do enunciado. A seguir, tais concepções serão discutidas com foco em sua contribuição para a compreensão da VE em práticas discursivas socialmente situadas.

A definição de estilo proposta por Bakhtin (1997b, p. 280) como “[...] seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” se limita a um ponto de partida de acordo com Lacerda, Görski e Lima (2023), pois a perspectiva bakhtiniana sobre o estilo envolve muito mais do que simplesmente, os recursos materiais da língua. O estilo é, portanto, um processo dinâmico que reflete as escolhas do sujeito dentro de um contexto social e histórico, sendo moldado pela interação entre diferentes discursos e pela intenção comunicativa do locutor. A seleção de recursos linguísticos é, nesse sentido, um reflexo da subjetividade do sujeito enunciador, que se expressa por meio da língua(gem) de maneira única e intencional.

Desse modo, o estilo vincula-se à estética filosófica, sendo concebido como uma manifestação da intenção criadora, uma vez que a forma estilística não é neutra, mas carregada de valores, emoções e posicionamentos. Conforme ressaltam Lacerda, Görski e Lima (2023, n.p.), “[...] a forma criada é uma forma significativa do/para o homem¹⁴ e do/para seu corpo; *é a capacidade do homem de exprimir uma relação axiológica, emocional e volitiva, para algo, portanto, além do material*”.

A característica essencial do estilo, conforme Bakhtin (2014, p. 67, *apud* Lacerda; Görski; Lima, 2023, n.p.), é a “‘unidade da forma [da enunciação] é a unidade da posição axiológica ativa’ do sujeito”. Nesse horizonte, o estilo revela a postura ideológica do locutor, que escolhe seus recursos linguísticos não apenas com base em normas gramaticais ou estéticas, mas também em função de suas crenças e intenções. Mais do que uma questão formal, o estilo expressa a relação do sujeito com o mundo, os interlocutores e os valores culturais que permeiam a comunicação,

¹⁴ Conforme as autoras “a rejeição dos textos bakhtinianos a concepções empiristas faz ver que ‘homem’, nessas considerações, ‘não pode ser definido como pessoa’ (Bakhtin, 2011c, p. 191), mas como ponto de vista que se assume” (Lacerda; Görski; Lima, 2023, n.p.).

assumindo uma dimensão estética e filosófica que está diretamente relacionada à sua posição axiológica ao tomar a palavra.

No contexto bakhtiniano “[...] estilo está insolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (Bakhtin 1997b, p. 282-3); logo, a enunciação é o produto da interação entre sujeitos situados socialmente. Nesse sentido, o estilo não é uma abstração, mas uma prática concreta que ocorre em um determinado momento comunicativo.

Como afirmam Lacerda, Görski e Lima (2023) diante das reflexões, a linguagem, em sua utilização concreta, passa a ser compreendida pelo Círculo de Bakhtin como um objeto estético, concebido sob a perspectiva da enunciação:

(i) a real e concreta unidade da comunicação; (ii) produto da interação entre sujeitos socioculturalmente organizados – por isso, um produto cultural – e que, estando impregnada de valores, (iii) só pode ser compreendida na unidade sistemática da cultura, ou seja, em correlação com o mundo em que se realiza (Lacerda; Görski; Lima, 2023, n.p.).

Desta forma, o estilo reflete as relações sociais e culturais que estruturam a comunicação, sendo influenciado pelas condições de produção do discurso e pelas interações entre falante e ouvinte.

Característica essencial do estilo, na abordagem bakhtiniana, é sua natureza dialógica, ele nunca é uma expressão individual isolada, mas uma resposta construída em relação a outros discursos. Como afirma Bakhtin (1997a), toda enunciação, ainda que fixada na modalidade escrita, constitui-se como um ato responsivo e é estruturada em função dessa dialogicidade.

O estilo, assim, revela a inserção do sujeito no campo discursivo, marcado por vozes múltiplas e por contextos comunicativos específicos. Lacerda, Görski e Lima (2023), destacam ainda que o estilo é condicionado pela relação entre os interlocutores, sendo influenciado pela posição social, pelas expectativas e pela situação comunicativa, o que o torna flexível e situado nas condições sociais da enunciação. Outro aspecto central do estilo na teoria bakhtiniana é sua vinculação aos gêneros do discurso. Bakhtin (1997b), afirma que:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana (Bakhtin, 1997b, p. 284).

Ou seja, como já mencionado, “quando há estilo, há gênero” (Bakhtin, 1997b, p. 286). Os gêneros, historicamente estabilizados, oferecem molduras formais e temáticas que orientam o modo de dizer de cada sujeito. Uma vez que para falarmos “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 1997b, p. 302).

Dentro dessas molduras formais e temáticas, o estilo se manifesta de maneira flexível, adaptando-se às necessidades comunicativas. Por isso, Lacerda, Görski e Lima (2023) enfatizam que o estilo é indissociável do gênero do discurso, uma vez que as formas de discurso pré-estabelecidas moldam as opções estilísticas dentro de um campo comunicativo específico.

Assim sendo, o estilo não é uma prática livre e isolada, mas está profundamente enraizado em contextos sociais e culturais específicos. A língua, em seu uso efetivo, sempre “*indicia as condições específicas (pragmáticas e histórico-culturais)* e as finalidades de cada campo cultural a que se vincula [...]” (Volochnikov, (2013b, p. 77, *apud* Lacerda; Görski; Lima, 2023, n.p.). Como destacam as autoras, o estilo é uma prática situada, condicionada pelas normas e expectativas culturais, sociais e históricas que permeiam o contexto comunicativo. A escolha de recursos linguísticos é, portanto, sempre uma resposta às condições de produção social e cultural.

Em conclusão, o estilo, na perspectiva bakhtiniana, é uma construção enunciativa indissociável dos gêneros do discurso, das relações dialógicas e das condições sociais e históricas em que se realiza. Portanto, mais do que a simples escolha de recursos linguísticos, o estilo expressa a posição ideológica e volitiva do(a) enunciador(a), sendo moldado por sua inserção em gêneros discursivos historicamente estáveis e pela relação dialógica com outros discursos. Constitui-se, assim, como uma prática situada, atravessada por valores, expectativas sociais e condições de produção. Desta forma, o estilo revela, simultaneamente, a singularidade do sujeito e os condicionamentos históricos e culturais que orientam suas escolhas enunciativas, sendo indissociável dos gêneros do discurso, das relações dialógicas e do contexto em que se realiza.

2.2.3 Fechando a seção

Nesta dissertação, adotamos a concepção de estilo linguístico como prática social indexical, fundamentada nos pressupostos da terceira onda SV, conforme delineada por Eckert (2022 [2012]) e aprofundada nos estudos de Coupland (2007); Lacerda; Görski e Lima (2023); Görski e Valle; Zhang (2021) entre outros. Assumimos, portanto, que o estilo é uma forma de ação social (Eckert, 2022 [2012]), por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, constelam identidades e negociam posicionamentos em contextos de interação situados.

Esta pesquisa parte do entendimento de que os estilos não são produtos acabados, mas sim resultados contingentes da articulação de recursos linguísticos e sociais, mobilizados de forma estratégica pelos sujeitos (Eckert, 2022 [2012]; Zhang, 2021). Assim, cada escolha linguística indexa posições sociais, afetivas e ideológicas (Silverstein, 2003; Eckert, 2022 [2012]), permitindo ao falante performar uma imagem de si mesmo em relação aos interlocutores, aos gêneros textuais-discursivos e às práticas culturais envolvidas (Bakhtin, 1997; Lacerda; Görski; Lima, 2023).

Aproximamo-nos, ainda, da perspectiva bakhtiniana de linguagem, ao reconhecer que o estilo se forma em meio às relações dialógicas entre os sujeitos e os gêneros discursivos que circulam socialmente (Bakhtin, 1997). Ao considerar que todo enunciado é responsivo e orientado por esferas de atividade, compreendemos o estilo como expressão de uma postura enunciativa diante das vozes sociais que constituem o tecido ideológico e simbólico da linguagem (Bakhtin, 1997; Lacerda; Görski; Lima, 2023). Portanto, entendemos o estilo como um fenômeno dinâmico, indexical e ideologicamente marcado, cuja observação exige atenção não apenas à forma, mas, sobretudo, ao significado social das escolhas linguísticas em contextos específicos de uso (Eckert, 2022 [2012]; Zhang, 2021). É essa perspectiva que orienta o olhar sobre os dados e sustenta a interpretação da variação não como desvio ou inadequação, mas como prática significativa de produção de sentidos e construção de pertencimentos.

Nesta seção, a VE é abordada como um elemento fundamental para compreendermos a relação entre língua, identidade e contexto social. As escolhas de usos linguísticos dos(as) falantes refletem não apenas características sociais, mas também a construção individual. A dimensão estilística, historicamente subestimada,

tem recebido maior relevância, passando a ser vista como um recurso expressivo e socialmente situado, que vai além da simples VL.

No debate teórico sobre estilo, destacam-se duas perspectivas, a da SV, e da abordagem bakhtiniana. A interlocução entre essas correntes favorece a compreensão do estilo e possibilita superar limitações tanto da visão normativa quanto da mera descrição estatística dos usos linguísticos. Além disso, a evolução teórica contribui para um entendimento mais abrangente e dinâmico do estilo como um construto social fundamental para refletirmos sobre o ensino e a aprendizagem da LP.

2.3 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

A sociolinguística enfatiza a importância de valorizar e respeitar a diversidade linguística. No entanto, isso não significa não reconhecer a existência da(s) norma(s) culta(s) da língua. Trata-se de reconhecer que existem diferentes variedades linguísticas que são igualmente válidas e devem ser consideradas como ponto de partida para o ensino e aprendizado da língua, sendo este o objetivo da escola (Bagno, 2007).

De acordo com Paza e Görski (2024), a sociolinguística emerge vinculada a questões sociais dedicando-se tanto a descrever padrões de mudança e variação, quanto a fomentar justiça social por meio do ensino da língua.

O que fez com que:

Desde então, as conexões entre a Sociolinguística e a Educação vêm sendo estreitadas, apesar da cruzada normatizadora brasileira que teima em desconsiderar a heterogeneidade como parte do sistema linguístico e apagar nossa realidade multicultural e plurilinguística (Paza; Görski, 2024, p. 10952).

O que suscita a questão: *“Qual a relevância da lente sociolinguística em sala de aula e como pode contribuir para o ensino e aprendizagem da língua e para a construção de espaços de mudança social?”* (Paza; Görski, 2024).

Importante reconhecermos que o Brasil é um país vasto e com uma grande diversidade linguística. Entretanto, essa mesma diversidade representa desafios para o ensino da língua portuguesa brasileira, de acordo com (Bagno, 2001, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004,2005; Faraco, 2008).

Faraco (2020) em seu minicurso *Norma Culta Brasileira*, no qual apresenta reflexões acerca da questão das normas linguísticas, cita sua experiência como

professor de LP no Ensino Médio. Ele observou que ensinar questões normativas era desafiador, pois frequentemente os conceitos rígidos de “certo” e “errado” não faziam sentido para os(as) estudantes. O autor enfatiza que a problemática em questão – “como trabalhar as questões normativas com os alunos?” – é comumente enfrentada por professores(as) de LP. Posta a questão, cabe a nós professores(as)-pesquisadores(as), buscarmos respostas para essa demanda. E para tanto, é necessário entendermos a nossa própria trajetória histórica no contexto educacional.

No livro *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, Faraco (2008) explora a história e as razões para o conservadorismo da elite letrada brasileira. Nesta obra, o autor destaca o papel de escritores como José de Alencar e Mário de Andrade, que criticaram a distância entre a norma-padrão e a norma culta da língua no Brasil e reivindicaram maior abertura da literatura brasileira às características das normas cultas. Conforme Faraco (2008), o português lusitano praticado por escritores do Romantismo foi modelar para a norma-padrão do português estabelecida no Brasil na segunda metade do século XIX.

Esse modelo fazia parte de um projeto político da elite letrada brasileira pós-independência que aspirava um embranquecimento da raça¹⁵ e a europeização. Além disso, esse projeto ignorava tanto a diversidade étnica do país, quanto as variedades do português popular. Desde então, alguns intelectuais portugueses e brasileiros adotaram uma postura depreciativa em relação à língua. Dessa forma, consideravam como – erro – tudo o que se afastasse ao modelo linguístico lusitano e homogêneo, o qual, por sua vez, não representava a norma culta/comum/*standard* praticada em Portugal no século XIX, nem refletia a norma praticada no Brasil (Faraco, 2008).

Essa ideia de – erro – segue impregnada em boa parte da população, que carrega um imaginário de que os(as) brasileiros(as) não são competentes no que tange ao uso da língua portuguesa. Fato (im)posto, “duas realidades eram evidentes para todos: o português de cá tinha diferenças em relação ao português de lá: e aqui dentro o ‘nosso’ português diferia do português ‘vulgo’” (Faraco, 2008, p. 112).

Diante de tal contexto, frente a essa dualidade, posicionamentos surgiram desses debates. De um lado, os que defendiam um padrão brasileiro que se identificasse com as normas cultas praticadas pela elite letrada brasileira, a qual José de Alencar foi partidário. De outro, encontravam-se intelectuais e políticos como

¹⁵ A elite defendia a higienização de raça (Faraco, 2008).

Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, que se opunham a qualquer proposta de abasileiramento do padrão linguístico e defendiam “[...] fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo” (Faraco, 2008, p. 80). Houve também aqueles que, ora posicionavam-se como conversadores e puristas, ora reconheciam as mudanças da língua, mas com limites, a exemplo de Machado de Assis e Gonçalves Dias (Faraco, 2008).

Nesse embate, a posição vencedora foi a contrária ao abasileiramento do padrão, o que resultou em uma norma-padrão do PB com características anacrônicas e artificiais. Mesmo após mais de um século desde os esforços de padronização do século XIX, essa norma-padrão não conseguiu se estabelecer plenamente no uso cotidiano. Entretanto, ainda é defendida por pseudopuristas. A primeira geração de escritores modernistas, em 1922, centenário da Independência do Brasil, promoveu a *Semana de Arte Moderna* e reacendeu o debate sobre a língua. Essa geração impulsionou relativa abertura da Literatura Brasileira às características das normas cultas praticadas no país.

Apesar da flexibilização dos juízos normativos por parte de gramáticos, ainda persistem, até hoje, aqueles que se apegam rigidamente aos anacronismos e artificialismos da norma-padrão. Assim, o paradoxo é que, embora a norma-padrão do século XIX não tenha se firmado, o estereótipo de que os(as) brasileiros(as) não cuidam da língua persiste, tornando a questão da norma normativa brasileira ainda um tema sem consenso (Faraco, 2008).

Perante a esse contexto, para os(as) alunos(as), especialmente aqueles de comunidades linguisticamente estereotipadas, a escola muitas vezes representa um espaço onde suas formas de falar e de se comunicar não são valorizadas e/ou reconhecidas. Tal situação caracteriza e materializa o preconceito linguístico (Bago, 2001). O não reconhecimento da VL dos(as) estudantes pode provocar sentimentos de alienação e inadequação linguística, prejudicando o seu engajamento e o desempenho acadêmico. Por outro lado, os(as) alunos(as) podem trazer consigo preconceitos linguísticos internalizados, acreditando que apenas uma variedade linguística é correta ou aceitável. Daí, a importância de reconhecermos e valorizarmos a diversidade linguística dos(as) estudantes, propondo estratégias pedagógicas inclusivas que promovam uma educação linguística sensível às diferentes variedades.

Ademais, professores(as) também enfrentam desafios ao lidar com a VL em sala de aula, uma vez que muitos(as) tiveram em suas formações abordagens

unicamente prescritivas e metalinguísticas, as quais consideram apenas a norma-padrão em detrimento a outras formas de uso da língua (Bagno, 2001, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005). A visão restrita sobre a língua e a consideração de uma homogeneidade em detrimento a heterogeneidade linguística, impacta diretamente na aprendizagem do(a) estudante, como também na avaliação escolar bem ou mal sucedida.

O fracasso escolar é um problema antigo e atinge um percentual cada vez mais preocupante. Ler e escrever constituem o ser social no mundo letrado. No entanto, nossos jovens e crianças estudantes – incluo aqui adultos e idosos – se deparam com diversas dificuldades que culminam na retenção e no fracasso escolar. É preciso refletir sobre o que é relevante saber na contemporaneidade e como nossos(as) estudantes conseguem se apropriar ou não da leitura e da escrita, para tanto, é imperativo considerar a importância da VL no contexto de ensino (Cyranka, 2015). Em seu poema intitulado *Lundu do escritor difícil*, publicado em 1928, no livro *Costela de um grão cão*, Mário de Andrade expressa a complexidade da língua e a necessidade de romper com a norma-padrão imposta. O eu-lírico reivindica uma abertura da literatura brasileira às características das normas cultas, defendendo uma escrita mais acessível e inclusiva, que incorpore as diversas formas de expressão linguística presentes no país:

Eu sou um escritor difícil
Que a muita gente enquizila,
Porém essa culpa é fácil
De se acabar duma vez:
É só tirar a cortina
Que entra luz nesta escurez.

Cortina de brim caipora,
Com teia caranguejeira
E enfeite ruim de caipira,
Fale fala brasileira
Que você enxerga bonito
Tanta luz nesta capoeira
Tal-e-qual numa gupiara.

Misturo tudo num saco,
Mas gaúcho maranhense
Que para no Mato Grosso,
Bate este angu de caroço
Ver sopa de caruru;
A vida e mesmo um buraco,
Bobo é quem não é tatu!

Eu sou um escritor difícil,
Porém culpa de quem é!...

Todo difícil é fácil,
 Abasta a gente saber.
 Bagé, piché, chuê, oh “xavié”,
 De tão fácil virou fóssil,
 O difícil é aprender!

Virtude de urubutinga
 De enxergar tudo de longe!
 Não carece vestir tanga
 Pra penetrar meu cassange!
 Você sabe o francês “singe”
 Mas não sabe o que é guariba?
 — Pois é macaco, seu mano,
 Que só sabe o que é da estranja.

A metáfora da cortina de brim caipora, com teias de caranguejeira e enfeites de caipira, representa os elementos que obscurecem a compreensão da sua escrita, portanto de difícil compreensão, pois a língua pode ser tanto uma ferramenta para a compreensão, quanto um obstáculo. Todavia, o eu-lírico sugere que a cortina seja retirada para que haja mais compreensão e valorização da diversidade linguística brasileira. E é a esse movimento, o descortinar, que os(as) docentes devem aderir, garantindo assim o reconhecimento da diversidade linguística brasileira e o direito dos(as) estudantes ao desenvolvimento da consciência e competência socioestilísticas.

Paulo Leminski (2013, p. 158) também modernista e inserido no contexto da estética *Marginália*, meio século depois da primeira geração modernista, escreveu o poema *O assassino era o escriba*. No poema, o eu-lírico descreve a imagem que sua memória guarda de suas experiências e percepções em relação ao professor de LP e seu fazer docente. Eis que:

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.
 Um pleonismo, o principal predicado de sua vida,
 regular como um paradigma da 1ª conjugação.
 Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
 ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
 assindético de nos torturar com um aposto.
 Casou com uma regência.
 Foi infeliz.
 Era possessivo como um pronome.
 E ela era bitransitiva.
 Tentou ir para os EUA.
 Não deu.
 Acharam um artigo indefinido na sua bagagem.
 A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
 conectivos e agentes da passiva o tempo todo.
 Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

No poema, é satirizada a rigidez e a prescrição excessiva da língua no ensino tradicional, representado pelo professor de análise sintática. Leminski critica a distância entre a norma-padrão e a norma culta, demonstrando como a fixação em regras gramaticais estáticas e ultrapassadas pode alienar e desmotivar os(as) estudantes, especialmente aqueles de comunidades linguisticamente estereotipadas, incluem-se aqui os(as) estudantes da EJA.

Ao considerar o fazer docente da disciplina de LP para que as aulas sejam significativas e os(as) alunos(as) desenvolvam a consciência e a competência linguística, é essencial que os(as) professores(as) adotem uma abordagem mais sensível e inclusiva. Para tanto, é preciso reiterar o movimento de descortinar, trazendo luz a todas as formas de expressão linguística, promovendo um ambiente de aprendizagem que permita a exploração, o uso e a reflexão das diversas variedades linguísticas presentes no Brasil. Mas como fazer isso?

Nesse sentido, Cyranka (2015) questiona se ainda é possível ouvir a voz que a escola calou, se ainda é possível resgatar a autoestima do(a) aluno(a) atingido(a) pela voz do(a) professor(a) que, por vezes, não dimensiona o poder de suas palavras. Questiona também a repetição de práticas pedagógicas que não trazem resultados, uma vez que os(as) alunos(as) se sentem inseguros em relação à sua escrita e até mesmo à sua fala. A repetição dessas práticas enfraquece o trabalho docente e fortalece um discurso dominante. Citando Paulo Freire e a ideia de uma educação libertadora, a autora retoma a questão proposta ao professor(a): “[...] como passar do método de transferência de conhecimento para os métodos dialógicos?” (Cyranka, 2015, p. 31). E reitera que Freire em suas discussões sobre educação ressaltou a importância da voz, da linguagem, dos temas e da sintaxe dos(as) alunos(as). Para Faraco (2022),

[...] é particularmente paradoxal observar que uma parte dos alunos que se formam em Letras ainda saem de seu curso universitário sem terem superado criticamente a visão de senso comum sobre a variação linguística. São profissionais de Letras que ainda repetem os velhos bordões que demonizam a variação, em especial a variação social; e ainda nos classificam, a nós linguistas, como perigosos defensores de um vale-tudo em língua. Há, obviamente, cursos e cursos. Mas o simples fato de que a experiência universitária não seja suficiente para garantir a todos um trato cientificamente informado da variação linguística é, sem dúvida, um paradoxo. Um dos nossos desafios é, portanto, intensificar os debates referentes à organização dos cursos de Letras e à formação dos professores de português (Faraco, 2022, p. 51).

Paza e Görski (2024) discutem acerca das lacunas existentes na integração da Sociolinguística no contexto educacional, bem como a falta da ênfase em conhecimentos na área da Sociolinguística nos currículos de formação de professores de Língua Portuguesa. Observam que poucos cursos oferecem disciplinas específicas de Sociolinguística e, não raro, os conteúdos sociolinguísticos são tratados de maneira periférica ou como disciplinas optativas. As autoras também pontuam que os cursos de formação continuada apresentam limitações na abordagem dos aspectos sociolinguísticos, e dão maior atenção em práticas pedagógicas. Outra questão limitadora é o acesso à produção científica nessa área, devido à natureza acadêmica dos materiais e à falta de divulgação adequada. No contexto escolar, tal configuração se concretiza, posto que:

[...] os tópicos que costumam estar mais presentes na escola ao se evocar a Sociolinguística são relacionados a uma visão polarizada de norma-padrão e não padrão (ou popular), variedades regionais notadamente no nível lexical, registro associado a níveis de formalidade e preconceito – não obstante os documentos oficiais (PCN e BNCC) já terem avançado em relação a essa visão relativamente restrita da diversidade linguística. Ainda em termos gerais, a questão do significado social costuma ser associada apenas a avaliações de prestígio ou estigma, não sendo incomum encontrar-se, tanto no meio escolar como no meio social mais amplo, valorações estereotipadas como “certo” e “errado”, “bonito” e “feio” atribuídas a usos linguísticos variáveis, dicotomicamente vinculados a norma-padrão ou não padrão, o que respinga em atitudes preconceituosas em relação a certas formas linguísticas e seus usuários (Paza; Görski, 2024, p. 10955)

Além disso, de acordo com Baronas *apud* (2014 Paza; Görski, 2024), pesquisas indicam que, de modo geral, os livros didáticos tratam a VL como um conteúdo restrito a uma unidade específica. Portanto, a necessidade de maior valorização e integração da Sociolinguística na formação de professores(as) de LP, visando promover uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade linguística no ensino é urgente. No prefácio do livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), Bagno afirma que Bortoni-Ricardo inaugurou a SE no Brasil, e que a professora concentrou sua pesquisa não apenas na língua, mas também nas interações sociais e na cultura dos imigrantes rurais.

Bagno ressalta também que a motivação da pesquisadora derivou das estatísticas que mostravam que os(as) brasileiros(as), falantes de variedades linguísticas estigmatizadas, formavam a maioria significativa da população. Essa parcela da população foi historicamente negligenciada pelas políticas governamentais, especialmente no que diz respeito à educação formal. Negligência

essa, evidenciada pelos altos índices de analfabetismo e outros indicadores sociais preocupantes que persistem até os dias atuais (Bortoni-Ricardo, 2004).

Para que os(as) falantes de variedades estigmatizadas tenham o acesso à cultura letrada e à chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis dos grupos sociais privilegiados, é fundamental reconhecer as diferenças linguísticas. As diferenças precisam ser valorizadas como manifestações legítimas da diversidade cultural. O reconhecimento e a valorização da diversidade linguística são essenciais para assegurar oportunidades. Sobre a problemática, Bortoni-Ricardo (2004) reitera que não há – erros –, mas sim diferenças linguísticas. Conforme Bagno (2001):

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao se dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua *materna* não é um saber desse tipo: ela é *adquirida* pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite *materno*. Por isso qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática da sua língua. O resultado disso é, como diz Perini (1997:11), que ‘nosso conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro’ (Bagno, 2001, p. 124).

A noção de erro é complexa e socioculturalmente determinada, refletindo preconceitos e padrões de valor impostos pela minoria privilegiada sobre as demais classes sociais. Portanto,

[...] 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. Por que isso ocorre? Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto ‘ruim’, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa pode ser visto como um ‘bom’ dialeto ((Bortoni-Ricardo, 2004, p 33-4).

Assim sendo, a atuação docente é de suma importância, pois é preciso entender e aceitar que não há erro nos usos da língua materna pelos(as) falantes, e que é necessário considerar a VL no trabalho pedagógico. Faraco (2015) assevera ser imprescindível considerar a realidade linguística brasileira, não havendo mais tempo para os preconceitos, para o purismo. É preciso considerar as variedades linguísticas para, de fato, termos uma educação democrática, uma vez que, apesar da grande quantidade de pesquisas, ainda não há um entendimento amplo o suficiente sobre a cara sociolinguística do país, principalmente sobre os contextos periféricos.

Desse modo, o ensino de português no Brasil vive essa dualidade entre a norma culta praticada e a predicada, o normativismo estreito e flexível, as variedades cultas e populares, não efetivando a garantia de acesso à expressão culta a quem é de direito. Considerar as variedades é o ponto de partida, não basta acreditar na ilusão que a correção de alguns desvios será o caminho.

É importante partir do

[...] 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).

A afirmação por si só se justifica, uma vez que todos(as) estamos inseridos(as) em ambientes sociolinguísticos heterogêneos e a escola é parte desses ambientes. No entanto, há ainda quem critique essa ideia, como já visto na mídia e no próprio contexto escolar.

Faraco (2008) afirma que um dos instrumentos essenciais para uma SE ou uma pedagogia da VL é ter uma referência normativa realista, honesta, objetiva, assertiva e segura. Estamos imersos em um imbróglio normativo em que a norma-padrão entra em conflito com a norma culta; e paradoxalmente, com o que o autor tem chamado de norma curta. Na tentativa de contribuir para essa referência normativa, Vieira e Faraco (2023) lançaram a *Gramática do português brasileiro escrito*. De acordo com, Cyranka (2015):

Cabe ao professor reconhecer, na linguagem, esse instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental (Cyranka, 2015, p. 34).

Não se pode negar que o espaço escolar foi alterado, suas fronteiras mudaram e dão espaço a novos modelos mais flexíveis. É preciso sedimentar a ruptura com a tradição na defesa de uma pedagogia da VL. A reprodução deve dar espaço à reflexão, garantindo assim, o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do conhecimento do(a) estudante e de sua comunidade de fala, bem como, sua vivência e cultura. Por isso, uma nova atitude do(a) professor(a) de LP se faz necessário. O que implica em:

[...] lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka, 2015, p. 35).

O trabalho com a língua em sala de aula deve partir do respeito à VL usada pelo(a) estudante(a), posto que:

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a escola, e mostra ao professor como encontrar formas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 38).

A partir dessa premissa, de acordo Bortoni-Ricardo (2005), se faz importante (re)considerar a abordagem do(a) professor(a) diante de uma situação em que um(a) aluno(a) utiliza uma regra não padrão da língua. Nesse contexto, seguindo o viés da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos(as) alunos(as), a estratégia pedagógica deve englobar dois componentes essenciais, conforme a autora: a identificação da diferença linguística e a conscientização sobre essa diferença.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), a identificação da diferença pode ser prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento por parte dos(as) professores(as) em relação a essa regra não padrão. Isso também porque os(as) professores(as), especialmente aqueles(as) com experiência em contextos rurais, podem não reconhecer as características específicas do PB utilizado em contextos predominantemente orais. Essas regras podem estar presentes no repertório do(a) professor(a), mas ele(a) pode não as perceber na fala dos(as) alunos(as). Quanto ao

segundo componente, é importante conscientizar o(a) aluno(a) sobre as diferenças linguísticas para que ele(a) possa promover mudanças em seu próprio estilo de fala.

No entanto, essa conscientização deve ser feita de forma a não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, evitando interrupções inoportunas. Às vezes, é preferível adiar uma intervenção para não fragmentar uma ideia ou interromper um raciocínio. Um exemplo de evento oral em que o(a) aluno(a) utiliza uma regra não padrão pode ser uma oportunidade para o(a) professor(a) conscientizar os(as) alunos(as) sobre diferenças sociolinguísticas e fornecer a variante adequada para diferentes contextos de fala, tanto oral quanto escrita (Bortoni-Ricardo, 2005). E, para além disso, o(a) professor(a) deve motivar os(as) educandos(as) a refletirem sobre os significados sociais dessas variantes, a construção de personas e os contextos sócio-históricos aos quais estão inseridos.

Diante deste cenário, Görski e Valle (2019) ressaltam que:

i) os avanços de natureza epistemológica e metodológica na área de Sociolinguística Variacionista, notadamente no que tange a aspectos socioestilísticos e identitários – que extrapolem a variação regional e a visão polarizada de padrão e não padrão, de formal e informal, de prestígio e estigma –, têm tido ainda tímida repercussão em termos de uma pedagogia da variação, que continua fortemente voltada para o respeito à diversidade e o combate ao preconceito linguístico, com foco no ensino da norma culta e na adequação de registros; ii) é possível e desejável transpor para a esfera de formação de professores [também] as discussões mais recentes acerca de variação linguística, dando um lugar de destaque para o caráter agentivo do indivíduo e suas práticas sociais em grupos mais localizados, na comunidade imediata e em esferas mais amplas, contemplando questões identitárias e sua correlação com a língua em uso” (Görski; Valle, 2019, p. 114, grifo nosso).

As autoras também enfatizam a necessidade de reforçar e ampliar o conhecimento dos(as) professores(as), principalmente sobre as questões que envolvem “[...] estilo e identidade, salientando o respeito à diversidade, bem como a conscientização acerca de razões sócio-históricas das diferenças e de suas consequências [...]” (Görski; Valle, 2019 p. 107). Para tanto, as autoras sugerem algumas atividades didáticas, que contemplam aspectos estilísticos e identitários. Bem como, destacam que é pertinente que o(a) professor(a):

i) perceba usos linguísticos variáveis como marcas estilísticas, produzidas não só em virtude de automonitoramento (atenção à fala) e de acomodação à audiência, mas também como expressão de identidade pessoal e/ou de grupo; ii) reconheça o significado social associado às formas em variação, a) não somente atrelado a macrocategorias sociais, mas também b) a valores

construídos localmente em termos de afiliação a grupos, e c) à construção de personas; iii) além de entender as motivações históricas e sociais da variação, esteja atento também aos efeitos de usos variáveis, especialmente em relação a formas estigmatizadas (Görski; Valle, p. 107-8, 2019).

A fim de alcançar esse propósito, as autoras sugerem focalizar o significado social da variação, por meio de projetos que contemplem a avaliação social dos falantes e também aspectos identitários e estilísticos.

- i) a avaliação social – para além de julgamentos como falar bem/mal, certo/errado, bonito/feio, colocar luz em: a) O que tal forma de dizer significa? e b) O que tal forma expressa em termos de intenções, posicionamentos, sentimentos etc.?
- ii) a identidade/estilo – problematizar: a) Que características podem ser associadas a tal modo de falar? Ex.: região de origem (gaúcho, paulista; zona urbana, rural; centro, periferia); pertencimento a certo grupo (pescadores, surfistas, fanqueiros, rappers etc.); identidade pessoal/postura (pessoa inteligente, brincalhona, descolada, educada etc.) e b) Que outras características não linguísticas podem ser associadas às diferentes formas de falar? Ex.: hábitos, vestimentas etc. Com atividades desse tipo explora-se a noção de *campo indexical* (Görski; Valle, 2019, p. 113).

De modo mais amplo, Paza e Görski (2024) destacam a relevância de compreendermos a juventude brasileira contemporânea e suas interações sociais. Tal compreensão é essencial para uma abordagem mais realista acerca das mudanças linguísticas pautadas em um ambiente social em constante transformação. As mudanças no mercado de trabalho, a maior mobilidade e a ampliação dos espaços midiáticos e virtuais transformaram a maneira como interagimos com a língua:

[...] levando a importantes mudanças sociolinguísticas, que ainda carecem de investigação e que têm alterado o comportamento passivo de ver e consumir produtos midiáticos para o lugar ativo de produzir os próprios conteúdos, dando voz aos antes silenciados Coupland (2016 *apud* Paza; Görski, 2024, p. 10954).

Diante deste panorama, Paza e Görski (2024) propõem uma abordagem renovada para a integração da Sociolinguística na esfera educacional, vislumbrando uma adaptação mais alinhada com as necessidades contemporâneas. Elas defendem a ideia da – SESC – que visa promover uma interação mais dinâmica entre a teoria sociolinguística e a prática pedagógica nas escolas. O objetivo é preparar os(as) professores(as) para compreender e adaptar-se às demandas da sociedade contemporânea, fornecendo-lhes ferramentas teóricas e metodológicas atualizadas. Assim, os docentes estarão preparados para enfrentar os desafios linguísticos e

culturais emergentes na educação, especialmente aqueles relacionados à juventude na Educação Básica, incluindo a EJA.

Por extensão,

[...] o que se espera do trabalho que parte de uma *Sociolinguística Educacional Socialmente Constituída* é a formação do estudante cidadão, que seja perspicaz no uso das formas linguísticas em variação, que perceba e saiba jogar com a diversidade de significados sociais de forma consciente e engajada e que possa lidar com a diversidade estilística constitutiva de diferentes gêneros textuais. Para além de proporcionar acesso a variedades politicamente empoderadas, nessa perspectiva interessa promover espaços de agência para que os sujeitos possam também fazer valer seu vernáculo e os falares dos grupos sociais com os quais interagem, almejando vislumbrar mudanças, não só linguísticas, mas também nas regras do jogo social (Paza; Görski, 2024, p. 10957).

Para que se alcance o proposto, as autoras apresentam um quadro que elenca conhecimentos sociolinguísticos e posturas esperados dos(as) agentes envolvidos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. O objetivo é orientar a atuação dos(as) educadores(as) e ampliar a compreensão da diversidade linguística presente em sala de aula. O material destaca a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão dos(as) estudantes, entendidas como legítimas manifestações culturais e linguísticas. Além disso, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz.

Figura 2 – Quadro de conhecimentos sociolinguísticos e posturas esperados

Quadro 1: Conhecimentos sociolinguísticos e posturas esperados dos agentes envolvidos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

i) assumir uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado; ii) reconhecer que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança; iii) reconhecer o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/ comunidade; iv) ter noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma “norma-padrão”; v) reconhecer fenômenos em variação e mudança no PB nos diferentes níveis linguísticos, na fala e na escrita, nas diferentes regiões, em diferentes épocas; vi) buscar entender as motivações linguísticas e/ou sociais da variação/ mudança que envolvem esses fenômenos; vii) perceber usos linguísticos variáveis como marcas estilísticas, produzidas não só em virtude de automonitoramento (atenção à fala) e de acomodação à audiência, mas também como expressão de identidade pessoal e/ou de grupo; viii) reconhecer o significado social associado às formas em variação, a) não somente atrelado a macrocategorias sociais, mas também b) a valores construídos localmente em termos de afiliação a grupos, e c) à construção de personas; ix) entender as motivações históricas e sociais da variação e estar atento aos efeitos de usos variáveis, especialmente em relação a formas estigmatizadas; x) reconhecer que os significados sociais e as identidades são dinâmicos e multicamadas, ideologicamente atravessados e dialogicamente construídos; xi) considerar uma abordagem de Sociolinguística socialmente constituída, a) voltada ao mundo real, incluindo questões de interesse social, conteúdos produzidos em contextos periféricos e veiculados por diferentes meios; e b) engajada em defesa de justiça sociolinguística e em promoção de mudanças no cenário social.
--

Fonte: Adaptado e expandido com base em Görski e Freitag (2013) e Görski e Valle (2019)⁶

Fonte: Paza; Görski (2024, p. 10957)

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS

Marcuschi (2008) discorre que estudos atuais acerca das esferas textuais e discursivas tendem a não as discriminar com rigor, por serem partes que mutuamente se completam e se articulam a um gênero, conforme as circunstâncias situacionais enunciativas. Segundo o autor, “trata-se de ‘reiterar a articulação entre o plano discursivo textual’ considerando o *discurso* como o ‘*objeto do dizer*’ e o *texto* como o ‘*objeto de figura*’” (Marcuschi, 2008, p. 81). Esta relação indissociável entre texto e o discurso configura-se e materializa-se em gêneros textuais-discursivos por meio das produções enunciativas realizadas em todos os âmbitos comunicativos. Todo discurso se constituiu a partir de outros discursos já produzidos, é um encadeamento intertextual contínuo e inesgotável.

De acordo com Marcuschi (2008), o texto, seja ele oral ou escrito, se materializa entre o discurso e o gênero. A produção textual, constituída de significantes e significados, se torna texto a partir de sua construção coerente e coesa, para que sua funcionalidade comunicativa se estabeleça produtivamente. A língua é

dependente do indivíduo e é por meio deste que a comunicação se estabelece. O acervo cultural da humanidade está permeado pela língua, seja, escrita, oral, formal, informal, verbal ou não verbal, denotativa ou conotativa, objetiva ou subjetiva e todas essas manifestações linguísticas se materializam em gêneros textuais-discursivos.

O estudo dos gêneros textuais-discursivos, além de proporcionar o contato com a diversidade textual, possibilita a realização de atividades e reflexões acerca de sua função social, composição estrutural e utilização da língua. O trabalho permeado por gêneros textuais-discursivos variados e de diversos segmentos dos meios de cultura, proporciona aos aprendizes o reconhecimento das peculiaridades inerentes a cada gênero. Marcuschi (2008) define gênero textual:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas [...] exemplos de gêneros textuais: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea* [...] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Em seu livro *Estética da criação verbal*, no capítulo intitulado *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (1997b) discorre acerca da diversidade de gêneros inseridos nas esferas das atividades humanas e suas múltiplas utilizações. O discurso expõe a condução e o objetivo da produção por sua estruturação, temática e recursos linguísticos. Desta forma, estes elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – entrelaçam-se constituindo-se num todo enunciativo que alberga características comunicativas específicas estruturando-se em um gênero discursivo.

O repertório de gêneros textuais-discursivos é muito grande e, podemos arriscar dizer, que incontáveis, uma vez que a comunicação e capacidade criativa são inerentes ao ser humano, sendo infinitas e inimagináveis as possibilidades de interação. Podemos exemplificar esta possibilidade de criação e recriação dos gêneros com os processos multiplicadores e as transformações nas últimas décadas, com a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Os gêneros discursivos são categorizados, por Bakhtin (1997a), como primários e secundários. Primários, quando a manifestação enunciativa se estabelece

de forma contígua e espontânea entre locutor e interlocutor, situação discursiva e contexto. Já os gêneros que rompem a espontaneidade, os discursos planejados, são classificados como secundários por apresentar maior complexidade na elaboração para sua constituição.

Para Rodrigues (2004, p. 423) “[...] cada gênero está vinculado a uma situação social de interação *típica*, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”. Nessa perspectiva, a autora afiança que há em cada gênero um campo de existência predominante, ou seja, um cronotopo – uma configuração temporal e espacial –, o qual é insubstituível e não suprime outros gêneros existentes. Desta forma, “para a análise de gêneros, podemos apontar para a consideração de três grandes *instâncias de constituição do gênero*: sua esfera social, sua situação social de interação (seu cronotopo) e suas relações dialógicas” (Rodrigues, 2010, p. 159). Assim um novo gênero reconfigura e atua sobre gêneros já existentes em determinadas esferas, e a não presença de condições sociocomunicativas contribuem para o seu desaparecimento.

Importante chamar a atenção para os tipos textuais discursivos, uma vez que todo gênero textual se constitui por uma ou mais tipologia discursiva. O tipo textual¹⁶, segundo Marcuschi (2008, p. 154), “[...] designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”. O tipo textual apresenta-se como sequência linguística da materialização textual, a qual se concretiza por meio do gênero. Diferente dos gêneros textuais, os tipos textuais são menos dinâmicos, no que tange a emergência social, uma vez que se apresentam de forma mais limitada e estável. Os gêneros textuais, como já citado, apresentam características básicas particulares que os distinguem e os singularizam. Há uma infinidade de gêneros orais e escritos.

¹⁶ Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008 p. 154 - 5).

2.4.1 O gênero lenda e a tradição oral

Quando acontece enfim o grande dia, o povoado se reúne sob a árvore da Palavra.
(Von Saenger, 2006, p. 59)

Ao conceituar o gênero lenda em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, Costa (2012) agrega a esta nomenclatura alguns sinônimos que apresentamos a seguir:

LENDA (v. CONTO, CONTO POPULAR, HISTÓRIA, FÁBULA, HISTÓRIA, LEGENDA, LENDAS URBANAS): narrativa ou crendice acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existentes no imaginário popular. Trata-se de história, também chamada legenda, cheia de mistério e fantasia, de origem no campo popular, que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas desconhecidas (Costa, 2012, p. 158).

Ao longo da história, as pessoas buscaram atribuir significado aos movimentos dos astros, às migrações de animais e aos fenômenos naturais, mergulhando no maravilhoso em busca de compreensão. Essas narrativas, muitas vezes envoltas em elementos de caráter maravilhoso, podem também referir-se a eventos históricos, especialmente aqueles centrados em torno de heróis populares, como revolucionários ou santos guerreiros, que são amplificados e transformados pela poesia evocativa ou pela imaginação popular (Costa, 2012, p. 158). De acordo com o autor, tal qual o conto popular oral, a lenda agrega características básicas, a saber:

(i) rica em ações de situações antigas; (ii) permanência no tempo; (iii) de autoria anônima ou desconhecida; (iv) transmissão e divulgação de geração em geração, entre pessoas e comunidades; (v) convergência das ações para o tema ou foco da lenda, como busca, por exemplo, de um mundo feliz de paz e justiça, etc.; (vi) sequência lógica no tempo e no espaço narrativo; (vii) destaque de algum personagem por seus poderes sobrenaturais ou atos de heroísmo; (viii) relação direta da história com um momento histórico da região e da comunidade que a cria e (ix) final emblemático, como um desenlace maravilhoso ou extraordinário (Costa, 2012, p. 158).

No *E-Dicionário de Termos Literários* o conceito do gênero lenda é apresentado por Lúcia Pimentel Góes:

[Do lat. *legenda*, 'coisas que devem ser lidas'.] Originalmente, a palavra designava histórias de santos, mas o sentido estendeu-se para significar uma história ou tradição oriunda de tempos imemoriais e popularmente aceite como verdade. É aplicada hodiernamente a histórias fantasiosas ligadas a pessoas verdadeiras, acontecimentos ou lugares. [...]

A lenda frequentemente diz respeito a personagens famosas, populares, revolucionárias, santas, que vivem na imaginação popular. A lenda é sustentada oralmente, cantada em versos tradicionais ou em baladas, e posteriormente escrita. [...]. Na lenda, facto e fantasia são interligados.

Nos folclores português e brasileiro, a lenda ocupa lugar de destaque. [...] No Brasil, Luís da Câmara Cascudo oferece-nos um repertório folclórico: *Lendas Brasileiras*. André Jolles (1976) refere que a *legenda cristã (vida de santos)* apresenta um todo bem delineado e conservou essa forma desde os primeiros séculos da nossa era até os dias de hoje. Houve época em que ela é quase a única leitura existente. Assim, durante a Idade Média, exerceram grande influência sobre as artes plásticas e a literatura [...]

Jolles define: ‘*Legenda* é, em primeiro lugar e muito simplesmente, a disposição bem definida dos gestos no interior de um campo.’ Explica ainda que *legenda* é um plural neutro que significa ‘coisas a dizer’ [...] ¹⁷ (Goés, 2009).

No seu livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, Nelly Novaes Coelho (2000) apresenta a lenda como: “a *lenda* (lat. *legenda*, *legere* = ler) é uma forma narrativa antiquíssima, geralmente breve (em verso ou prosa), cujo argumento é tirado da Tradição” (Coelho, 2000, p. 171). Trata-se da narrativa de eventos transmitida e assim conservada pela tradição oral, “[...] em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro” (Coelho, 2000, p. 171), como também, relacionada ao tempo e espaço geográfico.

A autora cita Cascudo para afirmar que, embora de origem letrada, a lenda, ainda mantém os quatro elementos do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Comumente confundida com mito, a lenda deste se difere “[...] pela fundação e pelo confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um tema central, com área geográfica mais ampla e sem necessária fixação no tempo e no espaço” Cascudo (s.d. *apud* Coelho, 2000, p. 172).

Ao mesmo tempo em que explica fenômenos naturais ou sociais, a lenda expressa o imaginário coletivo por meio de narrativas simbólicas e carregadas de significado, “a lenda revela a função mágica das palavras como fundadoras e reveladoras do mundo” (Vale, 2001, p. 44). Um dos elementos centrais que conferem profundidade e impacto à lenda é a carga emocional atribuída às experiências vividas pelas personagens. Segundo Vale (2001, p. 45), “[...] traço característico da lenda é o sentido de fatalidade ou tragicidade que marca a personagem central da história, como mortes, desaparecimentos ou metamorfoses”. Esse aspecto trágico,

¹⁷ Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lenda>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

frequentemente resultado da ação de forças sobrenaturais ou do destino inevitável, reforça a impotência do ser humano diante do desconhecido.

Apesar de partirem de enfoques distintos, os autores apresentados convergem ao reconhecer a lenda como uma narrativa tradicional enraizada no imaginário coletivo.

No conjunto dessas perspectivas, Costa (2012) enfatiza seu caráter estrutural, associando-a ao conto popular, ao aspecto maravilhoso e à função explicativa de fenômenos desconhecidos. Góes (2009) ressalta a relação entre fato e fantasia, vinculando a lenda a figuras e lugares reais, além de apontar distinções conceituais entre lenda e mito. De modo complementar, Coelho (2000) reforça essa diferenciação, destacando o enraizamento temporal e geográfico da lenda, sua permanência oral e simbólica, e a presença do elemento maravilhoso como parte de sua composição. Por sua vez, Vale (2001) destaca a dimensão emocional e trágica da lenda e seu papel simbólico diante do desconhecido e da atuação de forças sobrenaturais na construção de seu enredo.

Diante dessas contribuições e fins pedagógicos, adotamos a concepção do gênero lenda como uma narrativa de tradição oral, coletiva e anônima, que transita por elementos reais, fantásticos e maravilhosos com a finalidade de explicar o mundo a partir da sensibilidade cultural de um povo. Ao articular dimensões simbólicas e históricas, a lenda preserva uma função social e identitária, na medida em que transmite valores, medos, esperanças e interpretações sobre a realidade vivida. Sob essa perspectiva, a lenda não é apenas uma mera ficção do passado, mas uma forma viva de expressão capaz de atualizar e reafirmar a memória coletiva.

Cascudo (2012) destaca a importância da tradição oral ao tratar do “[...] conhecimento popular ágrafo” Cascudo (2012, n.p.), isto é, aquele saber que não se encontra registrado em documentos escritos, mas que permanece vivo na memória coletiva e na fala do povo. De forma convergente, Vansina (2010) ressalta que nas sociedades em que a escrita não é o principal meio de registro, a oralidade cumpre um papel central, funcionando como veículo de transmissão da sabedoria ancestral e dos conhecimentos históricos. Nessa perspectiva, a oralidade vai muito além da comunicação cotidiana, pois representa um recurso vital de preservação e continuidade cultural.

Ambos os autores destacam, portanto, que a oralidade não representa ausência de conhecimento, mas sim uma forma legítima, dinâmica e profundamente

enraizada de transmissão de saberes. Relevante destacar, que a tradição oral se constitui como um legado verbal, uma vez que “a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (Vansina, 2010, p. 140). Esse testemunho é cuidadosamente repassado por meio de discursos ritualizados, tais como as lendas, mitos, rezas, receitas entre outros. A palavra falada possui um poder criador, pois ela não apenas descreve o mundo, mas também o constitui, visto que “quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas” (Vansina, 2010, p. 140).

Ao analisar a especificidade da tradição oral, Calvet cita que “os textos autenticamente orais são marcados por uma pontuação ritmada que facilita para o intérprete a memorização e para o público a compreensão” Houis (1971 *apud* Calvet, 2006, p. 44). Tal observação demonstra que a estrutura do discurso oral é fundamental para sua eficácia comunicativa e sua permanência na memória social. Esse estilo oral, não representa uma limitação, ao contrário, implica em recriação constante, orientada tanto pelo contexto quanto pelo(a) intérprete. É a potência expressiva que permite à tradição oral manter-se viva e funcional nas sociedades que dela dependem para a continuidade e compartilhamento cultural (Calvet, 2006).

O papel da palavra como elemento estruturante da experiência compartilhada é enfatizado por Bonvini (2006). A oralidade, por estar vinculada a um suporte vivo, especializa a percepção auditiva e valoriza a dimensão temporal da língua. Nessa perspectiva, “a *palavra* é força, ela tem valor de ato e engaja o grupo” (Bonvini, 2006, p. 6-7), sendo compreendida como uma prática social e simbólica que ultrapassa a mera comunicação.

O texto oral, portanto, não revela de modo imediato, pois “[...] dizem e não dizem, eles mais velam do que revelam” (Bonvini, 2006, p. 7), convidando o(a) interlocutor(a) à construção de sentido e à partilha da experiência. Em virtude disso, a estrutura essencialmente dialógica da oralidade pressupõe uma palavra sempre compartilhada, que se ancora no vivido do grupo e o atualiza a cada nova performance discursiva. Reconhecer a tradição oral, nesse sentido, é fundamental para valorizar os saberes populares e ancestrais, especialmente em contextos educativos, nos quais, há múltiplas vozes que precisam e devem ser respeitadas e estimuladas.

Ademais, toda palavra se constrói sobre esse terreno instável e fértil do diálogo, com o outro, com a tradição e com a sociedade. E a criação genuína nasce precisamente do reconhecimento e do trabalho coletivo dessa multiplicidade de vozes.

Segundo Bakhtin (1997b, p. 8) “[...] *cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa*”. Esse movimento dialógico, em que as ideias são inseparáveis das vozes que as enunciam, manifesta-se na prática cotidiana por meio da inflexão enunciativa. Cada palavra pode projetar uma sombra de sentido alheio. Mesmo quando parece ser – minha –, a palavra implica o – outro –, seja como destinatário, seja como contraponto (Bakhtin, 1997b). Dessa forma, cada falante carrega consigo ecos de muitas vozes, tais como as dos familiares, educadores, amigos(as), autores (as), das tradições orais e escritas entre tantas outras.

Ao repetir um enunciado, o(a) falante reinscreve sentidos, atualizando-os conforme sua posição e contexto. Nesse sentido, de acordo com (Bakhtin, 1997b), a expressão individual é sempre um jogo entre singularidade e alteridade, entre vontade própria e herança coletiva. A tensão entre essas dimensões não deve ser vista como limitação, mas como a própria condição de possibilidade de toda comunicação. Afinal, só podemos nos expressar porque partilhamos uma língua e um repertório cultural. Mesmo que, ao falar, também transformemos, pouco a pouco, o modo como essas heranças se manifestam.

As vozes da tradição chegam até nós por meio da oralidade, dos relatos e narrativas populares, dos testemunhos transmitidos entre gerações; a exemplo, das lendas recolhidas por escritores como Franklin Cascaes. Essas vozes carregam não apenas modos de dizer, mas sobretudo modos de viver e compreender o mundo. São portadoras de memórias coletivas, de valores simbólicos e de uma visão compartilhada da experiência humana.

Quando uma lenda é narrada, a pessoa que narra, não apenas informa sobre a história, ele(a) também testemunha uma continuidade afetiva e cultural. A voz que fala não pertence somente ao presente do(a) narrador(a), mas vem de gerações passadas e, ao mesmo tempo, se projeta no futuro, pois convoca quem ouve a manter viva a narrativa. De tal maneira que, quando o(a) narrador(a) empresta a sua voz a uma narrativa tradicional, ele(a) participa de uma cadeia de vozes que se prolonga no tempo.

Assim sendo, valorizar as vozes de tradição é mais do que reproduzir seus traços linguísticos, é aceitá-las como sujeitos situados de enunciação. A relação dialógica com essas vozes não é apenas literária e ética, mas também promotora de

justiça social. O que supõe reconhecer que cada narrativa popular contém uma visão de mundo que tem o direito de ser escutada, confrontada, e, quiçá, continuada.

Reconhecer e integrar a tradição oral como prática docente é essencial para uma educação que respeite a diversidade cultural e promova o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados. No contexto do Ensino Básico, especialmente na EJA, a tradição oral adquire importância pedagógica e social singular. Muitos(as) estudantes da EJA carregam consigo experiências de vida marcadas pela oralidade, seja nas histórias ouvidas na infância, nos saberes populares transmitidos em família ou nas práticas culturais de suas comunidades. Incorporar a tradição oral ao currículo significa reconhecer esses saberes como formas legítimas de conhecimento e valorizar a diversidade de trajetórias que compõem o espaço escolar.

3 METODOLOGIA

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula (Geraldi, 2012 p. 128).

Esta é uma pesquisa interventiva, desenvolvida sob a abordagem da pesquisa-ação. Fundamentada na Teoria da Variação e Mudança Linguística (Labov, 2008 [1972]) e nos pressupostos da SE (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2022; Bagno, 2001, 2007, 2012; Faraco, 2008, 2015, 2022; Paza; Görski, 2024; Vieira, 2018; Eckert, 2022 [2012], entre outros), com foco na dimensão estilística da VL.

O estudo em questão foi realizado no final do ano letivo de 2024 com estudantes dos 8º e 9º anos da EJA de uma escola pública do município de Biguaçu, SC. A proposta de intervenção pedagógica envolveu práticas de oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual, organizadas conforme os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a execução das atividades com os(as) participantes, elaborou-se um projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo sido aprovado conforme o Parecer nº 7.235.570. Os(as) estudantes e seus responsáveis deram ciência de sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme a faixa etária. Da mesma forma, os(as) narradores(as) das lendas orais, cujos relatos foram gravados para compor o *corpus* da pesquisa, assinaram o TCLE, autorizando a utilização de suas contribuições para a investigação.

As interações em sala de aula foram registradas por meio de anotações de campo, e fotografias das minhas anotações no quadro. Esses materiais serviram de base, reflexão e análise das atividades, dos usos e escolhas linguísticas observadas durante a intervenção.

O *corpus* da pesquisa é composto por 17 lendas escritas. Estas lendas foram reelaboradas pelos(as) estudantes a partir de narrativas que eles(as) coletaram na região da Grande Florianópolis. A análise, realizada em 2025, concentrou-se na identificação de usos e escolhas linguísticas com ênfase na dimensão estilística da variação entre a oralidade e a escrita, considerando sua relação com o gênero textual-discursivo lenda e com as identidades mobilizadas na enunciação. Para fins de análise e apresentação de exemplos das narrativas orais, foi realizada a transcrição ortográfica das lendas e mantidos alguns traços fonológicos típicos da oralidade.

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. O estudo em questão adota a abordagem da SESC, alinhada às práticas de ensino que compõem um projeto docente para os Anos Finais (8º/9º ano) da EJA, planejado, executado e avaliado. Além disso, apresenta-se a descrição do perfil do público-alvo a que se destina a pesquisa e a proposta de projeto docente, bem como, dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

3.1 A PESQUISA

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, na qual se reconhece a importância da participação direta do(a) pesquisador(a). A escolha da metodologia justifica-se, conforme Thiollent (2011), pois:

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em 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, 2011, p. 15).

De acordo com Thiollent (2011),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

O autor também ressalta acerca da importância da ação na formação no âmbito da pesquisa-ação ao destacar que esta vai além do fato de simplesmente agir, visto que “[...] a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (Thiollent, 2011, p. 23).

Ao propormos um projeto docente, com intuito de acionar e ampliar a consciência e a competência socioestilística dos(as) estudantes por meio do estudo de gêneros textuais-discursivos, busca-se investigar como as reflexões teóricas da SV podem dismantelar a concepção equivocada da homogeneidade linguística. Essencialmente, queremos investigar como colocar em prática as orientações previstas na abordagem da SESC. De acordo com Geraldi (2012):

Concebendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõem-se para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas: • leitura de textos; • produção de textos; • análise linguística. Tais práticas têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (Roventa-Frumusani, 1982, p. 457). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura (conforme Orlandi, E., 1983). A análise linguística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos. Coerentes com a concepção de linguagem assumida, professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos (Geraldi, 2012, p. 106-7).

A proposta de atividades epilinguísticas não elimina o uso da gramática tradicional, mas sim prioriza o uso reflexivo sobre a língua, uma vez que as gramáticas tradicionais não dão conta dos possíveis usos dos recursos linguísticos. Assim, a gramática torna-se uma ferramenta de análise e reflexão e não meramente um instrumento normativo. O ensino deve ser centralizado na prática linguística com o

intuito de aprimorar o projeto de dizer dos(as) estudantes, partindo, portanto, de atividades epilinguísticas como ponte para as atividades metalinguísticas, abarcando atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no processo educacional. (Geraldi, 2003).

A importância de refletir sobre os aspectos internos dos textos é destacada, não apenas para entender a língua, mas também para dominar novas maneiras de se expressar. Tais reflexões promovem o confronto entre diferentes formas de expressão, resultando na evolução da variedade padrão contemporânea da língua. A nova variedade não substitui a anterior, mas a complementa, tornando o conhecimento prévio essencial para sua construção. Mesmo não sendo possível prever todos os possíveis eventos linguísticos em sala de aula Geraldi (2003) fez uma tentativa de categorizá-las.

De forma geral, apresenta: 1) problemas de ordem estrutural; 2) problemas de ordem sintática; 3) problemas de ordem morfológica; 4) problemas de ordem fonológica. A construção textual envolve operações discursivas que se relacionam à uma proposta de compreensão para o(a) interlocutor(a), na qual a língua é uma sistematização aberta. Essas operações não estão presentes em todos os textos, mas são ponto de partida para explorações sobre o tema (Geraldi, 2003).

Vieira (2018), por sua vez, apresenta uma proposta, já citada anteriormente na subseção *Gramática e Ensino*, estruturada em três eixos para o ensino da gramática, os quais dialogam diretamente com as práticas defendidas por Geraldi: (1) o ensino de gramática associado à atividade reflexiva, que visa ampliar a consciência crítica dos(as) estudantes sobre a língua; (2) o ensino da gramática voltado à produção de sentidos, que enfatiza a integração dos recursos linguísticos na construção textual; e (3) o ensino da gramática que considera a VL e as normas, fundamental para o letramento e a comunicação eficaz em contextos diversos.

Dessa forma, Geraldi (2003) e Vieira (2018) convergem na defesa de um ensino de língua que ultrapassa o modelo normativo restrito, integrando reflexão, análise textual e valorização da VL. A proposta de Vieira (2018), como apresentada, reforça e sistematiza esses princípios por meio dos três eixos, oferecendo uma base teórica e prática para o desenvolvimento da competência linguística e socioestilística dos(as) estudantes. Contudo, as propostas de Geraldi (2012, 2003) e Vieira (2018) focam principalmente em leitura, produção textual e análise linguística e na gramática, sem abarcar oralidade como eixo estruturante.

No que tange ao aspecto da oralidade, é fundamental destacar a relevância da fala, uma vez que ela constitui uma característica essencial do ser humano e, nos indivíduos que se valem da expressão oral, integra a formação de sua identidade (Bacelar; Monguilhott, 2025). Elementos como “a voz, o timbre, a variedade linguística e o modo de falar retratam parte de quem os sujeitos são; assim, a fala é um patrimônio pessoal e intransferível” Carvalho; Ferrarezi Junior (2018 *apud* Bacelar; Monguilhott, 2025, p. 10886).

Nessa linha, Monguilhott e Bacelar (2025) ressaltam a importância e a necessidade de incluir a oralidade no planejamento das atividades escolares conforme preconizado pela BNCC. Segundo as autoras, embora não seja função da escola ensinar o(a) aluno(a) a falar, cabe a ela ampliar a competência comunicativa dos(as) estudantes, ou seja, desenvolver a capacidade de escolher os recursos linguísticos adequados para diferentes contextos comunicativos. A competência oral se adquire por meio da participação em eventos variados e da assunção de diferentes papéis sociais.

Diante dos fatos, a escola deve criar situações comunicativas que promovam autonomia para interações orais e escritas mais complexas. A sala de aula precisa funcionar como um espaço dialógico, no qual os(as) alunos(as) possam se manifestar livremente e tenham seus enunciados legitimados e valorizada a diversidade linguística e o repertório cultural dos(as) estudantes. Dessa forma, o conhecimento se constrói coletivamente, ampliando o acesso a múltiplos modos de expressão.

O projeto docente aqui proposto incorpora esses princípios ao integrar a oralidade como eixo fundamental, conforme a proposta de Bacelar e Monguilhott (2025), articulado aos eixos já presentes nas propostas de Geraldi (2003) Vieira (2018): leitura, produção textual e análise linguística. Essa integração visa promover uma formação mais ampla, que considera a diversidade comunicativa dos(as) estudantes e prepará-los(as) para interações orais e escritas em contextos diversos.

3.2 OS PASSOS DA METODOLOGIA E A BNCC

A BNCC e os currículos compartilham princípios e valores alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), reconhecendo a responsabilidade da educação na formação integral do indivíduo em todas as suas dimensões. A BNCC define as aprendizagens essenciais para cada

etapa da Educação Básica, enquanto os currículos – elaborados por redes estaduais, municipais e pelas próprias escolas – desempenham um papel complementar ao adaptar essas diretrizes à realidade local, levando em conta a autonomia das redes de ensino e das escolas, bem como as especificidades dos(as) alunos(as). De modo que “essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos [...])” (Brasil, 2018, p. 17).

Entre as diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa destacam-se dez competências específicas. A primeira propõe:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Brasil, 2018, 87).

Enquanto a quinta orienta: “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2018, p. 87).

Conforme apontam Görski e Valle (2019 p. 102) em uma crítica aos documentos oficiais:

i) a *variação* é associada predominantemente com a diversidade linguística em torno das dicotomias norma-padrão vs. outras variedades e prestígio vs. estigma, com ênfase na questão do preconceito linguístico e do respeito à diversidade; ii) a abordagem gramatical (a partir da centralidade do texto) é sempre direcionada à norma-padrão, contemplando: fono-ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) (Görski; Valle, 2019 p. 102).

Görski e Valle (2019) criticam os documentos oficiais por tratarem a VL de forma limitada, associando-a principalmente às dicotomias entre norma-padrão e outras variedades, ou entre prestígio e estigma, com ênfase na discussão sobre preconceito linguístico e respeito à diversidade. Além disso, as autoras destacam que a abordagem gramatical, ainda que centrada no texto, continua direcionada à norma-padrão. As autoras ressaltam também que diversas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o ensino do português brasileiro na perspectiva da SE, objetivando reflexões e

ganhos teóricos acerca da validação linguística/estilística na construção de identidades e estilos dos falantes.¹⁸

Além das dez competências, a BNCC organiza a disciplina de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. A seguir, apresenta-se uma breve reflexão sobre como a BNCC aborda a dimensão estilística da variação em cada um desses eixos.

O aprendizado da língua portuguesa envolve duas faces: a participação ativa em práticas de leitura, escuta e produção de textos em diferentes modalidades, e a reflexão sobre essas práticas. A análise linguística e semiótica abrange o conhecimento da língua, da norma-padrão e de outras formas de comunicação, como análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das características das outras formas de expressão (Brasil, 2018, p. 80).

O **eixo leitura** abrange as práticas leitoras que surgem da interação ativa do(a) leitor(a) com uma variedade de textos escritos, orais e multissemióticos, bem como, sua interpretação. Essa compreensão de leitura, não se limita apenas ao texto escrito, mas também, abarca imagens, sons, gráficos, entre outros. A abordagem das práticas de leitura abrange dimensões interligadas de uso e reflexão, a exemplo:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, **as marcas linguísticas ligadas ao estilo** e o conteúdo temático dos gêneros (Brasil, 2018, p. 72, grifos próprios).

Diante dessa perspectiva, a complexidade das atividades de leitura deve crescer gradualmente desde os primeiros anos do EF até o Ensino Médio. Essa progressão se reflete na articulação de aspectos, a exemplo “da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, **recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto**” (Brasil, 2018, p. 75, grifos próprios).

O **eixo produção de textos** engloba práticas de produção e interação com gêneros e tipologias textuais escritos, orais e multimodais, utilizados para diversos propósitos (Brasil, 2018, p. 76), tais como:

¹⁸ As atividades propostas, a partir do gênero lenda, contemplam os eixos específicos referente à disciplina de Língua Portuguesa: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção escrita.

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc (Brasil, 2018, p. 77, grifos próprios).

Tal qual no eixo leitura, o eixo de produção textual deve ser contextualizado às práticas discursivas da sociedade.

O **eixo da oralidade** abrange práticas de comunicação verbal em diversos contextos, como aulas, webconferências, debates, entrevistas, apresentações, contação de histórias, podcasts e vídeos e discussões sobre temas diversos. O objetivo é possibilitar aos(às) estudantes “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (Brasil, 2018, p. 79).

O **eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve a análise consciente das características dos textos, incluindo sua composição e estilo, tanto em formas verbais quanto multissemióticas. Essa análise abrange aspectos como coesão, coerência, ritmo, variedade linguística e efeitos de sentido considerando as diferentes formas de produção e situações de uso. O eixo também engloba a reflexão sobre aspectos gramaticais, lexicais, discursivos e sociolinguísticos, bem como, a VL e mudança linguística. Esses conhecimentos são desenvolvidos em conjunto com as práticas de leitura, oralidade/escuta e produção de textos, sendo assim, articulados na tentativa de garantir uma compreensão mais ampla e profunda das linguagens em diferentes contextos e esferas de atuação (Brasil, 2018). Entretanto, o que a BNCC, apresenta, neste eixo, como proposta para análise da VL se resume a:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • 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. 83).

Apesar de a BNCC reconhecer a importância da VL e da valorização da diversidade de usos da língua, sua proposta para esse eixo ainda se mostra restrita e pouco reflexiva, limitando-se a aspectos pontuais e descontextualizados da realidade sociolinguística dos(as) estudantes. Como apontam Görski e Valle (2019), o ensino da VL, quando associado apenas a dicotomias como norma-padrão *versus* outras

variedades, ou prestígio *versus* estigma, tende a reforçar estereótipos ao invés de fomentar uma compreensão crítica e plural dos usos da língua. Além disso, a própria BNCC, embora proponha uma articulação entre os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, não explicita de maneira satisfatória como essa articulação pode se realizar no cotidiano escolar, tampouco oferece subsídios concretos para o trabalho com a língua em sua dimensão estilística.

A proposta de projeto docente que se apresenta busca contemplar os eixos estruturantes definidos pela BNCC – leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica – de forma integrada, crítica e sensível às práticas sociais reais dos(as) estudantes, em especial na modalidade da EJA. A partir da proposta, procura-se preencher lacunas apontadas por Vieira (2018), que observa a necessidade de um ensino mais dialógico, centrado nos sujeitos e em suas formas legítimas de dizer, e que valorize os aspectos estilísticos e identitários da língua, em especial aqueles oriundos de comunidades historicamente marginalizadas.

Ao promover práticas de leitura e produção textual que se enraízam em contextos reais, culturais e afetivos, o ensino da língua portuguesa torna-se mais inclusivo e eficaz. Diante disso, busca-se não apenas atender às competências e habilidades previstas na BNCC, mas também avançar em direção a uma formação linguística verdadeiramente integral e emancipadora.

3.3 O PÚBLICO ALVO: A EJA E A CONFIGURAÇÃO DAS TURMAS

Vale pontuar que os anos finais do EF na modalidade EJA, oferecida no município de Biguaçu é modularizado, funciona em três polos de ensino e está estruturado pela oferta de quatro disciplinas por semestre. Esse formato permite que o(a) estudante percorra dois anos escolares em apenas um; assim, ao ingressar nas turmas de 6º/7º anos, é possível concluir o ciclo em dois anos, enquanto os(as) que iniciam nos 8º/9º anos podem finalizar em apenas um ano. As turmas são subdivididas em A e B, neste polo de ensino. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para a modalidade EJA no município de Biguaçu, são compostas de dois encontros de quatro aulas semanais, com duração de 3 horas e 15 minutos, ou seja, oito aulas semanais, e um encontro semanal para as demais disciplinas.

Considera-se que uma parcela significativa dos(as) estudantes chegam à escola com o transporte escolar que atende outros dois polos que oferecem a EJA em

outros bairros do município, dessa forma, muitos(as) estudantes(as) chegam em sala por volta das 19 horas. Entre o início da aula, às 18 h 30 min, e a chegada dos dois ônibus com os(as) estudantes, são realizados atendimentos individuais, revisão de conteúdo, explanação de algum assunto, leitura, bate-papo, entre outras atividades propostas pelos(as) alunos(as).

A turma do 8º/9º A é composta por 22 estudantes matriculados(as), dos quais 17 são frequentes. A faixa etária dos(as) participantes varia entre 15 e 63 anos: 8 estudantes têm entre 15 e 17 anos, 5 estão entre 18 e 22 anos, e 4 apresentam idades mais avançadas – 31, 44, 55 e 63 anos. Entre os(as) estudantes, há 10 homens e 7 mulheres. A maioria deles(as) é da região da Grande Florianópolis – Biguaçu –, enquanto apenas 4 são de outras localidades: Xaxim (SC), Guarujá (SP), Cruz Alta (RS) e Colômbia. Todos(as) residem em Biguaçu.

Essa composição reflete a heterogeneidade do grupo, marcada por diferentes trajetórias escolares e contextos de vida, o que exige abordagens pedagógicas que considerem as múltiplas temporalidades e experiências presentes no espaço educativo. Pela heterogeneidade de idades dos alunos(as) da turma, praticamente metade, ficou muitos anos fora da escola¹⁹.

A outra parte, embora tenha permanecido vinculada à escola, teve seu processo de escolarização significativamente comprometido por diversos fatores, como mudanças de bairro, cidade ou Estado, dificuldades de adaptação e fracasso escolar no Ensino Regular, questões de saúde, entre outros. Cabe salientar, ainda, o impacto expressivo da pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, que agravou ainda mais essas fragilidades, seja por barreiras no acesso às atividades escolares remotas, seja por desafios de ordem familiar, emocional ou socioeconômica.

Conforme Arroyo (2011) é essencial compreender quem são os(as) jovens e adultos envolvidos na EJA para poder configurá-la de maneira eficaz. Ele sugere que, ao invés de iniciarmos o processo de reconfiguração com base no lugar da EJA no sistema educacional tradicional, o foco deva ser as experiências e necessidades específicas desses grupos etários. O autor ressalta a importância de reconhecer que os(as) jovens e adultos, incluso idosos, da EJA não devem ser vistos apenas como

¹⁹ Parte dos estudantes chegou a ficar por 20, 30, 40 ou até 50 anos fora da escola. Inclusive, uma parcela deles passou pelo ciclo de alfabetização na própria EJA. Há também casos de estudantes menores que estiveram sem frequentar a escola por cerca de três anos.

alunos(as) com trajetórias escolares problemáticas, mas como sujeitos com direitos à educação, à cultura e desenvolvimento pleno.

Nas palavras de Freire, é fundamental respeitar a leitura de mundo que o(a) discente traz consigo, uma vez que “[...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, [...] assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (Freire, 1996, p. 139). No contexto da EJA, essa postura do(a) educador(a) necessariamente precisa ser mais sensível devido a construção cultural e social dos(as) educandos(as).

Ainda de acordo com Arroyo (2011), a EJA não deve ser vista apenas como uma segunda oportunidade de escolarização, mas como uma política educacional que reconhece e valoriza as diversas trajetórias de vida dos seus participantes. Consequentemente, “essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direitos. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação” (Arroyo, 2011, p. 25). Esse olhar implica em uma mudança de perspectiva tanto dos(as) educadores quanto das políticas públicas, visando uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades desses grupos. É necessário superar a visão restritiva que os(as) enxerga apenas como alunos(as) com trajetórias truncadas, sem considerar suas vivências e potenciais (Arroyo, 2011).

3.3.1 O espaço escolar

A escola onde a pesquisa foi realizada está situada em área urbana central da cidade de Biguaçu, mas também recebe estudantes de zona de transição urbana-rural e rural e atende a aproximadamente 900 estudantes. Os(as) estudantes estão divididos entre 10 turmas da Educação Infantil, 12 turmas da EF, distribuídas nos períodos matutino e vespertino e 6 turmas da EJA no período noturno, sendo estas, 2 da Alfabetização e 4 do E.F.

No momento, a escola está passando por uma reforma estrutural que começou no início do ano letivo de 2023. Diante desse cenário, somente a Educação Infantil e a EJA estão ocupando o espaço da escola. Portanto, estamos sem alguns recursos, pois estes ainda estão na UNIVALI, como a biblioteca, a sala de vídeo, entre outros materiais e equipamentos. Nesse momento, a escola disponibiliza uma caixa de som, um projetor de vídeo, que a coordenadora doou para as atividades da EJA, além de quadros de vidro nas salas. No momento, não dispomos de livro didático

específico para a EJA. O último adquirido foi em 2021 — *EJA Moderna* —, que ainda utilizo como base textual. A escola, contudo, oferece recursos para a reprodução de materiais. São oferecidos os(as) estudantes uniforme e *kit* de material escolar, bem como, refeição no intervalo e transporte escolar.

4 PROJETO DOCENTE EM AÇÃO: PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E RESULTADOS

Este capítulo apresenta o desenvolvimento do projeto docente ancorado nas bases teóricas que fundamentam esta dissertação, especialmente os estudos da Sociolinguística Educacional. A organização do capítulo se estrutura em três eixos principais.

No primeiro, apresenta-se o planejamento da intervenção pedagógica – o *Projeto Docente Escrivência* – com base nos pressupostos teóricos da SE e alinhado às diretrizes da BNCC. No segundo, *Caminhos da Aprendizagem: relato de um projeto docente em ação*, são detalhadas as etapas da aplicação em sala de aula, com foco na observação da atuação dos(as) estudantes da EJA quanto à variação estilística em suas práticas de leitura, oralidade, análise e reescrita de lendas.

Já no terceiro, *Análise de resultados do projeto docente*, são analisadas as produções textuais e as escolhas estilísticas dos(as) estudantes, com atenção às escolhas linguísticas realizadas e aos sentidos enunciativos construídos. Ao longo do capítulo, busca-se avaliar como o projeto contribuiu para o engajamento dos sujeitos da EJA, a valorização de seus repertórios linguísticos e o fortalecimento da consciência socioestilística no processo de aprendizagem.

4. 1 O PROJETO DOCENTE

O projeto docente apresentado a seguir refere-se ao planejamento didático que orientou a proposta de intervenção desenvolvida com os(as) estudantes da EJA. O projeto docente integra prática e reflexão no ambiente escolar, alinhando-se aos quatro eixos da área de Língua Portuguesa estabelecidos pela BNCC – oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica – e as bases teóricas da Sociolinguística Educacional. A proposta define objetivos, etapas, proposições e

direcionamentos voltados ao desenvolvimento da consciência e competência socioestilística dos(as) estudantes.

Nesse processo, o gênero textual-discursivo lenda é adotado como recurso central para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A escolha dos textos *Bruxas Gêmeas*, Cascaes (2002) e *Rosália e seus voos noturnos*, Peninha e Bebel (2021) se deu a partir da temática lendária, mas principalmente, por apresentarem abordagens distintas dos usos linguísticos. No texto de Cascaes observa-se a presença de um discurso indireto livre, como também, são presentes as marcas estilísticas identitárias locais, ao passo que no texto de Bebel e Peninha é apresentada uma narrativa com discurso indireto com a presença sutil da variação.

Franklin Cascaes iniciou suas pesquisas na década de 1950, período em que diversas comunidades açorianas da Ilha de SC ainda mantinham modos de vida próximos aos da colonização. Por meio da convivência com moradores locais, realizou um trabalho antropológico minucioso, registrando oralmente histórias, crenças e práticas culturais. Seu foco era a cultura popular dos descendentes de açorianos e madeirenses, grupo que compõe a maior comunidade açoriana do Brasil. Cascaes foi um pesquisador e artista singular, cuja produção, tanto textual quanto visual, destacou-se pela sensibilidade ao captar o imaginário coletivo da região. Seu legado, reconhecido como pioneiro, constitui um importante acervo de preservação das tradições culturais e linguísticas da Ilha, contribuindo para que não se percam com o tempo (Bebel; Peninha, 2021).

Cascaes, Bebel e Peninha constituem referências centrais na preservação e divulgação da cultura açoriana, especialmente no que se refere às lendas e tradições de Florianópolis. Gelci José Coelho, conhecido como Peninha, destacou-se como artista e contador de histórias, sendo autor de narrativas como o *Baile das Bruxas*, ambientado em Itaguaçu. Peninha também organizou e difundiu a produção escrita do Cascaes, tornando-se amplamente reconhecido como o principal propagador de sua obra. Bebel Orofino, admiradora e estudiosa da trajetória de Cascaes, atua de forma consistente na preservação e na divulgação de seu legado, reforçando sua relevância para a identidade cultural açoriana.

As atividades neste projeto docente estão organizadas em oito etapas, a saber: (1) Salvaguarda da sabedoria e valorização do conhecimento oral; (2) Estudo do gênero lenda: leitura e prática de análise; (3) Variação estilística – social e identitária: prática de análise linguística; (4) Ampliando o repertório lendário cultural;

- (5) Ampliando o repertório mais um pouquinho e organização para a coleta da lenda; (6) Produção textual – entre a oralidade e a escrita; (7) Prática de análise linguística/semiótica; e (8) Organização da coletânea de lendas para realização de um Sarau.

PROJETO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA
TÍTULO: ESCRIVÊNCIA: UM PERCURSO LINGÜÍSTICO IDENTITÁRIO
Objetivos gerais: ▪ Promover a valorização e preservação da cultura local por meio da exploração do gênero lenda, a partir da tradição oral da Grande Florianópolis, transpondo narrativas orais para a modalidade escrita, no intuito de construir uma coletânea de lendas da turma. ▪ Favorecer o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica, com base em lendas de Franklin Cascaes, Bebel e registros coletados pelos(as) próprios(as) alunos(as). ▪ Fomentar a reflexão crítica sobre a identidade cultural e linguística da comunidade por meio da análise da variação linguística e estilística presente em versões orais e escritas de lendas, de modo a compreender a língua como um sistema heterogêneo e em constante transformação e reconhecer o valor cultural e identitário dessas narrativas.
Objetivos específicos: ▪ Oportunizar condições para o desenvolvimento da competência comunicativa, bem como da consciência e competência socioestilística dos(as) alunos(as), por meio de práticas integradas de oralidades, como a contação de lendas e a garantia de espaço à fala; observando como diferentes escolhas linguísticas (vocabulário, estrutura frasal, tipo discursivo, entre outros) constroem estilos distintos na contação de lendas orais e na sua escrita. ▪ Analisar elementos de variação estilística (VE) presentes em lendas da tradição oral da Grande Florianópolis, relacionando a língua utilizada nas narrativas populares com os contextos sociais e culturais dos falantes. ▪ Investigar como a ficção de tradição de origem oral popular reflete aspectos da realidade local, valorizando o modo de falar típico da região e reconhecendo os estilos linguísticos, especialmente em comparação com os estilos literários de Franklin Cascaes e Bebel Orofino.
Público-alvo: Ensino Fundamental - Anos Finais da EJA. O escopo das atividades propostas poderá ser ampliado ou reduzido, permitindo adaptações conforme as particularidades e demandas do grupo de estudantes.
Tempo estimado: Aproximadamente 34 horas-aula.
Recursos: quadro, canetão, internet, notebook e (celulares dos(as) alunos(as)), projetor multimídia, caixinha de som, gramáticas, dicionários, livros paradidáticos, vídeos e cópias dos textos.
Avaliação: A avaliação será contínua, formativa e integrará os quatro eixos estruturantes da área de LP definidos pela BNCC: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica.

Serão observadas as habilidades de leitura e interpretação de textos do gênero lenda, com atenção à identificação de elementos culturais, linguísticos e estilísticos relacionados à tradição local. Na oralidade, será considerada a objetividade e expressividade na contação de lendas, bem como a escuta atenta e a interação com os(as) colegas. Na produção textual, será considerada a capacidade de transpor narrativas orais para a linguagem escrita, respeitando as variações linguísticas e os contextos de uso. Na análise linguística/semiótica, espera-se que os(as) alunos(as) reconheçam e reflitam sobre fenômenos de variação e adequação linguística. Além dos aspectos técnicos, serão valorizados a participação ativa nas atividades, o engajamento com a proposta, a postura cooperativa nas dinâmicas em grupo e a atitude crítica e reflexiva diante da diversidade cultural e linguística apresentada.

Desenvolvimento:

As atividades serão desenvolvidas de forma integrada e progressiva, tendo como ponto de partida o gênero lenda oral e como ponto de chegada a produção escrita de uma lenda, a partir das narrativas orais coletadas pelos(as) estudantes. Ao longo da proposta, haverá momentos específicos de ênfase em cada um dos quatro eixos da área de Língua Portuguesa – oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica – os quais, embora destacados, se complementam e interagem no decorrer das etapas. As atividades estão organizadas em torno de questões norteadoras, orientações metodológicas, comentários explicativos e sugestões de desdobramentos, detalhados no Projeto Docente que se apresenta a seguir.

ETAPAS

1ª Etapa: Salvaguarda da sabedoria e valorização do conhecimento oral (Aproximadamente 3 aulas)

O que se pretende:

- Nesse momento o foco é o gênero lenda oral, visando garantir o espaço de fala espontânea (sem o uso de materiais escritos ou audiovisuais) e valorizar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes. A proposta inclui, por meio da socialização de saberes, enriquecer o repertório e promover um ambiente propício/favorável para a expressão oral.

Observação: Caso a atividade inicial não se desenvolva conforme o previsto, em razão do possível desconhecimento de alguma história lendária por parte dos(as) estudantes, será necessário ajustar a estratégia. Como encaminhamento, o projeto deverá iniciar a partir do segundo momento, orientando-se para que os(as)alunos(as) realizem uma pesquisa sobre lendas da região e escolham uma para socializar no próximo encontro.

- Observar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as), principalmente no que diz respeito à competência comunicativa sobre lendas locais da Grande Florianópolis, temáticas, autores, contribuição cultural e literária para a região.

- Abordar a importância de preservar e valorizar o conhecimento e a tradição oral e a diversidade linguística, especialmente ao explorar lendas locais, demonstrando como a valorização identitária e sociocultural pode ampliar a consciência e a competência linguística dos(as) estudantes e enriquecer as produções escritas que se aprendem na escola.

Proposições	Direcionamentos
▪ O que é uma lenda? ▪ Por que as pessoas continuam contando lendas?	▪ Iniciar com uma roda de conversa sobre lendas já conhecidas pelos(as) alunos(as), especialmente as que circulam na oralidade da região. ▪ Incentivar a contação e a socialização de história em grupo, como prática de

▪ Que lendas vocês já ouviram sobre a região da Grande Florianópolis? ▪ Qual a importância da preservação dos conhecimentos orais? ▪ Qual a importância das lendas na preservação da cultura oral de um povo? ▪ Qual a importância da diversidade linguística?	oralidade expressiva e recriação de sentidos. ▪ Estimular a reflexão sobre o próprio uso linguístico e como a língua se adapta ao tempo, ao espaço e à intenção comunicativa.
2ª Etapa: Estudo do gênero lenda – leitura e prática de análise leitora (Aproximadamente 4 aulas)	
O que se pretende: Nesse momento o foco é na leitura e reflexão das lendas locais <i>Bruxas Gêmeas</i> de Franklin Cascaes (2002), e <i>Rosália e seus voos noturnos</i> de Peninha e Bebel (2021), promovendo diálogos e aprendizagem acerca das temáticas textuais, bem como explorar e refletir sobre os elementos linguísticos/estilísticos, narrativos, culturais e identitários presentes nessas obras.	
Proposições	Direcionamentos
▪ Quais são as primeiras impressões e temas centrais das lendas lidas? ▪ Quais os elementos na narrativa (narrador(a), personagens, tempo, espaço, discurso, enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho) presentes nas lendas e como contribuem para o efeito produzido pela lenda? ▪ Quem são Franklin Cascaes, Peninha e Bebel e qual a importância do trabalho deles?	▪ Organizar a leitura colaborativa dos textos, priorizando momentos de escuta e diálogo. ▪ Propor anotações durante a leitura para registro de impressões, palavras desconhecidas, expressões regionais entre outras que chamem a atenção. ▪ Mediar roda de conversa após cada leitura, permitindo que os(as) alunos(as) compartilhem interpretações, sensações e compreensões. ▪ Conduzir análise guiada dos elementos da narrativa (enredo, narrador(a), personagens, tempo e espaço). ▪ Contextualizar as produções dos autores, ressaltando a relevância cultural e identitária das lendas da Grande Florianópolis. ▪ Promover reflexões sobre as escolhas linguísticas dos autores e o impacto dessas escolhas na construção de sentido e identidade. ▪ Estimular comparações entre os dois textos, incentivando a construção intertextual de relações críticas e interpretativas.

3ª Etapa: Variação estilística - social e identitária: prática de análise linguística
(Aproximadamente 8 aulas)

O que se pretende:

Nesse momento o foco é na abordagem da VE e identitária presente nas lendas, considerando a diversidade linguística e cultural, conectando essas variações com as escolhas linguísticas feitas pelos autores e seu impacto identitário dentro e fora da comunidade de fala representada.

Observar e refletir sobre as diferentes abordagens narrativas (narrador(a)) e aos discursos (personagens) nos textos selecionados, buscando a identificação de personas manezinhas, por meio do uso da variedade linguística local. Como também conduzir os(as) estudantes a pensarem em como suas próprias identidades são refletidas em sua maneira de falar e escrever, bem como, sobre como as suas escolhas linguísticas refletem sua identidade.

Proposições	Direcionamentos
▪ O que é estilo? O que vocês entendem por estilo na/da língua ▪ O que é variação linguística (VL)? ▪ O que é variação estilística? ▪ Vocês falam do mesmo jeito com os responsáveis e/ou os filhos como vocês falam com seus amigos? ▪ Quais expressões linguísticas presentes nos textos chamam a atenção de vocês: gírias, termos locais, marcas de humor, de fé, abreviações, vocabulário, representações da oralidade, construções sintáticas ou outros elementos? ▪ Que marcas linguísticas nos textos lidos nos ajudam a reconhecer uma fala manezinha?²⁰ ▪ Que efeitos de sentido essas escolhas linguísticas produzem? Revelam humor, fé, intimidade, identidade, regionalidade, medo, resistência cultural entre outros? ▪ A forma como falamos também mostra quem somos? Como nossas escolhas linguísticas nos representam? ▪ Como você percebe seus usos linguísticos (oral ou escrita)? Eles carregam traços da sua identidade? A sua forma de falar, o que ela revela sobre	▪ Propor a releitura dos textos para identificar trechos e/ou palavras das lendas e promover uma análise coletiva dos usos linguísticos utilizados pelos autores. ▪ Solicitar aos(às) alunos(as) que grifem ou destaquem no texto termos, expressões linguísticas que indiquem VE e identitária. ▪ Estimular a reflexão sobre os efeitos de sentido das escolhas linguísticas: o que elas revelam sobre as personagens, o ambiente e a cultura representada? ▪ Mediar uma discussão sobre como a língua pode ser um marcador de identidade, tanto no texto quanto nas vivências dos próprios estudantes. ▪ Conduzir uma roda de conversa sobre a fala dos(as) alunos(as): como se percebem em termos linguísticos? Já foram corrigidos por “falar diferente”? Como encaram sua forma de falar em relação à escola, à comunidade, à mídia?

²⁰ “manezinho(a) é a designação referente a quem é habitante nativo(a) da ilha de SC” (Alexandre, 1994).

você? Já foi julgada ou elogiada por isso? ▪ De que maneira os autores (Franklin Cascaes e Bebel) usam a língua para construir um estilo próprio e representar uma comunidade? ▪ De que maneira os autores (Franklin Cascaes e Bebel) usam a língua para construir um estilo próprio e representar uma comunidade?	
4ª Etapa: Ampliando o repertório lendário cultural (Aproximadamente 4 aulas)	
O que se pretende: ▪ Exibição do filme <i>A Antropóloga</i> de Zeca Pires. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ETopkQrJ6X8&t=4563s ; e conversa sobre o filme e a relevância da produção cinematográfica para a preservação da cultura local. ▪ Espera-se que os(as) estudantes reconheçam e valorizem o papel do cinema como meio de preservação e difusão da cultura local, refletindo sobre os elementos culturais, linguísticos e identitários presentes no filme <i>A Antropóloga</i>. A atividade também visa ampliar a percepção dos(as) alunos(as) sobre como diferentes artes e meios de comunicação podem contribuir para o fortalecimento da memória coletiva e para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural da região da Grande Florianópolis. Além disso, busca-se fomentar o pensamento crítico sobre o impacto dessas produções na construção de identidades e pertencimentos.	
Proposições	Direcionamentos
▪ Como a cultura da Grande Florianópolis é representada no filme <i>A Antropóloga</i>? ▪ De que forma o filme recupera elementos das lendas, da oralidade e das tradições populares manezinhas? ▪ Quais marcas linguísticas e culturais aparecem nas falas das personagens? ▪ Qual o papel do audiovisual na preservação e valorização da cultura e da memória coletiva?	▪ Apresentação do filme <i>A Antropóloga</i> do diretor Zeca Pires, destacando seu compromisso com a cultura manezinha e o uso da ficção como veículo de memória. ▪ Antes da exibição, orientar os(as) estudantes a observarem elementos como: → Paisagens e símbolos culturais locais → Crenças e saberes populares representados → Forma de falar das personagens, com atenção às locais (manezês, expressões locais, entonação, ritmo) → Conflitos entre o saber científico e o saber tradicional ▪ Roda de conversa ao final, explorando: → Primeiras impressões sobre o filme

	→ Relação entre o conteúdo do filme e as lendas trabalhadas em sala ▪ Conexões com a identidade linguística e cultural da região, tais como: → O que o filme revela sobre a cultura da Ilha? → E sobre as personagens? → O que mais chamou atenção na fala das personagens? → Em que medida o cinema contribui para manter vivas as tradições orais?
5ª Etapa: Ampliando o repertório mais um pouquinho – entre a oralidade e escrita: (Aproximadamente 3 aulas)	
O que se pretende: Leitura de parte da entrevista “<i>Uma prosa com Peninha, no centenário do mestre Franklin Cascaes</i>” de Karina Janz Woitowicz (2008). Disponível em: file:///C:/Users/srjw1/Downloads/ojs,+Karina+Janz+Woitowicz+Ent.pdf Exibição vídeo-entrevista: “<i>Café e Prosa Bebel Orofino</i>” (2023), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2kxmSrd9bhk ▪ Ampliar os conhecimentos dos(as) estudantes sobre o trabalho de autores(as) que pesquisam, preservam e divulgam as lendas e tradições da Grande Florianópolis, como Cascaes, Bebel e Peninha. A proposta busca desenvolver habilidades de leitura, escuta e análise crítica por meio do contato com trechos de entrevistas e materiais audiovisuais. ▪ Os(as) estudantes terão acesso a parte da entrevista - <i>Uma prosa com Peninha, no centenário do mestre Franklin Cascaes</i>, de Karina Janz Woitowicz (2008), - na qual se discute o legado cultural de Cascaes e o processo de pesquisa e valorização da cultura local. Também será apresentada parte da vídeo-entrevista “<i>Café e Prosa Bebel Orofino</i>” (2023), na qual a autora fala sobre sua atuação na preservação das lendas da região.	
Proposições	Direcionamentos
▪ O que podemos aprender sobre Franklin Cascaes e seu legado a partir da entrevista com Peninha? ▪ De que forma Peninha contribuiu para a preservação da cultura e das lendas da Grande Florianópolis? ▪ De que forma Bebel Orofino contribui para a preservação das lendas da Grande Florianópolis? Quais expressões linguísticas chamam a atenção de vocês: gírias, locais, vocabulário entre outros vocês conseguem identificar?	▪ Realizar a leitura orientada de trechos da entrevista “<i>Uma prosa com Peninha, no centenário do mestre Franklin Cascaes</i>” (Karina Janz Woitowicz, 2008), destacando aspectos culturais. ▪ Exibir parte da vídeo-entrevista “<i>Café e Prosa Bebel Orofino</i>” (2023), para conhecer o trabalho da autora e refletir sobre as lendas locais.

ATIVIDADE EXTRA CLASSE - COLETA DE LENDA (gravação)	
O que se pretende: Apresentação da proposta A proposta tem como objetivo estimular a pesquisa e a escuta sensível, incentivando os(as) estudantes a atuarem como mediadores(as) entre a tradição oral e a preservação da cultura local. Promover o resgate e a valorização das lendas de tradição local por meio da escuta ativa e do registro oral da memória comunitária. Os(as) estudantes serão orientados(as) a realizar coleta/gravação de lenda uma de tradição local com pessoas da comunidade em ação colaborativa com a proposta da atividade escolar participando como coautor(a) da lenda narrada. Cada estudante deverá solicitar autorização prévia das pessoas para a gravação²¹ da narrativa lendária e para produção de uma minibiografia da pessoa.	
6ª Etapa: Produção textual - entre a oralidade e escrita: (Aproximadamente 4 aulas)	
O que se pretende: Nesse momento, pretende-se propor aos(às) estudantes um movimento entre oralidade e escrita, ou seja, a produção escrita de uma lenda a partir da narrativa oral coletada/gravada com membros da comunidade. O trabalho propõe um olhar investigativo sobre o modo como os(as) estudantes atuam como produtores de texto, mobilizando saberes sobre o gênero, a língua e a cultura. Como destaca Valle (2022), o trabalho com os gêneros e a oralidade exige decisões conscientes por parte dos(as) estudantes sobre se, quando e como manter os elementos característicos da oralidade, entendendo que essas escolhas interferem diretamente na construção de sentidos do texto. Nessa etapa, os(as) estudantes serão orientados a escrever a sua miniautobiografia e a minibiografia do(a) contador(a) da lenda para compor sua produção na coletânea.	
Proposições	Direcionamentos
▪ Como transformar uma narrativa oral coletada por meio de gravação em um texto escrito do gênero lenda? ▪ Quais elementos da oralidade devem ser mantidos, adaptados ou transformados nas falas dos narradores e personagens? ▪ Como as escolhas estilísticas refletem a identidade cultural de quem fala e de quem escreve?	▪ Apresentação e discussão do conceito de VE com base nos estudos realizados anteriormente (linguísticos, culturais, identitários). ▪ Reflexão coletiva da ideia de indexicalidade, ou seja, de como os elementos linguísticos apontam para aspectos sociais, culturais e identitários. ▪ Reflexão sobre construção de personas na passagem da gravação coletada para o texto da lenda: quem fala? Como fala? Que identidade é representada? ▪ Produção textual escrita da lenda a partir da gravação, com ênfase nas escolhas linguísticas. ▪ Orientação para que os(as) estudantes reflitam sobre:

²¹ Os(As) alunos(as) utilizarão seus próprios celulares para as gravações das lendas.

	→ manutenção ou não de expressões regionais, → estrutura narrativa da lenda, → estilo do(a) narrador(a) e das personagens, → efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas. ▪ Momento de produção
7ª Etapa: Prática de análise linguística/semiótica (Aproximadamente 4 aulas)	
O que se pretende: Desenvolver a capacidade de análise linguística dos(as) estudantes durante o processo de produção e escrita da lenda, observando, na primeira versão escrita, quais aspectos gramaticais necessitam de maior atenção. O foco será a reflexão linguística com base nos três eixos propostos por Vieira (2018). A produção textual terá como objetivo não apenas a adequação gramatical, mas principalmente a tomada de decisões significativas no processo de passagem da oralidade para o texto escrito, considerando a tensão entre norma culta e identidade linguística local.	
Proposições	Direcionamentos
▪ Análise e reflexão coletiva da primeira versão da produção textual (lenda), com foco nos aspectos gramaticais e discursivos observados e que necessitam de mais atenção. ▪ Discussão coletiva sobre as escolhas linguísticas entre norma culta e variação estilística, estimulando a reflexão crítica sobre a função social da língua e as implicações dessas escolhas na construção de sentidos. ▪ Apresentar exemplos práticos, comparando construções linguísticas, (a partir da primeira versão escrita) destacando os contextos em que cada forma é mais adequada. ▪ Promover debates e reflexões sobre VL, identidade e normas sociais, de modo a fortalecer a consciência linguística dos estudantes.	▪ Promover momento colaborativo de revisão e reescrita em que os(as) estudantes observem suas escolhas linguísticas, refletindo sobre o papel da norma, da variação e do estilo na construção de sentidos. ▪ Valorizar, na reescrita, a manutenção de traços identitários dos narradores e personagem, respeitando as escolhas linguísticas. ▪ Orientar a reescrita dos textos com foco na tomada de decisões linguísticas, considerando o equilíbrio entre correção normativa e preservação da identidade local.
8ª Etapa: Organização da coletânea de lendas para realização de um Sarau (Aproximadamente 4 aulas)	
O que se pretende Concluir o processo de produção textual com a reescrita final das lendas e sua digitalização pelos(as) estudantes, utilizando os recursos disponíveis (celulares pessoais e/ou notebook da professora). A etapa culminará na organização de uma exposição e sarau escolar, em que os(as) estudantes socializarão suas produções,	

farão leituras das lendas e compartilharão os percursos vivenciados durante o projeto. O objetivo é valorizar a autoria estudantil, promover a reflexão sobre as competências e habilidades desenvolvidas e reforçar a importância da tradição oral e da cultura local.

Proposições	Direcionamentos
▪ Digitalização dos textos reescritos por meio de ferramentas acessíveis (celulares ou notebook). ▪ Revisão final da lenda digitada. ▪ Organização de uma exposição das lendas com espaços para textos, fotografias e dados dos(as) alunos(as) autores(as) e dos(as) pessoas que contaram a lenda. ▪ Planejamento e realização de um sarau com participação dos(as) estudantes, os(as) colaboradores(as) que narraram as histórias e comunidade escolar. ▪ Refletir coletivamente sobre as competências e habilidades desenvolvidas ao longo das atividades, reforçando a importância da oralidade, leitura, produção textual e análise linguística.	▪ Orientar os(as) estudantes na formatação básica dos textos digitalizados. ▪ Mediar a organização do sarau como espaço de valorização das vozes locais e da autoria dos(as) estudantes. ▪ Estimular a reflexão crítica sobre a produção: da escuta à escrita da lenda. ▪ Registrar (em vídeo ou fotos, se possível) os momentos do sarau para memória da escola e futuras atividades. ▪ Incentivar a participação ativa da comunidade escolar na valorização da cultura regional.

4.2 CAMINHOS DA APRENDIZAGEM: RELATO DE UM PROJETO DOCENTE EM AÇÃO

Esta seção apresenta o relato da implementação do projeto docente, expondo de forma sequencial as etapas que compuseram a proposta de intervenção pedagógica. São descritos o desenvolvimento das oito etapas realizadas em sala de aula, bem como o acompanhamento das práticas e interações dos(as) estudantes da EJA ao longo do processo.

Para preservar o anonimato dos(as) participantes, cada estudante foi identificado(a) pela letra (E), seguida de um número entre 1 a 17. Essa numeração não obedece a critérios classificatórios e sim atribuída conforme a ordem dos textos na coletânea de lendas. Os(as) estudantes foram agrupados(as) em faixas etárias para melhor compreendermos a diversidade presente no grupo.

Na faixa dos 15 aos 17 anos, adolescentes, encontram-se os(as) alunos(as): E2, E4, E5, E6, E9, E12, E14 e E15. Entre 18 e 22 anos, jovens, estão os(as) estudantes: E3, E10, E13, E16 e E17. Já os(as) alunos(as), adultos(as) e idosa, foram

distribuídos por faixas específicas: adultos faixa 1, entre 30 e 39 anos, E7; entre 40 e 49 anos, faixa 2, E11; entre 50 e 59 anos, faixa 3, E8; e idosa entre 60 e 69 anos, E1.

4.2.1 **Escrevivência: um percurso linguístico identitário**

Iniciei o projeto com a turma da EJA com entusiasmo, porém, diante de interferências no calendário escolar, precisei readequar o planejamento inicial, respeitando as etapas previstas. A aula seguinte à de abertura do projeto só pôde ser realizada dez dias depois, em função da realização do conselho de classe e de uma reunião pedagógica, ambos coincidentes com os dias de aula com a turma. Vale destacar que, nessa reunião, foram discutidas questões diretamente relacionadas ao calendário escolar, eventos futuros e ao andamento das práticas pedagógicas, o que impactou o desenvolvimento do projeto e demandou ajustes na organização e no andamento das atividades.

Assim, ao longo da execução das aulas de Língua Portuguesa, destinadas à turma envolvida nas atividades, diversos fatores extracurriculares influenciaram na continuidade das ações previstas. Praticamente metade dos(as) estudantes da turma estavam envolvidos nos preparativos para a *Noite da Dança*, evento tradicional e de grande relevância para a rede municipal de ensino de Biguaçu, no qual a EJA costuma ter participação de destaque. Inicialmente prevista para uma data anterior, a apresentação foi adiada para o final de novembro. Com essa mudança de data, a gestão escolar solicitou o apoio dos(as) docentes, que passaram a destinar parte do tempo das aulas para os ensaios.

Esses ensaios geralmente iniciavam às 19h e, muitas vezes, estendiam-se até o recreio. Em outras ocasiões, os(as) estudantes retornavam à sala de aula por volta das 19h15, sendo que o recreio tem início às 19h30. Soma-se a isso o fato de que, por questões alimentares, o intervalo frequentemente se prolongava, comprometendo ainda mais o tempo efetivo de aula, que, em algumas noites, só era retomado após às 20h. Além desses fatores, outros eventos também contribuíram para a fragmentação das atividades. Os(as) estudantes foram convidados a participar da apresentação teatral *Igualdade Social* e da *30ª edição da Festa da Cultura Açoriana (Açor)*, realizada em 2024 no município de Biguaçu. Também ocorreram dois feriados durante esse período, o que reduziu ainda mais a frequência e a continuidade das aulas. Todos esses eventos coincidiram com os dias de aula de LP da turma.

Diante desse cenário, o projeto precisou ser conduzido com flexibilidade e sensibilidade às demandas da comunidade escolar. As adaptações feitas ao longo do percurso permitiram respeitar os ritmos dos(as) estudantes e valorizar suas múltiplas formas de participação na escola, entendendo-a como espaço vivo, permeado por experiências que extrapolam o currículo formal. Mesmo diante de tantos obstáculos, conseguimos realizar as atividades e construir, de forma colaborativa, a coletânea de lendas. No entanto, se o tempo em sala não tivesse sido limitado, poderíamos ter aprofundado ainda mais algumas atividades do projeto, especialmente a 6ª e 7ª Etapas: Entre a oralidade e a escrita e Prática de análise linguística/semiótica, como também a 8ª Etapa: Organização da coletânea de lendas para realização de um Sarau.

1ª Etapa: Salvaguarda da sabedoria e valorização do conhecimento oral

Inicialmente, apresentei aos(às) estudantes a proposta do projeto, cujo objetivo é valorizar e resgatar as lendas e tradições orais da Grande Florianópolis. Expliquei que o trabalho envolveria a coleta de lendas diretamente com membros da comunidade, por meio de gravações autorizadas, para registrar essas histórias em suas formas orais. De forma breve, apresentei as etapas previstas para o desenvolvimento do projeto: atividades em sala de aula – oralidade, leitura e interpretação, análise linguística/semiótica e produção textual –, e a atividade extraclasse – coleta/gravação de uma lenda. Enfatizei que, nesse processo, eles(as) teriam a oportunidade de refletir sobre as escolhas linguísticas feitas na passagem da lenda de tradição oral para a produção escrita. Também citei que o projeto culminaria na organização de um sarau para a socialização das produções, no qual estudantes e narradores poderiam compartilhar suas experiências e textos. Busquei motivá-los(as) a se envolverem, ressaltando o valor cultural da atividade e o desenvolvimento de competências linguísticas e textuais. E por fim expliquei sobre o processo avaliativo.

O primeiro momento deste projeto docente foi intencionalmente centrado na oralidade, com o propósito de valorizar a fala espontânea dos(as) estudantes e acessar seus conhecimentos prévios sobre o gênero lenda. A atividade foi realizada sem o uso de materiais escritos ou audiovisuais, no intuito de privilegiar o espaço de escuta atenta e mediação pedagógica a partir das experiências orais já presentes no

repertório dos(as) alunos(as). A proposta visou reconhecer a oralidade como prática legítima (Bacelar; Monguilhott, 2025), de produção e circulação de saberes especialmente no contexto da tradição lendária da Grande Florianópolis.

Organizados em círculo, com quinze estudantes presentes, iniciamos uma conversa, a partir da pergunta: “Alguém sabe o que é lenda?” O silêncio inicial deu lugar a uma participação crescente, iniciada com a fala do estudante, adolescente, E4, que respondeu com um questionamento: “Tipo mula-sem-cabeça, né?”, estabelecendo a primeira conexão com o universo das lendas. A partir disso, novas falas emergiram de forma espontânea. A aluna, também adolescente, E6, afirmou: “Profe, lenda é dessas coisas com encantamento que a gente ouvia quando era pequeno, que a mãe contava pra gente”. Outra estudante, E1, idosa, complementou: “Conheço várias histórias de bruxa e benzedeira. Minha mãe benzia. Convivi com isso durante a infância”. Já a aluna, E8, adulta faixa 3, compartilhou: “Lá na minha terra, em Santos, o pessoal falava que tinha uma mulher que virava porco à meia-noite. Meu tio dizia que viu com os próprios olhos”.

Essas falas apresentam um repertório cultural vasto e enraizado em experiências familiares e comunitárias que são transmitidas oralmente por gerações (Cascudo, 2012; Vansina, 2010; Coelho, 2000). Quando questionados(as) sobre os motivos pelos quais essas histórias circulam, a aluna, E1, respondeu: “É pra botar medo na gente, né? Pra gente não fazer besteira. Lá onde eu morava, diziam que se fosse pro rio sozinho, o Curupira puxava pra dentro”. A função educativa e moralizante atribuída às lendas, neste caso, aparece de forma espontânea, o que demonstra entendimento sobre um dos usos sociais do gênero. Além disso, os(as) estudantes demonstraram conhecimento da existência de lendas locais. Um aluno, adolescente, E13, comentou: “E tem lenda daqui mesmo, né, sora?”, ao que outra aluna, jovem, E12, completou: “Minha vó contava da bruxa que virava passarinho e espiava os telhados. Ela dizia que não era pra deixar roupa no varal de noite, porque levava azar”. O que demonstra a concretude da tradição oral na contemporaneidade (Cascudo, 2012; Vansina, 2010; Coelho, 2000).

Diante da disposição dos(as) estudantes nos organizamos para cada um(a) poder contar uma lenda, e assim aconteceu. As lendas contadas abrangeram desde personagens amplamente conhecidos do imaginário nacional até relatos vinculados a experiências locais e familiares. A seguir apresento as temáticas narradas. A estudante E1, por exemplo, partilhou a lenda sobre a mulher que dançou depois de

morta, enquanto E2 contou a lenda da vizinha bruxa. A figura da loira do banheiro, bastante presente no folclore urbano escolar, foi narrada por E3 e por E7, e comprova sua circulação entre diferentes contextos, pois as narrativas foram situadas em regiões diferentes. Lendas sobre criaturas e fenômenos sobrenaturais também estiveram presentes. O estudante E4 narrou a lenda que explica como se vira lobisomem, e E12 complementou com a narrativa lendária de como se descobre um lobisomem. Já E5 abordou a personagem Saci, figura clássica do folclore brasileiro.

A relação entre visões espirituais e práticas religiosas foi tematizada por E6. A estudante E8 trouxe a lenda da mulher de branco, e E9 mencionou lendas sobre bruxas, tema retomado por E11, que narrou a lenda sobre as bruxas da praia de Itaguaçu, um exemplo de lenda regional com forte vínculo territorial de autoria do Peninha. Ainda nesse campo, E10 compartilhou uma narrativa lendária sobre espíritos na praia. E13, por sua vez, contou sobre a bruxa que virava passarinho, e E15 narrou a lenda do Boitatá.

Essas manifestações partilhadas afiançam o vínculo afetivo e a continuidade das tradições orais no contexto comunitário e familiar, mesmo em tempos marcados por outras formas de acesso à informação (Bonvini, 2006; Cascudo, 2012; Vansina, 2010; Coelho, 2000). À luz da teoria da tradição oral, entende-se que tais práticas não apenas preservam narrativas e memórias, mas também atualizam saberes coletivos por meio da performance, da repetição e da interação intergeracional (Vansina, 2010). Nesse sentido, a tradição oral se configura como um dispositivo dinâmico de transmissão cultural, sustentando laços de pertencimento e continuidade histórica no seio das comunidades.

O engajamento da turma foi significativo, pois dos(as) 15 estudantes presentes, 14 participaram da atividade, narrando e compartilhando uma lenda, enquanto apenas uma aluna optou por não se manifestar. Embora apenas uma aluna tenha optado por não se manifestar, decisão respeitada pela mediação docente, é pertinente problematizar essa postura discente. Na prática pedagógica, essa postura precisa ser analisada à luz do ensino das demais práticas de linguagem, pois, assim como leitura, produção textual e análise linguística/semiótica, a oralidade tem igual importância no currículo de LP. Desse modo, não se pode obrigar a participação dos(as) estudantes, mas tampouco se pode negligenciá-la; é necessário, portanto, criar condições que favoreçam o engajamento, estimulando-os(as) a participar de forma segura, significativa e respeitosa em todos os eixos de ensino.

Essa participação expressiva evidencia o poder mobilizador da palavra no contexto da oralidade. Como destaca Bonvini (2006, p. 6-7), “a palavra é força, ela tem valor de ato e engaja o grupo”, o que se confirma na dinâmica vivenciada em sala. Ao tomarem a palavra, os(as) estudantes não apenas contaram histórias, mas também se colocaram em cena, ativando memórias, afetos e pertencimentos que fortalecem os vínculos coletivos e a construção compartilhada do saber (Vale, 2001; Vansina, 2010).

Na sequência, foi proposto aos(às) estudantes uma reflexão sobre a importância da preservação dos conhecimentos orais – focados nas lendas – transmitidas de geração em geração, com destaque em seu papel na construção da memória coletiva e na valorização das identidades culturais. Também discutimos a diversidade linguística presente nessas narrativas, observando como cada estudante narrou à sua maneira, mesmo quando narraram a mesma lenda (Labov (2008 [1972]); Faraco, 2008; Bagno 2007 entre outros).

Ao serem questionados sobre por que é importante preservar as lendas locais de tradição oral, os(as) estudantes demonstraram compreensão, ainda que em formação, do valor simbólico e formativo das narrativas orais. A aluna E1, idosa, afirmou que: “A gente aprende muito com essas histórias, elas explicam coisas da vida”, destacando o papel pedagógico implícito das lendas. Complementando essa perspectiva, E10, jovem, expressou uma preocupação com a continuidade da tradição, ao dizer: “É a nossa história, né? Se a gente esquecer, ninguém vai contar mais”. Suas falas revelam não apenas a percepção do potencial educativo da oralidade, mas também uma incipiente consciência sobre o risco de apagamento cultural, caso não haja a transmissão ativa desses saberes.

Já a aluna E3, jovem, trouxe a dimensão afetiva e geracional dessas histórias: “São histórias da nossa infância, minha vó contava pra mim, se ninguém mais contar, elas vão desaparecer, né, profe?”. A estudante E8, adulta faixa 3, associou o caráter educativo da lenda a normas de comportamentos, afirmando que: “Para ensinar, tipo aquela do Curupira, servia pra gente não se meter no mato sozinho”. As respostas revelaram que os(as) estudantes compreendem as lendas não apenas como entretenimento, mas como recursos de aprendizagem, construção de valores e preservação cultural.

Quanto à reflexão sobre a diversidade linguística, um dos alunos, E7, adulto faixa 1, comentou: “Eu falo meio diferente porque sou da área rural, às vezes fico até

com vergonha”. Diante disso, intervim e disse: “falar diferente não é falar errado”, explicando que a VL é uma manifestação legítima da língua e da identidade cultural de cada pessoa (Eckert, 2012; Rajagopalan, 2003; Paza; Görski, 2024).

A partir dessa fala, outros(as) estudantes também se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências. O aluno E11, Adulto faixa 2, observou: “Aqui na sala tem gente de tudo que é canto, cada um fala de um jeito, mas todo mundo entende, mas tem gente que ri e faz piada”. O relato do aluno contempla, não apenas o reconhecimento da diversidade da língua, como também traz à tona, as tensões provocadas pelo preconceito linguístico (Bagno, 2001). A aluna E8 também revelou: “Sempre tem alguém que ri quando eu falo, daí eu fico quieta”, e completou com pesar: “Ah, profe, eu falo errado porque não estudei muito”. Esses relatos como tantos outros já proferidos em aula mostram o quanto é importante criar um ambiente acolhedor, onde os(as) estudantes possam se expressar sem medo ou vergonha de seus usos linguísticos, vivências e origens (Bagno, 2001; Bortoni-Ricardo, 2004; Faraco, 2008; Paza; Görski, 2024 entre outros).

A escuta ativa e o espaço concedido à fala dos(as) estudantes permitiram não apenas a observação para os encaminhamentos das etapas seguintes do projeto docente, mas, sobretudo, a valorização do trabalho com a oralidade como prática pedagógica central (Bacelar; Monguilhott, 2025). Ao favorecer a expressão da oralidade espontânea dos(as) alunos(as), foi possibilitado que os saberes de mundo, as memórias afetivas e as tradições culturais emergissem de forma significativa. Essa abordagem reforçou o vínculo entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos(as) estudantes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde a escuta atenta e o reconhecimento das vozes dos sujeitos são fundamentais para a construção de uma aprendizagem dialógica, inclusiva e contextualizada (Paza; Görski, 2024).

Embora o respeito às variedades linguísticas trazidas pelos estudantes deva estar sempre presente no contexto escolar, é preciso garantir o ensino da oralidade nas mais diversas situações comunicativas. Nesse momento inicial do projeto, a fala espontânea era adequada e desejável, pois possibilitava observar como os(as) estudantes se expressavam naturalmente e quais recursos linguísticos mobilizavam em situações de interação cotidiana. Já na 8ª etapa, quando os(as) estudantes iriam apresentar oralmente suas lendas, emerge outra necessidade pedagógica: discutir o uso linguístico apropriado para aquele contexto de apresentação pública. Nesse

momento, torna-se fundamental ensinar, orientar e treinar uma fala mais monitorada, condizente com a situação comunicativa e com as expectativas do gênero.

2ª Etapa: Estudo do gênero lenda – leitura e prática de análise leitora

Antes mesmo do início da aula, E11 me procurou para entregar a versão escrita da lenda que havia contado na aula anterior. Mesmo sem ser solicitado, houve entendimento da necessidade de entrega. O fato é que nessa entrega havia uma capa intitulada de *Bruxas petrificadas*, e nesse momento de entrega, em área comum da escola, outro professor se aproximou, visualizou a capa do trabalho já em minhas mãos e, imediatamente, profere uma palestra acerca do seu conhecimento sobre a etimologia da palavra *petra*/pedra, dizendo seguidamente que a escrita estava errada.

Ou seja, além do preconceito linguístico (Bagno 2001), houve uma manifestação corretiva visando à norma curta (Faraco, 2008). Importante salientar que mesmo diante do domínio do espaço e da abordagem feita pelo professor, E11 defendeu firmemente o uso da palavra *pedrificar* por analogia direta com pedra e que para ele não fazia nenhum sentido utilizar petrificar. Pouco consegui falar, mesmo argumentando sobre a variação. Essa situação, que gerou certo desconforto a E11, foi tratada em sala posteriormente e foi decidido que nenhuma alteração seria feita.

A aula teve início com a formação de um círculo, no qual junto aos 11 estudantes presentes retomamos o tema e experiências da aula anterior. Durante esse momento de partilha, a estudante E1 afirmou: “Gostei muito da atividade da aula passada, ela fez lembrar da minha infância”. Acrescentou, ainda: “Contei a lenda da mulher que dançou depois de morta para minha professora na academia”, criando outro movimento de partilha (Bonvini, 2006), que extrapolou a esfera escolar. Outros(as) estudantes também expressaram suas impressões. A estudante E8 comentou: “Achei interessante ver os colegas contando as histórias, todo mundo participou”. Já o estudante E11 disse: “Achei bonito ver todo mundo falando o que sabe”.

Em continuidade ao trabalho com as lendas e à valorização da cultura local e a diversidade linguística, apresentei aos estudantes exemplares das obras, *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina I e II*, Cascaes, 2002 e 2003 respectivamente; *Lendas da Ilha de Santa Catarina* de Bebel e Peninha, 2021, e o *Dicionário da Ilha: falar & falares da Ilha de Santa Catarina* de Fernando Alexandre, 1994. Na sequência,

foram distribuídas cópias dos textos *Bruxas Gêmeas* (Cascaes, 2002) e *Rosália e seus voos noturnos* (Orofino, 2021), utilizados nas atividades subsequentes.

Para a abertura do momento fiz a leitura das minibiografias de Bebel e Peninha que constam em uma das orelhas do livro *Lendas da Ilha de Santa Catarina*. Ao final da leitura, E6 perguntou: “Então eles são daqui? Nunca escutei falar dele”; outros(as) estudantes também afirmaram desconhecer. Exceto E11, que disse: “Acho que já vi alguma coisa desse Peninha, não tenho certeza, o Franklin Cascaes eu conheço, é o cara das bruxas”. Outros(as) também afirmaram conhecê-lo e fizeram comentários paralelos. Informei a eles(as) que após a leitura do texto de Peninha e Bebel nós leríamos uma breve biografia e uma lenda do Cascaes.

Propus uma roda de leitura, na qual todos(as) os(as) presentes participaram, lendo pequenos trechos. Após a leitura, iniciei uma conversa sobre as impressões da turma acerca dos elementos presentes na narrativa. As alunas E1 e E8 comentaram que a história lhes era familiar, enquanto E12 e E13 afirmaram que gostam desse tipo de narrativa. Já a E3 observou que a história poderia ser mais assustadora. Após os comentários, questionei sobre os elementos da narrativa, pois já havíamos estudado o conteúdo anteriormente.

Para realização da atividade, organizei no quadro um esquema com os tópicos dos elementos básicos da narrativa: personagens – protagonista, antagonista e secundárias –; espaço; tempo; tipo de narrador(a); foco narrativo; tipo de discurso; e enredo – situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Com base nesse esquema, conduzi os questionamentos, incentivando a turma a reconhecer e analisar esses elementos no texto lido. De forma coletiva e com minha mediação, os(as) alunos(as) foram respondendo às perguntas, enquanto eu registrava as contribuições no quadro. Neste momento, não foi possível anotar individualmente as falas de cada estudante, pois minha atenção estava voltada à condução da atividade. A seguir, apresento as conclusões interpretativas dos(as) estudantes construídas de maneira coletiva ao longo da discussão sobre a atividade.

Quadro 1 – Resultado da atividade interpretativa e elementos das narrativas com base no texto *Rosália e seus voos noturnos* (Orofino, 2021).

A protagonista , Rosália, é uma jovem que nasce e cresce no seio de uma família numerosa, no Ribeirão da Ilha, que não passou pelo batismo tradicional. Desde pequena, Rosália demonstra dons sobrenaturais, como o voo e a premonição.
Os antagonistas , o pai de Miguel, personagem que a flagra voando durante a noite de lua cheia, age como o delator e símbolo do olhar repressivo da sociedade. A comunidade, materializada em

figuras como a benzedeira Dona Luzia, os vizinhos e até na própria família de Rosália, pois constituem uma força antagonista que tenta reprimir os traços mágicos e subversivos da jovem.
Entre as personagens secundárias , destacam-se Teresa, a irmã que com sensibilidade percebe os dons de Rosália; Miguel da Zinha, poeta e amigo da protagonista; o João Custódio e a Januária (os pais de Rosália), e as irmãs submissas.
Sobre o espaço da narrativa, o cenário principal é o Ribeirão da Ilha, especialmente o casarão da família Custódio. Além do céu e das paisagens por onde Rosália voa, a casa da madrinha, em Ratonês, e o canavial.
O tempo da narrativa é indeterminado, mas marcado simbolicamente por ciclos de lua cheia, que representam o tempo mítico e o despertar dos poderes de Rosália. Há uma fusão entre o tempo cronológico da vida cotidiana e o tempo mágico típico das lendas.
A narrativa é conduzida por narrador(a) observador(a), portanto, o foco narrativo em 3ª pessoa, que conhece os sentimentos e pensamentos das personagens.
O tipo de discurso dominante é o indireto.
O enredo desenvolve-se a partir de uma situação inicial marcada pela convivência familiar aparentemente harmônica.
O conflito se estabelece à medida que os dons mágicos de Rosália se manifestam e começam a gerar estranhamento e repressão.
O clímax ocorre quando ela é flagrada voando e, exposta publicamente, é acusada de bruxaria.
O desfecho apresenta sua expulsão simbólica da comunidade, por meio do envio à casa da madrinha, seguido da fuga com Miguel, em um gesto final de resistência e afirmação de sua identidade.

Fonte: elaborado pela autora.

A lenda *Rosália e seus voos noturnos* (Orofino, 2021), portanto, articula elementos míticos, sociais e identitários, ao mesmo tempo em que atualiza, por meio da figura da bruxa, as tensões entre o feminino rebelde e as estruturas normativas.

Na sequência retomamos a roda de leitura, agora com a biografia de Cascaes que consta no livro *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina II* (2006, p. 9-11). Antes dessa leitura, realizamos uma breve conversa sobre o autor, também alcunhado de Seo Frankolino. Como citado anteriormente, E11 já havia demonstrado familiaridade com a figura de Franklin Cascaes e prontamente tomou a palavra dizendo: “Lembra profe? No ano passado eu fiz um trabalho sobre o Franklin Cascaes e até apresentei”. Confirmei que lembrava, e que o trabalho havia sido muito bom.

Naquela ocasião, a maioria dos(as) estudantes da turma, estava vivenciando, pela primeira vez, a experiência de apresentar um trabalho escolar. A proposta consistia em estudar o gênero textual-discursivo biografia e autobiografia, e cada estudante escolheu uma personalidade para pesquisar e apresentar à turma.

Retornando a fala sobre Cascaes, E11 continuou: “Ele foi professor também, né, profe? E pesquisou sobre a cultura e histórias aqui da região, também fez desenhos”. Em seguida, E11 mostrou à turma uma das ilustrações do autor, utilizando

o exemplar do livro disponível²². Os demais não manifestaram lembrança, mesmo os que tinham assistido à apresentação do colega no ano anterior.

Realizamos a leitura coletiva da biografia de Franklin Cascaes, com a participação ativa de todos(as) os(as) estudantes. Em seguida, promovemos uma conversa sobre o texto lido, buscando levantar impressões e compreender melhor as informações biográficas apresentadas. Durante a discussão, o(a) estudante E4 manifestou uma dúvida ao comentar: “Profe, eu não entendi o que ele falou a respeito de colonos anfíbios.” Diante da dúvida, retomamos o texto, localizamos o parágrafo e o trecho mencionado para leitura conjunta. Conforme descrito no texto, “o artista insistia em denominar o povo açoriano e seus descendentes de ‘colonos anfíbios’, pois ora trabalhavam na terra, ora no mar” (Cascaes, 2006, p. 9).

No momento expliquei o significado da expressão. Esclareci que anfíbios são animais que vivem em dois ambientes, aquático e terrestre, e que, no contexto da Ilha de SC, a vida cotidiana envolvia tanto a pesca quanto a agricultura, exigindo que os colonos transitassem entre o mar e a terra. Assim, a escolha de Cascaes ao utilizar a expressão *colonos anfíbios* traduz metaforicamente essa relação íntima dos açorianos com os dois meios. Ressaltei, ainda, que o efeito de sentido das palavras isoladas nem sempre é o mesmo quando usadas em uma expressão, destacando a importância da leitura contextualizada.

Outro questionamento foi levantado por E6: “Por que ele [Cascaes] misturava desenho, escultura e escrita?”. Em resposta, expliquei que Cascaes acreditava que todas essas formas de arte contribuem para contar as histórias, como também, para evidenciar e valorizar a diversidade cultural. Seu intuito era permitir que as pessoas pudessem ver, ler e imaginar as histórias que ele narrava. Em seguida, perguntei à turma o que achavam dessa possibilidade de unir diferentes formas de arte. De modo geral, as respostas foram positivas, com comentários como: “legal”, “interessante” e “da hora”.

Devido ao tempo reduzido, convidei os(as) estudantes para fazermos a leitura do texto *Bruxas Gêmeas*, (Cascaes, 2002). A proposta foi aceita e, assim, fizemos a leitura coletiva.

Após a leitura, propus que compartilhassem suas impressões sobre o texto. E8 respondeu: “É parecido com o outro, né?”. Perguntei em que aspecto os textos se

²² Levei os livros para aula.

assemelhavam, ao que E8 respondeu: “Porque tem as duas bruxas gêmeas”. Na sequência, E4 comentou: “Eu conheço uma história dessas; a minha mãe falou pra mim que uma tia batizou a irmã mais nova pra ela não correr risco de ser bruxa”. Ressaltei que esse tipo de narrativa lendária, vinculada ao imaginário das bruxas, é, de fato, comum na região.

Os relatos novamente provam a permanência da tradição oral, conforme discutem Calvet (2006), Cascudo (2012) e Vansina (2010). Nesse momento, E1 retomou o tema das benzedeadas e das rezas utilizadas para afastar bruxas, acrescentando, no entanto, que já não se lembra mais das rezas. O esquecimento das rezas por parte de E1 evidencia como a ausência da prática enfraquece a transmissão do saber tradicional. A tradição oral, para se manter viva, depende não apenas da lembrança, mas do exercício contínuo dessas práticas. Quando deixam de ser memorizadas e aplicadas no cotidiano, os conhecimentos e rituais vão se tornando distantes, correndo o risco de desaparecer junto com as gerações que as carregam (Calvet, 2006; Cascudo, 2012; Vansina, 2010).

Nesse momento, E2, adolescente, indagou: “E isso é verdade, sora?”. Para compreender melhor o questionamento, perguntei a que exatamente ele se referia. E2 então especificou: “Essas histórias de bruxas, de batizado, de benzedeadas”. Antes que eu pudesse responder, E1, idosa, tomou a palavra e afirmou: “Não escutasse eu falar que convivi com isso? Pra mim é tudo verdade, mas acredita quem quer”. Essa explanação demonstra como determinadas narrativas populares, mesmo questionadas por membros da comunidade, continuam sendo vivenciadas e reafirmadas por outros(as) como verdades legítimas.

De acordo com Góes (2009), a lenda é um tipo de narrativa em que fato e fantasia se entrelaçam, sendo popularmente aceita como verdadeira. Essa característica manifesta-se na fala de E1, que, ao afirmar que conviveu com essas experiências que legitima a veracidade daquilo que é, para outros(as), apenas fantasia. Nesse contexto, a lenda não é apenas um relato fantasioso, mas uma forma de registrar e comunicar vivências reais da comunidade. Ao mesmo tempo em que resgata elementos históricos, ela os ressignifica por meio da oralidade, mantendo viva a memória coletiva e a identidade cultural daquele grupo social. Assim, o testemunho de E1 representa mais do que uma crença individual, pois é uma expressão da continuidade de um saber oral tradicional, moldado por um contexto histórico específico e sustentado por práticas sociais que, mesmo com o tempo, resistem ao

esquecimento (Bonvini, 2006; Calvet, 2006; Cascudo, 2012; Góes, 2009.; Coelho, 2000; Vansina, 2010).

No decorrer da atividade, E9, adolescente, levantou-se para falar comigo e declarou considerar-se uma bruxa Wicca. Explicou que estuda a temática, integra um grupo dedicado à prática Wicca e reconhece essa vertente como sua religião. Ressaltou que a abordagem do tema em sala de aula estava sendo particularmente envolvente e significativa para ela. Comentou, ainda, que mantém um caderno com anotações sobre bruxaria, o qual se dispôs a levá-lo na próxima aula. Diante de seu interesse e envolvimento, propus que compartilhasse sua experiência com os colegas, ao que ela respondeu positivamente.

Em continuidade, após as discussões preliminares sobre o texto, procedeu-se à atividade interpretativa centrada nos elementos constitutivos da narrativa. Para tanto, organizei novamente no quadro um esquema sistemático que contemplava os elementos da narrativa: personagens – protagonista, antagonista e secundários –; espaço; tempo; tipo de narrador(a); foco narrativo; tipo de discurso; e enredo, – situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Subsequente à exposição do esquema para a atividade, foram formulados questionamentos direcionados aos(as) discentes, cujas respostas foram coletivamente discutidas e mediadas por mim, sendo devidamente registradas no quadro. Cumpre salientar que, neste momento da dinâmica, não foi possível realizar o registro individualizado das respostas dos(as) estudantes, em virtude da minha dedicação à condução da atividade e à organização das informações no quadro. A seguir, apresento as conclusões interpretativas dos(as) estudantes construídas de forma coletiva ao longo da discussão sobre a atividade.

Quadro 2 – Resultado da atividade interpretativa e elementos das narrativas com base no texto *Bruxas Gêmeas* de Cascaes (2002)

O protagonista Manoel Braseiro é um homem preocupado com o destino das duas filhas gêmeas recém-nascidas.
O antagonismo se revela pelo mistério bruxólico, ou seja, a ameaça de uma possível maldição que cerca a família, elemento que se confunde entre o sobrenatural e o próprio destino.
Entre as personagens secundárias , destacam-se Sinhá Candinha Miringa, uma benzedeira que consulta forças ocultas para descobrir qual das gêmeas seria a bruxa; Sinhá Custódia do Chico Pelego, a parteira que não identificou a ordem do nascimento das meninas; e as próprias gêmeas, Benta e Santa, uma das quais se destinaria à bruxaria. Aparecem ainda Sinhá Timota, outra benzedeira, que surge no final da lenda, ligada a um novo caso de bruxaria, e Jorgino, pai de uma criança doente que a procura.
O espaço é a Ilha de SC, percorrendo lugares como Pântano do Sul, Sertão do Peri, Saquinho e Lagoinha do Leste, que evocam o imaginário local e situam a trama em um espaço místico

O tempo não é definido com precisão, mas a narração é ambientada em um passado distante. O tipo de discurso mescla trechos indiretos e falas diretas, incluindo diálogos.
O foco narrativo está em 3ª pessoa e o narrador é observador e ocupa a posição de testemunha indireta dos fatos, ele conta o que ouviu do senhor Rosalino Oliveira, que por sua vez ouviu de outros falantes.
O enredo da lenda se constrói a partir da situação inicial , na qual um casal do Saquinho se preocupa com o nascimento de suas filhas gêmeas, pois a tradição local diz que a sétima filha deveria ser batizada pela mais velha e receber o nome Benta, para evitar virar bruxa. Entretanto, Sinhá Custódia (parteira) não soube identificar a ordem de nascimento das gêmeas, o que gera insegurança e medo.
O conflito se intensifica quando o pai busca a ajuda de Sinhá Candinha, a benzedeira, que consulta o diabo e revela que a filha Santa é a destinada à bruxaria, embora Benta apresentasse sinais mais evidentes, como aversão a padres e a orações.
O clímax da narrativa ocorre com essa revelação e a incerteza sobre o futuro das gêmeas.
No desfecho , a lenda se abre para um novo caso de bruxaria, envolvendo Sinhá Timota e a doença do filho de Jorgino Gargalão, ampliando o mistério que envolve a tradição e as figuras místicas da Ilha de SC

Fonte: elaborado pela autora.

Na lenda *Bruxas Gêmeas*, a tradição oral desempenha um papel central, sendo transmitida entre gerações e sustentando a própria estrutura da narrativa (Cascudo, 2012; Vansina, 2010; Coelho, 2000). O narrador ocupa a posição de observador e testemunha indireta dos fatos, relata os acontecimentos que ouviu de Rosalino Oliveira, o qual, por sua vez, os escutou de outros narradores orais. Tal dinâmica aciona mecanismos de memorização típicos da oralidade (Calvet, 2006), confirmando a circulação coletiva de saberes e o caráter intergeracional da narrativa, traços essenciais das culturas fundamentadas na tradição oral (Cascudo, 2012).

A multiplicidade de vozes presentes nesse processo dialoga com a concepção de Bakhtin (1997b, p. 8), segundo a qual “[...] cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa”. Assim, a lenda *Bruxas Gêmeas* demonstra como esse gênero textual-discursivo atua como elo entre passado e presente. Ao mesmo tempo em que entretém, as lendas contribuem para a preservação e afirmação das identidades culturais das comunidades que a produzem e transmitem.

3ª Etapa: Variação estilística - social e identitária: prática de análise linguística

Neste momento da aula, propus aos onze estudantes presentes uma questão aberta com o intuito de estimular uma reflexão inicial sobre o conceito de estilo. A pergunta norteadora foi: o que é estilo? As respostas apresentadas refletiram diferentes percepções, abrangendo aspectos como modo de se vestir, gêneros

musicais e cinematográficos. Além disso, emergiram compreensões mais contemporâneas do conceito, associando estilo à ideia de preferência pessoal, marca individual e expressão de identidade, em consonância com a evolução do termo discutida por Bagno (2012). Enquanto os(as) estudantes apresentavam suas respostas, fui registrando as hipóteses no quadro. A partir dessas contribuições, expliquei que o conceito de estilo vai além da aparência ou do comportamento, que abrange também as formas como as pessoas utilizam a língua, conforme discutido por Paza e Görski (2024) e por Eckert (2022 [2012]).

Em seguida, propus à turma uma nova questão, perguntei o que entendiam por estilo na/da língua. As respostas foram diversas, incluindo ideias como ter um jeito bonito de expressar as palavras, usar palavras diferentes, falar gírias e o modo próprio de cada pessoa utilizar a língua.

Em diálogo com a turma, complementei explicando que o estilo na/da língua diz respeito ao modo como cada indivíduo seleciona e organiza as palavras e expressões que utiliza na comunicação, seja oral ou escrita. Essas escolhas de usos linguísticos refletem a identidade, os valores e formas como cada pessoa se relaciona com os(as) outros(as).

Essa compreensão compartilhada com os(as) estudantes articula-se aos estudos de Paza e Görski (2024) e de Eckert (2022 [2012]), que associam o estilo linguístico à construção social da identidade. Nessa mesma direção, Coupland (2007) destaca a estilização como um processo performativo e relacional, enquanto Bakhtin (1997) reforça a ideia de que a linguagem carrega marcas da individualidade e da interação social. Por sua vez, Zhang (2021) destaca como as escolhas estilísticas demarcam posicionamentos sociais e ideológicos nas práticas discursivas cotidianas.

Em resposta, E12 contribuiu: “Entendi, mas, na maioria das vezes, a gente nem pensa qual palavra vai usar, eu acho... e às vezes nem quer usar a palavra e ela sai”. Diante dessa colocação, respondi que concordava, pois muitas vezes, usamos as palavras de forma automática, sem pensar muito. Isso ocorre porque a maneira como falamos e escrevemos está profundamente ligada à nossa identidade, ao nosso jeito de ser e viver, de modo que nem sempre percebemos que estamos fazendo escolhas de estilo. No entanto, mesmo sem essa percepção consciente, essas escolhas acontecem e revelam muito sobre quem somos, além de indicarem como queremos ser vistos pelos outros, daí a importância de refletirmos sobre a língua e as relações sociais.

Importante lembrarmos que o objetivo específico desta pesquisa é proporcionar e observar o desenvolvimento da consciência socioestilísticas dos(das) estudantes da EJA. A proposta da atividade baseou-se em autores(as) como (Eckert 2022 [2012]; Görski; Valle, 2019; Paza; Görski, 2024), cujos estudos abordam a relação entre língua, identidade social e práticas culturais. O objetivo foi demonstrar como diferentes grupos sociais, ainda que compartilhem o mesmo espaço geográfico, utilizam a língua de formas distintas, refletindo seus modos de vida, valores e formas de se posicionar no mundo. Houve consenso entre os(as) estudantes quanto à rejeição da ideia de que todos falam e se comportam da mesma forma; e apresentaram diferentes hipóteses para justificar suas respostas, as quais fui registrando no quadro.

Entre as hipóteses levantadas, parte dos(as) estudantes mencionaram que os pescadores da região falam com um sotaque mais característico, identificado como o manezinho²³. Outros(as) destacaram que os surfistas costumam se expressar de maneira mais descontraída, utilizando gírias como “tá ligado”, “dropar”, “altas ondas” e “pegar onda”. Também foi pontuado que, mesmo vivendo na mesma região, as pessoas são diferentes porque elas fazem e gostam de coisas diferentes. Além disso, parte dos(as) alunos(as) observaram que experiências de vida distintas e interesses variados também influenciam tanto o modo de se expressar quanto de se comportar, mesmo entre indivíduos que compartilham o mesmo território.

A partir dessas hipóteses, enfatizei para os(as) estudantes que a língua é heterogênea e expressa identidades, práticas sociais e valores culturais de grupos e indivíduos (Labov, 2008 [1972]; Eckert, 2022 [2012]; Coupland, 2007; Zhang, 2021; Paza; Görski, 2024 entre outros).

Na sequência da aula, questionei aos estudantes sobre o que entendiam por VL. As hipóteses levantadas apontaram que a variação pode ocorrer em função da região geográfica do(a) falante; da faixa etária; e do nível de formalidade exigido em diferentes contextos comunicativos. As hipóteses foram registradas no quadro. Observa-se que as hipóteses levantadas pelos(as) estudantes se articulam com a noção de macrocategorias de VL, conforme discutido por Görski e Valle (2019).

²³De acordo com a Lei Nº 7262, de 08 de janeiro de 2007, de Florianópolis. “Entende-se por manezinho(a) todo aquele (a) que guarda o sentimento e o espírito das tradições culturais mais autênticas da gente florianopolitana, desde a velha Desterro [...]”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2007/727/7262/lei-ordinaria-n-7262-2007-oficializa-o-hino-dos-manezinhos>

A partir das respostas dos(as) estudantes, reiterei que a VL diz respeito à diversidade de uso da língua. Reforcei a ideia de que todas as línguas são, por natureza, heterogêneas, pois apresentam variações internas e estão em constante processo de mudança (Faraco, 2008; Bagno, 2007; Labov, 2008 [1972]). Em seguida, expliquei que a variação estilística constitui em uma dimensão da VL, sendo caracterizada pelas escolhas que os(as) falantes fazem com base na situação comunicativa, na relação entre os interlocutores e nos objetivos discursivos. Apontei, ainda, que essas escolhas funcionam como marcadores de identidade e posicionamento social, o que confirma o papel da língua na construção das relações interpessoais e sociais (Eckert, 2022 [2012]; Coupland, 2007; Zhang, 2021; Paza; Görski, 2024 entre outros).

Com o intuito de ampliar a reflexão sobre os usos contextuais da língua, propus à turma um novo exemplo e questionei se já haviam notado que a forma como nos expressamos varia conforme o(a) interlocutor(a). Perguntei, especificamente, se utilizam a mesma forma de falar, independentemente da pessoa, a exemplo dos(as) responsáveis, pai, mãe, esposo(a), filho(a) entre outros(as), tal como fazem com amigos(as) ou colegas da mesma faixa etária.

As respostas expõem percepções distintas entre os(as) estudantes, enquanto um grupo de estudantes afirmaram não modificar sua maneira de falar, outros(as) reconheceram que ajustam seu modo linguístico de acordo com a pessoa e a situação. Diante dessas afirmações, destaquei que essas são escolhas que fazemos no uso da língua, relacionadas às nossas interações sociais, aos contextos comunicativos em que estamos inseridos e à imagem que desejamos projetar.

Finalizei a explanação destacando que a VE não se restringe a escolhas linguísticas dicotômicas, como entre o registro formal e o informal, ou entre o esteticamente belo e feio. A VE abrange construções linguísticas que evocam efeitos de sentido relacionados ao humor, à fé, ao poder, à amizade, entre outros aspectos socioculturais e subjetivos que contribuem significativamente para a construção de sentidos e a interpretação das intenções comunicativas presentes nos textos (Eckert, 2022 [2012]; Paza; Görski, 2024 entre outros).

Para colocar essa análise em prática, propus uma atividade coletiva, na qual os(as) estudantes foram organizados em dois grupos. A tarefa consistia em identificar, nos textos *Bruxas Gêmeas* (Cascaes 2002) e *Rosália e seus voos noturnos* (Orofino, 2021), expressões que distinguíssem diferentes usos linguísticos, marcadores de

variação socioestilística, e refletir criticamente sobre os efeitos de sentido produzidos por essas escolhas. Para a realização da atividade, foi estipulado um tempo de 20 minutos, incentivando uma leitura atenta e uma análise cuidadosa dos recursos linguísticos presentes nas narrativas. Após o tempo estipulado para a realização da atividade em grupo, foi iniciada a discussão sobre a seleção dos trechos dos textos feita pelos(as) estudantes, com base na releitura das lendas *Rosália e seus voos noturnos* (Texto 1) e *Bruxas Gêmeas* (Texto 2).

As primeiras observações dos(as) estudantes concentraram-se na identificação das localidades reais de Florianópolis mencionadas nas narrativas. Essas informações estão organizadas no quadro 3, que apresenta os marcadores geográficos citados nos textos, citando a ancoragem das lendas em espaços concretos e reconhecíveis de Florianópolis.

Quadro 3 – Localizações geográficas nas lendas *Rosália e seus voos noturnos* e *Bruxas Gêmeas*

Texto	Locais mencionados
<i>Rosália e seus voos noturnos</i> (Texto 1)	Ribeirão da Ilha; Caiacanga-Açu; Sertão do Peri; Ratores; gigante do Cambirela.
<i>Bruxas Gêmeas</i> (Texto 2)	Saquinho; Sertão do Peri; Costa de Dentro; Lagoinha do Leste.

Fonte: elaborado pela autora.

Destaquei que essas referências ajudam a reforçar o sentimento de pertencimento local e o enraizamento cultural das narrativas na Ilha de Florianópolis, aproximando o(a) leitor(a) do universo simbólico das comunidades retratadas. Essa delimitação espacial é fundamental para a construção da identidade cultural nos textos, que dialogam diretamente com as experiências vividas no território.

Logo em seguida, foram destacadas as palavras que retêm a fé popular e a superstição ao sobrenatural, presentes em ambos os textos. O quadro 4 sistematiza essas expressões, permitindo uma análise comparativa.

Quadro 4 – Expressões relacionadas à fé popular, superstição e ao sobrenatural nas lendas *Rosália e seus voos noturnos* e *Bruxas Gêmeas*

Texto	Expressões destacadas
Em ambos os textos	Batismo para evitar que filha se tornasse bruxa; o nome Benta, benzedura; crucifixo; tatarabruxa.
<i>Rosália e seus voos noturnos</i> (Texto 1)	Feitiço do nome de Rosália – comer pétalas de rosa –; e a premonição.
<i>Bruxas Gêmeas</i> (Texto 2)	Fado bruxólico; mundo de Nosso Senhor; Candinha Miringa – benzedeira e curandeira –; tesoura aberta em cruz; Deus e Cristo; saber espiritual.

Fonte: elaborado pela autora.

Essas expressões indicam a fusão do catolicismo popular com crenças locais e práticas de oralidade, tais como rezas e benzeduras, que são formas de transmissão cultural e espiritual. Elas indicam como os usos linguísticos também constroem sentidos ligados ao medo do desconhecido e à necessidade de proteção contra forças consideradas maléficas, manifestando-se no universo simbólico das personagens, refletindo a necessidade de proteção contra o mal, ao conectar religião, tradição e oralidade. Ao mesmo tempo que se apegam a santos e rezas, as personagens temem as bruxas e recorrem às benzedadeiras.

Durante a aula, também foram destacadas expressões que remetem à afetividade e ao humor, presentes nos textos. Essas expressões foram organizadas no quadro 5, a seguir, que sistematiza os trechos, suas características e os efeitos de sentido percebidos.

Quadro 5 – Expressões de humor e afetividade nas lendas *Rosália e seus voos noturnos* e *Bruxas Gêmeas*

Texto	Expressão	Interpretação dos(as) estudantes	Efeitos de sentido
Texto 1 (<i>Rosália</i>)	Rosália era apenas a rapa do tacho	Referência a filho(a) temporão, não planejado(a); expressão afetiva e familiar.	Afetivo e humorístico.
Texto 1 (<i>Rosália</i>)	rabos dos cavalos eram maçarocas nunca vistas	Ação travessa atribuída à bruxa; palavra – maçarocas – vista como engraçada e antiquada.	Humor, exagero, sobrenatural, travessura.
Texto 1 (<i>Rosália</i>)	Bruxa danada, tatarabruxa!!!	Provocou riso; expressão vista como exagerada e cômica.	Humor e crítica ao poder feminino (ironia e estereótipo).
Texto 2 (<i>Bruxas Gêmeas</i>)	rabão de rosca, relho na tua bunda	Expressão agressiva, mas com tom cômico; associada à oralidade popular.	Humor, oralidade, crítica social.
Texto 2 (<i>Bruxas Gêmeas</i>)	mula-sem-cabeça do Capeta	Expressão fantástica e popular; provocou risos pelo exagero.	Cômico, fantástico, representação do sobrenatural.

Fonte: elaborado pela autora.

Essas expressões, embora carregadas de humor, também manifestam aspectos mais profundos da língua, como preconceitos velados e construções simbólicas. A expressão *tatarabruxa*, por exemplo, apesar de provocar risos, também representa um exagero que carrega crítica implícita, tanto ao poder feminino quanto às crenças populares relacionadas ao sobrenatural. Tal uso irônico reforça o imaginário social da mulher como portadora de poderes misteriosos, muitas vezes representados negativamente ao longo da história.

Dessa forma, as expressões analisadas funcionam em dois níveis paralelamente. Por um lado, despertam empatia, identificação e riso entre os(as) leitores(as); por outro, refletem estruturas culturais que podem carregar julgamentos, estigmas ou visões distorcidas, especialmente no que se refere à figura da bruxa como símbolo de mistério, transgressão, desobediência ou ameaça. Esse tipo de análise permite aos(as) estudantes compreender que o humor, embora aparentemente inofensivo, pode reforçar estereótipos e preconceitos quando não refletido criticamente.

Além das expressões ligadas às localidades, ao humor, à fé popular e ao sobrenatural, os(as) estudantes também identificaram, no texto 1, elementos que remetem diretamente à cultura material e imaterial da região. A seguir, no quadro 6, organiza-se essas expressões, contextualizando-as na narrativa e articulando a leitura feita pelos(as) estudantes com seus significados socioculturais.

Quadro 6 – Elementos culturais na lenda *Rosália e seus voos noturnos*

Expressões	Contexto na narrativa	Interpretação dos(as) estudantes	Significados socioculturais.
Engenhos de farinha, melaço de cana e aguardente	Referência ao modo de produção tradicional da região.	Visto como representação da cultura, economia e trabalho local; houve lamento pela escassez atual dos engenhos.	Elemento que reforça o cenário histórico-cultural da narrativa; conecta a lenda à memória comunitária.
Pão-por-Deus ²⁴	Inserido no contexto das práticas tradicionais da comunidade.	Reconhecido como tradição local, porém com dúvidas sobre o significado.	Prática cultural de origem açoriana.
Franklin Cascaes	Nome mencionado ao final da narrativa.	Identificado como figura importante da cultura local e das lendas da Ilha.	Referência que legitima a narrativa dentro do universo folclórico; homenagem a um dos maiores nomes da tradição oral local.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à representação do poder, os(as) estudantes identificaram, em ambos os textos, a presença da sabedoria e da autoridade das benzedadeiras, além da confiança que as comunidades depositam nelas. Esses aspectos estão sistematizados no quadro a seguir.

²⁴ A esse respeito ver: MANNRICH, Maria Eli Braga. **Pão-por-Deus: vivo na cultura brasileira**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

Quadro 7 – Representação do poder nas lendas *Rosália e seus voos noturnos e Bruxas Gêmeas*

Aspectos Analisados	Texto 1	Texto 2	Observações
Poder das benzedadeiras	O poder curador dos rituais, sabedoria e confiança nas benzedadeiras.	Mesmo reconhecimento do poder curador e confiança nas benzedadeiras identificado no texto 1.	Em ambos, destaca-se a fé popular e a força feminina por meio das benzedadeiras.
Poder individual (personagem específica)	Rosália possui poder de premonição e o dom de voar.	A benzedeira é “formada nas academias rubras do ex-rei Lúcifer”, o que amplia sua aura de poder.	Poder atribuído por elementos fantásticos e simbólicos que envolvem o sagrado e o profano.

Fonte: elaborado pela autora.

Para ampliar a reflexão sobre as diferentes formas de poder presentes nos textos 1 e 2, apresentei aos(às) estudantes as seguintes possibilidades interpretativas. Nos textos analisados, a trama de poder se revela por meio do(a) narrador(a), que exerce um poder simbólico e discursivo ao organizar e compartilhar a narrativa, escolhendo não apenas o que narrar, mas, sobretudo, como narrar. Também foi proposta uma reflexão sobre o poder masculino e o poder feminino, bem como sobre o poder simbólico presente nas crenças e práticas culturais. Apresento a seguir, algumas considerações discutidas com os(as) estudantes.

No Texto 1, a dinâmica do poder é construída a partir da atuação do(a) narrador(a), que exerce um poder simbólico e discursivo ao selecionar e organizar os elementos da narrativa, decidindo não apenas o que contar, mas, sobretudo, como contar. O(A) narrador(a) adota um tom oral intimista, que contribui para aproximar o(a) leitor(a) do universo representado, estabelecendo uma conexão com a comunidade retratada, o espaço simbólico e as personagens. Nesse contexto, o poder masculino manifesta-se nas figuras do pai de Rosália e do pai de Miguel, representações do poder patriarcal e normativo. Em contrapartida, o poder feminino é corporificado pelas benzedadeiras e pela bruxa Rosália, personagens que transitam entre o sagrado e o profano, entre o saber tradicional e o imaginário mágico. A queda de Rosália, nesse sentido, transcende o plano individual e se configura como metáfora de conflitos socioculturais mais amplos, como as tensões entre imaginação e norma social, fé e racionalidade, feminino e masculino.

No Texto 2, o narrador também detém um poder simbólico semelhante, mas com um tom mais irônico e popular, típico de quem narra histórias populares. Esse tom mistura seriedade e humor, com um toque de desconfiança e brincadeira, que ao mesmo tempo respeita e questiona o poder das benzedadeiras e das bruxas. O tom oral

e popular aproxima o(a) leitor(a) de um mundo fadólico que, embora fantasioso, carrega verdades culturais profundas. O tom irônico do narrador, que às vezes exagera ou satiriza a situação, contribui para desmistificar e humanizar o poder atribuído às figuras das benzedadeiras e das bruxas, criando uma tensão entre a fé cristã e as crenças mágicas. Essa tensão constitui o centro de um campo de poder que torna a história divertida e reflexiva. Além disso, o mistério em torno da verdadeira identidade da bruxa entre as gêmeas Benta e Santa sustenta a intriga narrativa, conduzindo o(a) leitor(a) até um desfecho pautado por uma lógica de redenção moral e justiça popular. Nesse final, o mal é superado não apenas por meio da fé, mas também através da coragem e astúcia coletiva que confirmam valores compartilhados pela comunidade.

A análise da representação do poder nos dois textos demonstra como elementos simbólicos, narrativos e culturais se entrelaçam e constroem relações entre o sagrado e o profano, o feminino e o masculino, a tradição e a transgressão. As benzedadeiras, figuras centrais em ambos os textos, personificam um poder alternativo, ancestral e popular, que desafia estruturas patriarcais e sociais estabelecidas. Ambos os textos mostram que o(a) narrador(a), por escolha dos autores, assume papel de mediador e moldador da memória coletiva, seja através de um tom intimista e respeitoso, seja por meio de uma ironia popular que transparece as tensões entre o real e o imaginário, o sagrado e o profano, o feminino e o masculino. As histórias não apenas narram acontecimentos, mas também refletem as lutas simbólicas que atravessam a sociedade e suas tradições culturais.

Quanto às análises das formas linguísticas utilizadas pelos autores, os(as) estudantes afirmaram, inicialmente, que o texto 1 não apresenta palavras escritas de forma diferente, interpretação associada à ausência de marcas explícitas de oralidade, de expressões regionais e de desvios gramaticais, entre outras. Na verdade, mesmo que o texto 1 apresente uma norma mais próxima de variedade culta mais legitimada, isso não exclui o uso de recursos linguísticos que o conjunto de normas cultas abarcam. A autora optou por construir um(a) narrador(a) que, embora use a variedade dita culta, ainda assim incorpora nuances subjetivas, sensoriais ou simbólicas que refletem a visão de mundo do(a) narradora(a), das personagens ou da comunidade retratada.

Além disso, o fato de o texto não apresentar – palavras diferentes – não quer dizer que não haja marcas de oralidade e de variação. Essas marcas podem estar

presentes de maneira mais sutil como na cadência da frase, no uso de repetições, no vocabulário ou construções dialogais entre outros aspectos. A exemplo das expressões do texto 1: pois bem; a vida foi passando; bruxa danada; tatarabruxa; um dia lhe mandou um Pão-por-Deus; não se sabe se por um feitiço do nome.

A expressão *feitiço do nome* representa uma forma de mostrar a crença popular, algo que as pessoas dizem ou acreditam; em *bruxa danada*, *tatarabruxa!* a expressão apresenta tom emocional e popular de uma fala indignada que reforça o vínculo com o imaginário local; já a expressão *Pão-por-Deus* remete a tradição cultural local transmitida de geração em geração. Tais expressões são marcas de um(a) narrador(a) que conversa com o(a) leitor(a), como se estivesse presente, frente a frente; recurso típico da tradição oral. O que indica que os autores, mesmo dentro de uma estrutura mais contida, realizam escolhas que constroem um(a) narrador(a) verossímil, que se alinha ao ambiente cultural e afetivo da narrativa.

Portanto, não se trata de uma dicotomia entre variedade culta e oral/popular. Conforme Faraco (2008), toda manifestação linguística – mesmo a realizada segundo a norma culta – envolve escolhas que refletem contextos sociais, históricos e discursivos. A variedade culta, por mais legitimada que seja, não constitui um bloco homogêneo e imutável, mas sim um conjunto dinâmico de normas que permite diferentes usos e estilos dentro de determinados parâmetros de prestígio social.

Dessa forma, mesmo um texto que se alinha à norma culta carrega marcas linguísticas específicas que exprimem posicionamentos discursivos e estratégias comunicativas. Assim, pode-se afirmar que a adequação à norma culta não elimina a presença da VL, pois todo texto é atravessado por escolhas que apontam a natureza viva, contextual e multifacetada da língua. Já no texto 2, os(as) estudantes identificaram diversas expressões associadas à oralidade, tanto do narrador da lenda quanto das personagens, que são marcadas pela VL da Grande Florianópolis.

Quadro 8 – Usos linguísticos do narrador e das personagens na lenda *Bruxas Gêmeas*²⁵

Personagem	Expressão	Significado
Senhor Rosalino Oliveira	dádiva lá de riba do alto	Riba: a parte mais alta, em cima
	a gente de argila humana	Metáfora que reforça a visão do humano como criação da terra.
	fado bruxólico	Fado: destino talhado por poder sobrenatural; bruxólico: próprio de bruxa(o) ou relativo a eles.
	tradicional médica curandeira lá das bandas do Sertão do Peri, mó de tomar conselhos	Bandas: lugar, região; mó de: a fim de, para.
	saber com verdade verdadeira	Redundância que enfatiza certeza.
	Arrumá	Forma reduzida do verbo no infinitivo.
	a muié dele	Forma reduzida do substantivo mulher.
Seu Manoel Brasileiro	saídas das portas da minha boca pra fora	Metáfora e redundância que reforçam a origem oral da narrativa.
	daí eu estar a matutar	Verbo matutar: refletir, pensar.
	eu [vou] pedir um grande favor fadórico	Os colchetes indicam que a palavra [vou] está implícita ou omitida na oralidade, mas compreendido no contexto; Fadórico: rotacização de fadólico, pertencente ao fado ou à fada, ou relativo a eles.
	vossa mercê	Evolução do pronomevossa mercê → vosmecê → você → ocê → cê, ²⁶
Sinhá Candinha	tô meia ataroucada	Particípio e ataroucarar, adjetivo: apalermado, atoleimado, idiotizado.
	tá me acarcanhando	Do verbo acalcanhar: 1. pisar com o calcanhar, calcar. 2. Fig. humilhar, oprimir, espezinhar.
	so Mané e seu Manoel	Contração do pronome de tratamento: senhor
Jorginho	salvar nos dos mális	Alçamento de vogal: males
	arrespeito muito	Variação de: respeito
	Benzê	Forma reduzida do verbo no infinitivo
	Animáli	Variação de: animal.
	adespois de tudo isto	Variação de: depois de tudo isso.
	é a filia	Variação de: filha.
Timota	Antão e inté	Variação de: então.e até
	o senhore	Variação do pronome de tratamento: senhor.
	tá assim qui nem poço	Metáforica que indica profundidade ou introspecção.
	ela vai ganhar c'as palavras	Metáfora que revela o poder da oratória; Variação/Redução de “com as”.

Fonte: elaborado pela autora.

A atividade de análise linguística e semiótica da lenda *Bruxas Gêmeas* de Cascaes colaborou para que os(as) estudantes percebessem que as escolhas linguísticas presentes no texto não apenas revelam o contexto social e cultural das

²⁵ Os significados dos verbetes estão de acordo com Cascaes (2002) e Alexandre & Ramos (1994).

²⁶ Disponível em: www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2535-2550.pdf, Acesso em: 20/09/24.

personagens, mas também produzem efeitos de sentido que aproxima o(a) leitor(a) da atmosfera lendária, da identidade e da VL local.

Essa percepção foi essencial para compreenderem como o autor representa, por meio da língua, as vozes das comunidades que narram e vivem essas lendas. Desta forma, a atividade possibilitou aos(as) estudantes refletirem sobre como o uso da língua está diretamente ligado à construção do(a) narrador(a), das personagens e da ambientação da narrativa. A seguir, como fechamento dessa atividade, abordei ainda outros três aspectos com os(as) estudantes:

- i) Construção de personas: As escolhas linguísticas contribuem para a construção de perfis sociais e afetivos distintos: o(a) narrador(a) com tom poético e humorístico; o homem respeitável e preocupado; as benzedadeiras curandeiras, sábias e religiosas; e o pai aflito e cuidadoso. Ou seja, há uma construção cuidadosa das vozes que habitam a narrativa.
- ii) Efeitos de sentido e ambientação: As expressões locais promovem efeito de pertencimento e identidade cultural. Além disso, reforçam o tom fantástico e ritualístico da narrativa e contribuem diretamente para a ambientação e a criação de um universo simbólico.
- iii) Indexicalidade e representação social: As palavras e expressões utilizadas remetem a um universo simbólico e comunitário compartilhado. Elas podem revelar a posição social, a identidade cultural e o modo de vida das personagens. Na lenda *Bruxas Gêmeas*, cada forma linguística – seja das personagens ou do narrador – funciona como índice da cultura em que estão inseridos e da maneira como se relacionam com o mundo ao redor. A língua, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de representar as vivências de quem utiliza determinada variedade linguística (Ercket, 2022 [2012]; Coupland, 2007; Görski; Paza, 2019).

Desta feita, os(as) estudantes foram convidados(as) a refletir sobre suas próprias práticas linguísticas e construções identitárias. A estudante E12, adolescente, comentou que utiliza expressões como “meu amor ou minha flor” porque é o seu jeito de falar e já foi mal interpretada, como “oferecida”. Já o estudante E11, adulto faixa 2, relatou que utiliza registros linguísticos distintos dependendo do lugar, assumindo um modo mais formal na escola, principalmente com professores e coordenadores, mas

as vezes fica mais à vontade para falar, e concluiu que agora, depois de ter voltado a estudar está mais tranquilo com o seu jeito de falar, pois aprendeu que existe VL. A estudante E1, idosa, ressaltou que fala de forma mais formal por causa da criação, pois não podia falar de qualquer jeito em casa. Os estudantes E2 e E4, ambos adolescentes, afirmaram que usam o jeito de falar de acordo com a idade deles e que os(as) colegas também falam assim, porque, se falarem diferente, serão alvos de zação.

Nesta aula houve duas situações dignas de relato. i) E14, adolescente, relatou que, em seu ambiente laboral, havia uma pessoa que constantemente a repreendia por causa de sua forma de falar. Tal situação gerou seu pedido de demissão, por não mais suportar o constrangimento; ii) E10, jovem, relatou ter passado por situação semelhante, pois foi demitida; e afirmou ter tido conhecimento posteriormente, de que o motivo da demissão havia sido seu jeito de falar, especificamente o uso da expressão *com nós/nós*, ao invés de conosco. Ao ser questionada sobre sua forma de utilização atual do termo, E10 sentenciou que, agora usa conosco no trabalho, mas com os(as) colegas usa *nós/nós*, porque caso contrário os(as) colegas riem em desaprovação.

Esses relatos traduzem, de maneira contundente, como o preconceito linguístico, conforme discutido por Bagno (2001), atua como um mecanismo de exclusão social e profissional. Trata-se de impor uma referência normativa, penalizando formas legítimas de uso da língua apenas por não se alinharem à variedade socialmente prestigiada. De acordo com Bagno (2001), o preconceito linguístico se manifesta quando se atribui valor negativo a determinadas variedades da língua, desqualificando não apenas a forma de falar, mas também os sujeitos que a utilizam, o que contribui para a manutenção de desigualdades sociais históricas.

Nesse contexto, é fundamental discutir em sala de aula a noção de norma culta em sua concepção plural – normas cultas –, como propõe Faraco (2008). Promover o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística torna-se não apenas uma prática pedagógica necessária, mas um gesto ético de resistência ao silenciamento de vozes historicamente marginalizadas.

4ª Etapa: Ampliando o repertório lendário cultural

Assim que se iniciou a aula, com treze estudantes presentes, a estudante E9, adolescente, apresentou um caderno com capa preta e bastante usado, com desenhos de ervas, anotações diversas, receitas caseiras e alguns cristais, os quais me mostrou com entusiasmo. Diante desse interesse, perguntei se ela gostaria de compartilhar com os colegas algo sobre o conteúdo que trouxera, e assim o fez. Durante sua exposição oral, E9 explicou a utilidade dos cristais e das ervas registrados, apresentando também explicações sobre a prática de utilização desses elementos em rituais e em atividades voltadas à cura e à proteção.

Especificamente, a estudante mencionou que o alecrim, por exemplo, é utilizado para limpeza energética e proteção, enquanto a lavanda está associada ao relaxamento e à tranquilidade. Sobre os cristais, citou o quartzo rosa, associado à harmonia e ao amor, e a ametista, que se acredita auxiliar na concentração e no desenvolvimento da intuição. E9 contextualizou essas informações com referências à crença Wicca, que se baseia no equilíbrio entre a espiritualidade e a natureza, enfatizando que, nessa tradição, ervas e cristais não possuem poderes mágicos isolados, mas que seu uso envolve intenção, respeito e conexão com as forças naturais.

Além de trazer essas explicações, E9 compartilhou experiências pessoais, narrando que aprendeu sobre esses saberes com familiares e amigas e que também pesquisa bastante sobre o assunto. Essa menção evidenciou a relação entre as práticas contemporâneas e as tradições orais transmitidas por familiares, aproximando o tema trabalhado em aula com vivências concretas da estudante. O relato espontâneo de E9, que é uma adolescente de Biguaçu, demonstrou como a escola pode ser um espaço que acolhe e valoriza múltiplas formas de saberes, inclusive aqueles que integram a cultura popular e a espiritualidade dos(as) alunos(as).

Em continuidade à aula, apresentei o mapa de Florianópolis, disponível na obra de Cascaes, com ênfase na representação que remete à figura de uma bruxa, sugerida pelo contorno geográfico da Lagoa da Conceição. Também mostrei a imagem das pedras de Itaguaçu e comentei sobre a lenda de Peninha²⁷, buscando

²⁷ O aluno E11 contou na 1ª Etapa.

situá-la no imaginário local. Enquanto eu montava os equipamentos para a exibição audiovisual, os(as) estudantes demonstraram interesse ao observar as imagens, tentando identificar a figura da bruxa no mapa e envolvendo-se em conversas a respeito da temática.

Após o intervalo, a aula prosseguiu com a exibição do filme *A Antropóloga*²⁸, dirigido por Zeca Pires. Para esse momento, utilizei meu notebook e o projetor multimídia da escola para a apresentação do filme. Na sequência, realizamos uma conversa coletiva de aproximadamente 15 minutos sobre a produção audiovisual e sua relevância para a preservação da cultura local.

De modo geral, os(as) estudantes demonstraram apreço e se divertiram durante a exibição. Durante a discussão, o estudante E11, adulto de Biguaçu, relatou identificar-se com a fala da personagem lobisomem e comentou sobre as festas de Boi de Mamão; E13, jovem de Biguaçu, manifestou achar engraçado o interesse dos jovens, do filme, em se tornarem bruxos(as); já E7, adulto de Biguaçu, afirmou ter ficado curioso, acerca do local onde o filme se passa, a Costa da Lagoa, pois não conhece a região, tema que permaneceu como foco da conversa até o término da aula, pois apenas E11 conhece o local.

5ª Etapa: ampliando o repertório mais um pouquinho e organização para a coleta da lenda

Para essa aula levei o meu notebook e utilizei o projetor multimídia da escola para a exibição e leitura de parte da entrevista: *Uma prosa com Peninha, no centenário do mestre Franklin Cascaes* de Karina Janz Woitowicz (2008)²⁹. Nesta entrevista, Peninha relata sobre a sua pesquisa e o legado cultural de Franklin Cascaes.

Com a presença de 13 estudantes iniciamos lendo a parte introdutória da entrevista. Um dos aspectos que chamou a atenção do grupo foi a descoberta de que Peninha havia trabalhado com Franklin Cascaes e que Bebel, por sua vez, trabalhou com Peninha, formando uma cadeia de continuidade na valorização da cultura oral local. É a revelação concreta do cultivo da tradição oral transmitida por gerações (Cascudo, 2012; Vansina, 2010). Também ficaram surpresos ao saber que o trabalho de Cascaes, inicialmente, não teve o devido reconhecimento.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ETopkQrJ6X8&t=4563s>

²⁹ Disponível em: <file:///C:/Users/srjw1/Downloads/ojs,+Karina+Janz+Woitowicz+Ent.pdf>

Entre as reflexões suscitadas, destaca-se a da aluna E1, que observou: “Quando a gente vê assim o autor, não pensa que ele teve problemas”. Essa observação deu espaço para uma reflexão coletiva sobre a figura do autor e possibilitou uma ampliação do conhecimento dos(as) estudantes, que passaram a reconhecê-lo não apenas como produtor de obras, mas como sujeito histórico, atravessado por dificuldades, invisibilidades e lutas. Na sequência, foi realizada a exibição de parte do vídeo-entrevista: *Café e Prosa Bebel Orofino* (2023)³⁰, no qual a autora discorre sobre seu trabalho relacionado às lendas da Grande Florianópolis. Após a exibição, conversamos sobre a preservação da cultura e a importância do trabalho realizado pelos pesquisadores e autores(as) locais.

Atividade extraclasse: coleta e gravação de uma lenda de tradição oral e local. Como desdobramento das etapas anteriores do projeto, foi apresentada aos(as) estudantes a proposta de realizar a coleta e gravação de uma lenda pertencente à tradição oral da comunidade. Eles(as) foram orientados(as) a identificar, em seus contextos de convivência, pessoas que conhecessem e estivessem dispostas a contar uma lenda de tradição local. A proposta envolveu não apenas o registro em áudio ou vídeo, mas também o reconhecimento dos narradores como coautores das histórias, reforçando o papel ativo da comunidade no processo educativo. Também discutimos em sala sobre a importância da valorização da diversidade linguística local, observando como os diversos usos linguísticos constituem marcas identitárias relevantes.

Além da gravação, os(as) estudantes ficaram responsáveis por elaborar uma miniautobiografia, como também uma minibiografia do(a) coautor(a) da lenda coletada, e se possível providenciar uma fotografia de cada um(a). Disponibilizei alguns exemplos de minibiografias e miniautobiografias e fiz uma retomada sobre os gêneros. Também foram orientados(as) a solicitar a autorização prévia para uso do material gravado, bem como sobre a importância da ética e do respeito nesse tipo de trabalho colaborativo. Ressaltei a importância dessa etapa da atividade, pois o material coletado seria, posteriormente, utilizado como base para a produção textual, centrada na produção de uma lenda escrita.

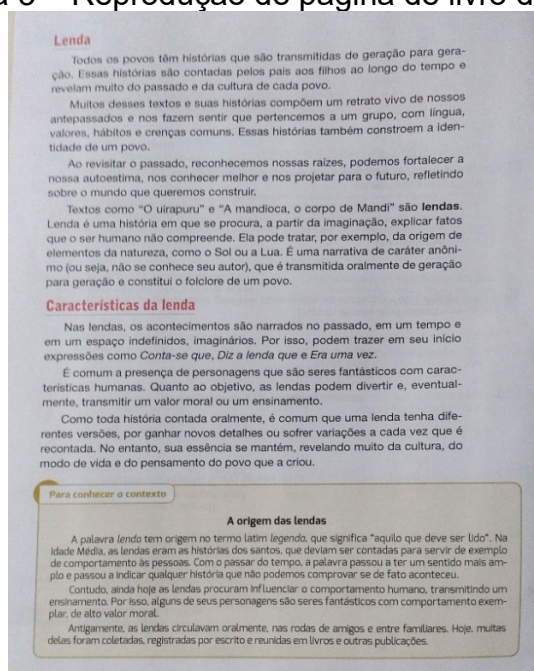
Após as etapas de atividades de oralidade, leitura, interpretação e análise linguística/semiótica, todas ancoradas no gênero lenda, chegou o momento de

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2kxmSrd9bhk>

aprofundar a teoria sobre esse gênero. Para essa etapa, selecionei, no livro didático *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental* (2028), um material explicativo que apresenta o conceito, as características e a origem do gênero lenda. Realizamos a leitura do conteúdo.

As reflexões e explanações feitas até o momento foram reafirmadas. As lendas são narrativas populares transmitidas de geração em geração, que guardam a cultura, os valores e as crenças de um povo. Ao mesclar fatos reais e elementos fantásticos, elas explicam fenômenos da natureza ou acontecimentos que a razão não consegue compreender. A lenda cumpre a função de entreter, ensinar e transmitir lições morais. Por serem contadas oralmente, apresentam diferentes versões, mas preservam sua essência cultural e contribuem para a manutenção da memória coletiva. Sua origem remonta ao latim *legenda*, aquilo que deve ser lido, e, atualmente, é amplamente registrada em livros e outras publicações.

Figura 3 – Reprodução de página de livro didático.



Fonte: EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do EF (Organizadora Editora Moderna, 2018. p. 42)

6ª Etapa: Entre a oralidade e escrita

Conforme previsto para esta etapa, buscou-se que os(as) estudantes circulassem entre a oralidade e a escrita, elaborando uma lenda a partir de narrativas orais coletadas na comunidade. A proposta visa analisar como eles(as) se posicionam

como autores, mobilizando conhecimentos sobre o gênero, a língua e a cultura. Como aponta Valle (2022), o trabalho com gêneros e com a oralidade demanda decisões conscientes acerca de manter ou não determinados traços da oralidade, uma vez que essas escolhas influenciam diretamente a construção de sentidos do texto. A autora sugere o trabalho intergêneros em que as modalidades da língua são mobilizadas, e discorre que:

Esse olhar de pesquisador da língua para os dados da oralidade, que envolve a construção de sentidos, é relevante para as escolhas a serem acionadas no processo de produção de textos [...], pois os estudantes enfrentariam situações em que teriam que decidir se, quando e como os elementos característicos da oralidade seriam mantidos (Valle, 2022, p. 238).

Para ilustrar a passagem da oralidade para a escrita, em relação às escolhas de manutenção, ou não, de certas características linguísticas, Valle (2022) apresenta a transcrição de um trecho de uma entrevista (3) realizada com morador nativo do bairro Barra da Lagoa e a seguir a produção escrita dessa entrevista (1). Assim, exemplifica, como se dá o jogo entre a produção escrita e a representação da oralidade:

(3) F: aí faz:: faz qualquer coisa aqui na Barra, é um que só vai contra outro e eu acho que deveria ter mais união...*tendesse?* que a Barra da Lagoa tá precisando de mais união e olhar mesmo as pessoas e também na época de eleição e votar nas pessoas certa, porque:: como tá sendo o governo e a-e a prefeita aí não:: (hes)... *tendesse?* tão sempre tudo:: tá, eu não acho que eles tão:: pra minha opinião não tá sendo boa coisa não, porque eles têm que olhar mais pros pobres, não pros ricos... simplesmente esse negócio do BESC agora ó...*entendesse?* (BARRA27MA8) (Valle, 2022, p. 231-2).

Uma das maiores barreiras para as melhorias há muito tempo reivindicadas na Barra da Lagoa é a falta de representatividade local. Entrevistamos morador nascido no bairro que defende ativamente o engajamento dos moradores na política local, elegendo representantes que atendam as necessidades da Barra. Segundo ele, *tinha que ter mais união. [...] Eles apoiam mais gente de fora, então nunca se elegem as pessoas do lugar, se elegem mais de um lugar como Rio Vermelho, como Lagoa, entendesse?* (Valle, 2022, p. 238).

Nesta aula, com a presença de quinze estudantes, apenas três já estavam com as gravações realizadas. Esses foram orientados a iniciar a atividade de produção textual: ouvir as gravações e, a partir dessas narrativas coletadas, escrever uma lenda. Um estudante, que já havia feito a gravação anteriormente, esteve ausente. As justificativas apresentadas pelos(as) demais para não terem realizado a coleta foram variadas, tais como: compromissos de trabalho, questões familiares, falta

de contatos, preferência por gravar com determinada pessoa – com a qual ainda não foi possível agendar –, entre outras.

A estudante E14 disse, nesse momento do projeto, que não se sentia bem com o tema proposto – sobre bruxas – e que, por esse motivo, não realizaria a atividade. A estudante em questão é a mesma que não se dispôs a contar uma lenda. Expliquei que o objetivo não era abordar exclusivamente o tema das bruxas, mas sim, explorar aspectos da tradição e das lendas da região da Grande Florianópolis, como parte do resgate cultural proposto pelo projeto. Ainda assim, ao tentar compreender melhor seus motivos, percebi que ela não demonstrou abertura para o diálogo. Respeitei sua decisão, conforme o combinado previamente e de acordo com os princípios estabelecidos na leitura do TALE/TCLE no início do projeto.

No entanto, no mesmo dia, a estudante apresentou uma gravação de áudio e afirmou que o conteúdo não estava relacionado ao tema proposto. Ela já havia verbalizado anteriormente que, em seu entendimento, as lendas deveriam necessariamente tratar de bruxas. Após avaliar o material, por solicitação da estudante, confirmei para ela que a narrativa coletada/gravada estava, sim, dentro do escopo do trabalho. Desse modo, totalizamos quatro estudantes em sala com a coleta realizada. Quanto aos demais estudantes, em conversa coletiva, concluímos que eles(as) poderiam coletar as lendas com colegas das outras turmas, professores(as) ou quem se dispusesse a colaborar.

Em busca de soluções, conversei com a coordenadora e ela acompanhou um grupo de estudantes em algumas salas para fazer o convite para a gravação. No entanto, nem todos(as) conseguiram encontrar alguém disposto(a) a realizar a gravação – foram realizadas três coletas – uma da coordenadora. Diante de tal situação, considerando principalmente o calendário escolar que estava finalizando, concluímos que outra solução viável seria realizar as coletas entre os(as) colegas da própria turma, o que resultou em mais quatro coletas. Nesse ínterim, parte dos(as) estudantes conseguiram confirmar a coleta das lendas com familiares e outras pessoas conhecidas. Portanto, não houve possibilidade de todos realizarem a atividade programada para esse momento.

O grupo que já possuía a gravação iniciou a escrita da lenda, foram orientados a ouvir a gravação e escrever a sua versão da lenda conforme suas escolhas e conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Quase ao final da aula, ao me mostrarem alguns trechos, percebi que estavam transcrevendo a gravação quase na

íntegra. Ressaltei que não era necessária fidelidade rígida ao que havia sido narrado/coletado, pois, naquele momento, eles(as) eram os(as) autores(as) e tinham liberdade para fazer escolhas. Expliquei que deveriam refletir sobre todo o conteúdo estudado até então e escrever de forma consciente, podendo destacar, se desejassem, os diferentes usos linguísticos do(a) narrador(a) e das personagens. Contudo, enfatizei que a transcrição integral permanecia uma opção válida.

Essa estratégia foi adotada para que os(as) estudantes não ficassem excessivamente condicionados à fala espontânea da gravação, mas, sim, para que pudessem reelaborar a lenda coletada via oralidade em uma versão escrita mais elaborada e consciente.

Ao final da aula, seis estudantes entregaram a primeira versão da lenda. Os(as) demais alunos(as) ainda estavam no processo de coleta da lenda. Acordamos que eles(as) precisariam concluir essa etapa e realizar a atividade de produção textual – primeira versão –, se possível, extraclasse, e trazer para o próximo encontro.

7ª Etapa: Prática de análise linguística/semiótica

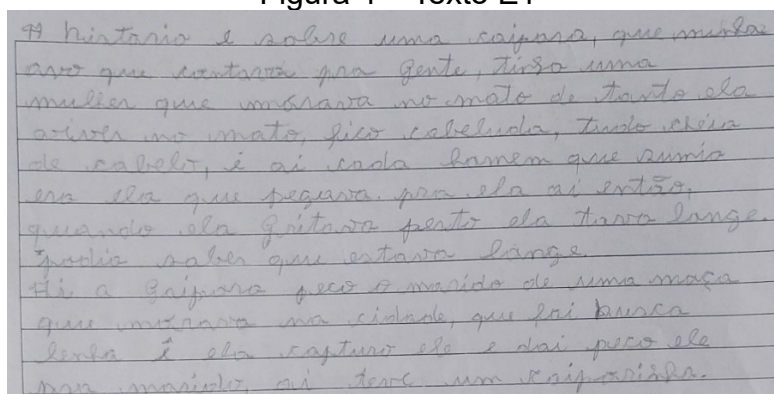
O objetivo dessa atividade pautou-se em promover a análise linguística da primeira versão das lendas produzidas pelos(as) estudantes. Buscou-se, junto aos estudantes, refletir e distinguir sobre os usos intencionais da língua, aqueles que contribuem para a construção do gênero narrativo proposto, dos usos pouco refletidos ou inadequados, melhorando o texto e fazendo as adequações necessárias. Ou seja, separar, usos intencionais para a construção narrativa, de usos pouco refletidos ou inadequados para a construção do gênero pretendido.

Iniciei a aula com a montagem do projetor multimídia, momento em que perguntei ao grupo se havia alguma objeção à projeção dos textos daqueles(as) que já haviam sido entregues a primeira versão, pois todas estavam adequadas ao gênero proposto e cumpriram o objetivo de escrever e adaptar a lenda, conforme o requerido. A estudante E14 solicitou que seu texto não fosse exibido, e sua decisão foi respeitada. Os(as) demais estudantes não colocaram restrições.

Com a participação de dez estudantes, procedeu-se à leitura e análise coletiva dos trechos selecionados das primeiras versões das produções textuais entregues na última aula. Ao longo da atividade, os(as) estudantes identificaram marcas linguísticas associadas à variação, como também inadequações de uso linguístico, principalmente

ortográficos. A partir dessas identificações refletimos – com anotações e exemplificações no quadro – sobre seus efeitos de sentido e as adequações necessárias. A seguir, são apresentadas algumas análises realizadas com os(as) alunos(as).

Figura 4 – Texto E1



Fonte: produção da aluna.

No início da atividade, surgiu um questionamento quanto ao uso do artigo feminino *uma/a Caipora* em vez do artigo masculino *um/o Caipora*. Essa dúvida é compreensível, pois a figura da Caipora pode aparecer com diferentes representações nas tradições orais e nas reescritas contemporâneas. No glossário do volume II do livro *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina*, Cascaes (2006) encontramos a seguinte acepção:

CAIPORA. (Do tupi **Kaa'pora**, 'morador no mato'.) **S.m. e f.** Ente fantástico oriundo da mitologia tupi, representado, segundo as regiões, ou com a forma de uma mulher unipede que anda aos saltos, ou como uma criança de cabeça grandíssima, ou como um caboclinho encantado, ou como um homem agigantado, montado com porco-do-mato, ou com um pé só redondo, seguido do cachorro papa-mel, etc. (Cascaes, 2006, p. 100).

Cascudo (s.d), em seu *Dicionário do folclore brasileiro*, apresenta uma acepção enraizada na história literária, e também admite as duas formas *o/a Caipora*, isso justifica-se a depender da região geográfica e seus sentidos. Essas variações refletem a diversidade da tradição oral brasileira. Dessa forma, tanto o uso de *a/uma Caipora*, como *o/um Caipora* são corretos, a escolha do gênero deve levar em consideração a versão da lenda que se está recontando e a construção da personagem feita pelo(a) autor(a).

Também foram identificadas pelos(as) alunos(as) as ocorrências de apagamento da desinência do infinitivo verbal, como nos exemplos *volta/rasga*, em

vez de *voltar/rasgar*. Essas formas, ao serem grafadas como *volta/rasga*, podem adquirir significados diferentes das formas *voltá/rasgá*. Enquanto *volta/rasga* são formas do presente do indicativo, por exemplo: ele volta, ele rasga, *voltá/rasgá* são representações da pronúncia oral do infinitivo *voltar/rasgar* com apagamento da consoante final, marca de traços da oralidade. Assim, a escolha entre uma forma ou outra deve ser considerada de acordo com o significado e o efeito de sentido desejado e o contexto da intenção comunicativa.

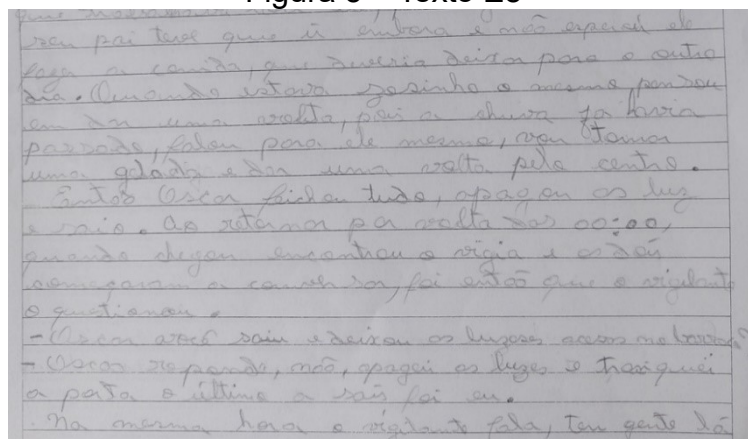
Da mesma forma, foram identificadas inadequações ortográficas, como: *dejjava* e *peco*, em vez de *deixava* e *pegou*. O quadro 9, ilustra as reflexões realizadas com os(as)alunos(as).

Quadro 9 – Uso linguístico e significados

Forma	Uso linguístico	Significado
Pegou	Norma-padrão	Passado de: pegar, apanhou, tomou, capturou
Pegô	Oralidade	Representação de – pegou – variação
Pego	Norma-padrão	Particípio de: pegar; resultado da ação: tinha pego; foi pego
Peco	Norma-padrão	Presente do verbo pecar: eu peço (cometo pecado)

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 5 – Texto E8



Fonte: produção da aluna.

No trecho analisado, foram identificadas ocorrências, como a expressão *ficaram intrigado*, que apresenta uma inadequação de concordância nominal. Embora o verbo, *ficaram*, esteja corretamente conjugado no passado/plural, o predicativo do sujeito, *intrigado*, aparece no singular. Na expressão *as luz*, também ocorre uma inadequação de concordância nominal, pois o artigo definido *as* está no plural, enquanto o substantivo *luz* permanece no singular.

O uso da forma *caminharão*, em vez de *caminharam*, apresenta uma

alternância verbal inadequada, em que se emprega o futuro do indicativo, *caminharão*, em vez do pretérito perfeito, *caminharam*. Ressaltei que quando se usa *caminharão*, em vez de *caminharam*, ocorre uma inadequação verbal, porque há troca de tempo verbal; o futuro é usado onde se espera o passado. Essa troca desloca o tempo da ação, causa incoerência temporal e pode dificultar o entendimento da sequência narrativa. A explicação sobre os usos verbais é apresentada no quadro 10.

Quadro 10 – Usos verbais

Forma verbal	Tempo verbal	Pessoa	Significado	Grafia característica	Exemplo
Caminharão	Futuro do presente do indicativo	3ª pessoa do plural	Ação que ainda vai acontecer, posterior ao momento da fala.	Terminação –rão (futuro)	Eles caminharão até a praça amanhã.
Caminharam	Pretérito perfeito do indicativo	3ª pessoa do plural	Ação que já aconteceu, concluída no passado.	Terminação –ram (pretérito)	Eles caminharam muito ontem.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao uso da expressão *empresa de pedreiro*, em vez de *pedreira*, foi explicado que *empresa de pedreiro* sugere um local de prestação de serviços de construção, o que não corresponde exatamente ao conceito de *pedreira*, local de extração de pedras, rochas; ou seja, trata-se de um termo e específico da área da mineração. Observaram a grafia *certesa*, em vez de *certeza*, o que representa uma inadequação ortográfica recorrente, possivelmente, causada pela proximidade fonética entre os sons /s/ e /z/ e suas possíveis representações gráficas.

Além disso, foram identificadas inadequações de concordância verbal ou mesmo ortográfica, como no uso de *saio*, em vez de *saiu*. Nesse caso, há uma troca entre tempos verbais, o presente do indicativo, *saio*, é utilizado em lugar do pretérito perfeito *saiu*. Também foi identificado o uso da forma verbal *rasgo*, em vez de *rasgou*, retomando a mesma questão, já discutida anteriormente no primeiro texto analisado, sobre o caso do apagamento do infinitivo verbal. Observei que nesse texto, em algumas construções, as falas das personagens e do(a) narrador(a) se misturavam, a exemplo de “[...] – Oscar você saiu e deixou as luzes acessas no barracão? – Oscar respondeu, não, apaguei as luzes e tranquei [...]”. Explique que há uma mistura de vozes entre o narrador(a) e a fala da personagem, e que o travessão, que deveria marcar o início da fala de Oscar, foi usado para introduzir a fala do narrador(a).

Figura 6 – Texto E6

Seu contar uma história de uma senhora. Ela diz que ela era engravidada, ela fala de uma história que aconteceu na família dela, ela conta que estava ficando dentro de sua casa, com folhas cobrindo em frente de um sofá, e Deus mostrou algo à ela. No início a via um curador, porém ela não via a parte da história da curação ela via sua mãe e seu irmão especial de 40 anos. E estavam chorando muito, a curação era repleta de frases. No mesmo instante, Deus lhe mostrou outras coisas! Ela via a casa de um filho dela, na casa a via um cachorro morrendo dentro na janela da casa, esse cachorro vivia em uma pátio muito grande.

Fonte: produção da aluna.

Nesse trecho, os(as) estudantes identificaram as palavras como com inadequações ortográficas como: *a via*, em vez de *havia*; *oque* em vez de *o que*; e troca de vogais entre *estante* por *instante*. Também notaram a concordância nominal não padrão em *os polícia*, em vez de *os policiais*, e concordaram que as escolhas gráficas podem mudar os sentidos.

Figura 7 – Texto E7

Jaqueline e seu namorado ali por isso logo após seu namorado chegar de viagem foi de encontro aquele seu quanto mas ele chegou perto e ela se afastou e ele não sabia o que fazer. Seu namorado por uma vez resolveu voltar para casa e não quis em frente porque a mãe de sua ~~namorada~~ amada que hoje vive a sua mãe (esposa), e voltaram pelo mesmo caminho que sempre fizeram. Ao voltar encontraram um rapaz de bicicleta e lhe disseram Não Vai ~~para~~... Tem algo lá no fim. O meu marido seguiu seu caminho até rumar no escuridam, e repente o meu voltou desesperado com seu cabelo todo em pé. Jaqueline e seu namorado perguntaram ao meu, lá... o que tinha lá? e ele não respondeu e seguiu em frente com seu cabelo em pé. Enfim, ali hoje Jaqueline e seu namorado se perguntam. O que foi que o meu não lá pois tinha visto algo meu cabelo e meu humor. A pergunta é será que aquele rapaz não é o mesmo que eu e meu namorado rumos.

Fonte: produção do aluno.

No trecho em questão, além de sugerirem ajustar a pontuação, principalmente referente aos diálogos, os(as) alunos(as) observaram o uso de *pararão*, em vez de *pararam*, ocorrência do uso dos tempos verbais, passado e futuro, já observado e discutido no trecho do texto anterior. Também identificaram inadequação ortográfica na escrita da palavra *escuridam*, em vez de *escuridão*. O uso da palavra *identifica*, em vez de *identificar* também foi pontuado e refletimos sobre os efeitos de sentido entre as formas linguísticas *identificá*, *identifica*, *identificar*, como também o uso dos termos:

mas e *mais*. O quadro 11 demonstra as diferenças entre os termos pontuados pelos(as) estudantes.

Quadro 11 – Usos linguísticos e efeitos de sentido

Forma	Classificação	Descrição
Identificá	Infinitivo com apagamento	Forma marcada pela oralidade.
Identifica	Presente do indicativo – 3ª pessoa do singular	Indica uma ação atual ou habitual, realizada por ele/ela.
Identificar	Infinitivo do verbo	Indica uma ação não localizada no tempo.
Mas	Conjunção adversativa	Estabelece oposição ou contraste entre duas orações ou ideias.
Mais	Advérbio de intensidade ou quantidade	Indica aumento, intensidade ou adição de algo.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 8 – Texto: E10

Então, uma lenda que a minha mãe contava que tinha uma moça que ela queria muito ir a um baile e os pais não queriam deixar, e ela dizia que ela iria nem que fosse depois de morta. Nesse mesmo tempo, ela não faleceu. No dia do baile ela foi para o baile, dançou com um rapaz bonito, e antes da meia noite ele disse para ela assim como ela estava gelada, e aí disse que iria levar ela em casa e ele disse que não, mas ele deu o sobrenome dela e deu o endereço da casa. No outro dia ele foi na casa dos pais buscar o sobrenome, só que eles começaram a brigar, não, ela já está morta, não tem ninguém aqui. Fim da história foram até o cemitério e o sobrenome dele estava encima do túmulo dela.

Fonte: produção da aluna.

No trecho foram identificados, por exemplo em, *os pais não queria deixar*, há um caso de concordância verbal que precisa ser analisado: queria ou queriam? A palavra *encima*, do verbo *encimar*, significa encontra-se a cima, pôr em cima de foi usada em vez de *em cima*, locução prepositiva, significa sobre, na parte superior de algo; locução adverbial de lugar ou tempo. Isso demonstra confusão comum entre formas homônimas. Além disso, foi notado ausência de pontuação e/ou uso inadequado, especialmente em passagens com falas das personagens, nas quais seria recomendada a utilização de aspas ou travessão para indicar a mudança de voz.

Após a etapa de análise linguística/semiótica, os(as) estudantes deram continuidade às atividades de escrita, reescrita ou finalização de suas produções. É importante destacar que os(as) demais estudantes também realizaram a produção textual das lendas. No entanto, devido ao tempo limitado, não foi possível realizar a

análise coletiva dessas produções conforme o planejado. Esse ocorrido nos leva a uma necessária autoavaliação da proposta docente. A etapa de análise linguística/semiótica – que representa o coração do trabalho – acabou sendo realizada de forma diferente da prevista; que era oportunizar a análise coletiva de todos os textos e proporcionar mais experiências de análise linguística/semiótica aos estudantes. Essa mudança ocorreu, em parte, pela não entrega pontual das atividades, por parte de uma parcela de estudantes, situação recorrente na rotina docente, mas principalmente, pelo impacto relacionado a mudança de calendário. O ocorrido demonstra a importância de prever mais tempo para essa fase do projeto docente, além de considerar o uso de outras estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem reflexiva.

Na aula posterior à análise coletiva, foi necessário destinar uma nova etapa de produção dos textos. Acompanhei os(as) estudantes de perto, auxiliando-os(as) durante o processo de escrita. Nesse momento, os(as) estudantes encontravam-se em diferentes etapas do processo de escrita: parte já digitava as versões finais, enquanto outro grupo realizava ajustes e aprimoramentos, produzindo a segunda ou a terceira versão, e uma parcela ainda finalizava a primeira versão. O trabalho ocorreu de forma colaborativa, com trocas entre os(as) estudantes e apoio mútuo, o que favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da consciência e da competência linguística. Minha mediação teve como foco esclarecer dúvidas, orientar reescritas e apoiá-los(as) na tomada de decisões mais conscientes sobre a forma e o conteúdo de seus textos.

Nesse espaço de troca, determinados(as) estudantes indicaram ter sido auxiliados em casa quanto à produção textual. E7 e E8 também afirmaram estar focados em um uso mais padrão da língua, devido a cobrança de estar na escola para aprender a escrever. Essa percepção revela uma visão limitada das possibilidades linguísticas que podem ser mobilizadas no contexto escolar, especialmente em um gênero literário como a lenda, que admite maior flexibilidade e escolhas socioestilísticas situadas. De fato, os(as) estudantes estão na escola para ampliar seu conhecimento linguístico; contudo, tal posicionamento indica desconhecimento sobre os usos possíveis da língua e sobre a natureza do gênero em questão, além de refletir a força da normatização da língua no contexto escolar, que frequentemente leva os(as) estudantes a associarem a escrita a uma norma rígida, mesmo quando a própria tarefa permitiria empregos mais variados da língua.

Observou-se um envolvimento significativo com o processo de aprimoramento textual – três estudantes elaboraram três versões de suas lendas – não apenas em função de dificuldades iniciais, mas principalmente por estarem engajados na busca por melhorar sua escrita. Outros(as) três estudantes produziram uma única versão, enquanto onze escreveram duas versões antes da etapa de digitação.

Também percebemos que a proposta de análise linguística/semiótica das lendas escritas a partir da oralidade contribuiu para ampliar a consciência e a competência linguística dos(as) estudantes, pois promoveu reflexões sobre a variação e usos legítimos da língua. Ao confrontarem as produções escritas com os estudos realizados, os(as) estudantes puderam refletir sobre as escolhas linguísticas tanto orais, quanto escritas, e que, portanto, não há apenas uma forma de usar a língua em suas modalidades. Ao reconhecerem a diversidade linguística como parte de suas identidades, os(as) estudantes começaram a compreender a importância de tomar decisões conscientes em relação ao uso da língua, neste caso, na escrita, buscando equilibrar traços da oralidade com os aspectos normativos.

8ª Etapa: Organização da coletânea de lendas para realização de um Sarau

Organizamos a coletânea com 17 textos, cada estudante escreveu a sua lenda. Devido a infrequência de alguns estudantes, observou-se diferentes níveis de avanço em relação à produção da proposta de atividade, desta forma foram necessários dois encontros para finalizar essa etapa de reescrita e digitação. Em relação à organização da coletânea, todo o processo de formatação foi feito em sala de aula de forma colaborativa, utilizando o *WhatsApp* para enviar os textos e meu *notebook* para formatação.

Os(as) estudantes E3, E12, E13 produziram a capa e contracapa da coletânea de lendas e a estudante E9 também fez uma capa; e resolvemos utilizar todas elas. Quanto ao título da coletânea, foram sugeridas algumas opções e realizada uma votação. O título mais votado foi *Entre sombras e marés: lendas da Grande Florianópolis*. No entanto, parte dos(as) alunos(as) não concordou com a escolha resultante da votação. Então, citei o livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, sugerindo que poderíamos nos inspirar na autora para a elaboração do título. Assim, decidiram intitular a coletânea com o título mais votado e também incorporar os demais títulos sugeridos pelos(as) alunos(as). Além das lendas, cada estudante

escreveu uma miniautobiografia e uma minibiografia do(a) contador(a) da lenda e acrescentaram fotografias.

As autodescrições e as descrições produzidas pelos contadores das lendas e pelos(as) estudantes constituem um elemento de grande relevância na coletânea, pois permitem compreender aspectos identitários e subjetivos dos participantes. A inclusão desses textos enriquece o material, ao dar luz à autoria e valorização do(a) estudante, como também ao revelar as percepções individuais e as formas de expressão próprias de cada sujeito envolvido no projeto.

É importante destacar que a coletânea foi organizada de forma que cada lenda apresentada seguisse com a miniautobiografia do(a) estudante autor(a) e a minibiografia do(a) coautor(a) da lenda e as respectivas fotografias.

Devido aos percalços com o calendário escolar, feriados e com as atividades extraclasse oferecidas pela direção da EJA aos estudantes, além de já estarmos no final do ano letivo, não havia mais tempo hábil para a realização do sarau. Os(as) estudantes já estavam ansiosos(as) pelo término das aulas, e a maioria estava aprovada. Além disso, a coordenação já havia combinado com a direção uma confraternização para agradecer o empenho dos(as) estudantes nas atividades propostas ao longo do semestre.

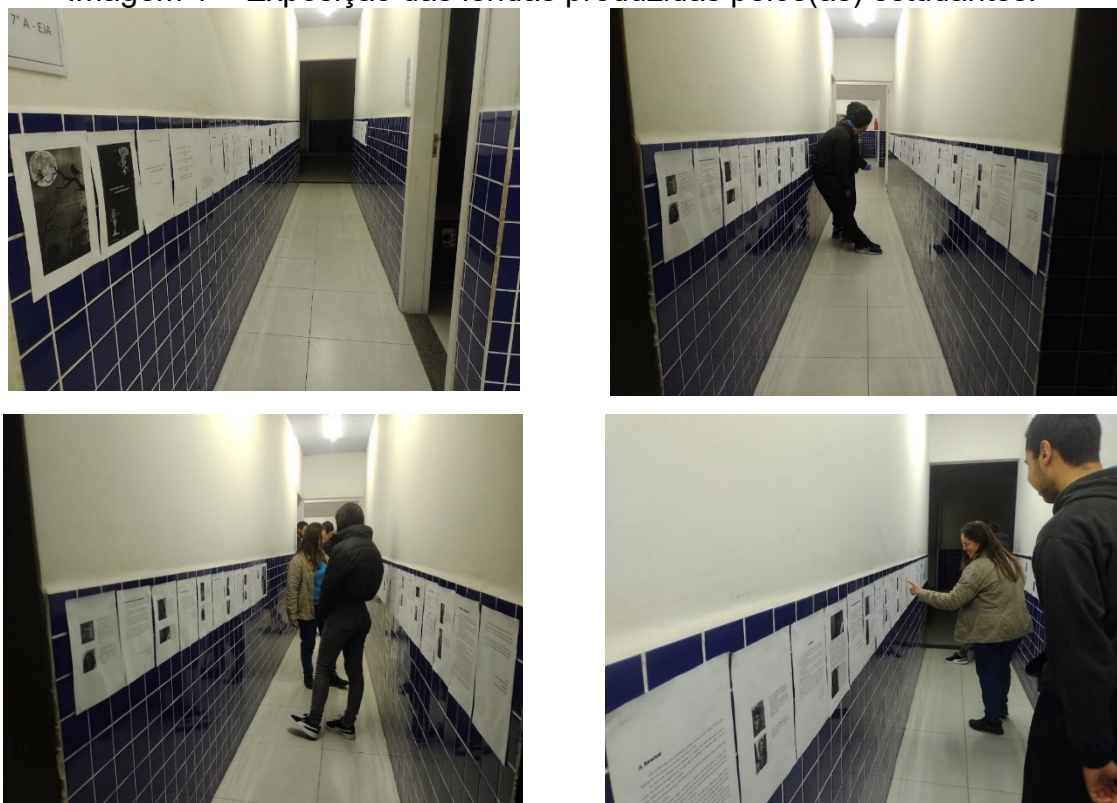
Essa turma se destacou pelo engajamento, a maior parte dos(as) alunos(as) participou de todas as atividades oportunizadas pela EJA. Por isso, foi organizado um caraoquê para celebrar o encerramento e as premiações³¹ da Noite da Dança. Aproveitei essa ocasião para montar uma exposição do trabalho que eles(as) realizaram. Quando os(as) estudantes chegaram à escola, eu ainda estava organizando a exposição, e estes(as) me ajudaram nesse processo.

Os(as) estudantes demonstraram grande apreço pelo trabalho, mostraram os textos aos presentes e realizaram leituras em pequenos grupos. Nesse dia, muitos(as) manifestaram agradecimento, relatando que aprenderam muito com a atividade. Comentaram que o projeto valorizou a cultura local e destacaram o quanto foi bonito ver as lendas expostas, com as fotos dos(as) autores(as) ao lado dos seus textos. Este momento, sublinhou o pertencimento e reconhecimento coletivo, no qual a escola se tornou um espaço de memória, identidade e celebração do saber escolar comunitário.

³¹ O grupo de dança da EJA conquistou o 3º lugar e a EJA também conquistou a premiação de melhor torcida.

Ao dar visibilidade às histórias locais e aos autores(as) dessas narrativas – estudantes muitas vezes invisibilizados em contextos escolares tradicionais – promoveu-se um processo de construção de identidade e valorização da diversidade, tal como propõe Arroyo (2011), ao tratar da escola como espaço de afirmação dos sujeitos históricos da EJA.

Imagem 1 – Exposição das lendas produzidas pelos(as) estudantes.



Fonte: Produção da autora.

Participação no Baile Místico: considerações sobre uma experiência cultural e interdisciplinar

Os(as) estudantes EJA tiveram a oportunidade de participar do *4º Grande Baile Místico*, evento cultural realizado em Florianópolis que dialoga diretamente com os conteúdos desenvolvidos no projeto docente. Na ida ao evento, acompanhei os(as) estudantes da turma 6º/7º A, enquanto o professor de História esteve com as turmas do 8º/9º A. A ida ao evento foi previamente articulada entre os(as) docentes, e, com o apoio da direção da escola, foi disponibilizado um ônibus para o deslocamento das turmas até o local do Baile Místico, Praça XV de novembro e entorno, centro de Florianópolis.

O *Grande Baile Místico* pode ser compreendido como uma representação simbólica de aspectos históricos e culturais trabalhados com a turma, em especial aqueles relacionados às identidades locais e à valorização das tradições da Grande Florianópolis. A participação no evento foi significativa, os(as) alunas(as) ficaram entusiasmados(as) com a música, o desfile, com as pessoas fantasiadas, de bruxas(as), lobisomens e outros seres fantásticos, como também com os bonecos do Berbigão do Boca. Curtiram, dançaram e vivenciaram a tradição local na prática.

Além de seu caráter festivo, o baile pode ser interpretado como uma forma de resistência cultural, contribuindo para a preservação de práticas e saberes populares que compõem o patrimônio imaterial da Grande Florianópolis. Importante mencionar que Bebel e Peninha são integrantes do grupo e idealizadores do evento. O evento foi registrado em matéria publicada no jornal da escola, o que deixou os(as) estudantes orgulhosos(as). O reconhecimento institucional teve relevância, pois colaborou com a valorização da ação pedagógica e sociocultural.

Figura 9 – Grande baile místico

A EJA E O GRANDE BAILE MÍSTICO

Na sexta-feira, 25, estudantes da EJA participaram do 4º Cortejo Alegórico Grande Baile Místico, como parte das atividades extracurriculares das disciplinas de Língua Portuguesa (Prof.ª Stela) e História (Prof. Luciano). O desfile é inspirado na lenda “Baile de bruxas em Itaguaçu”, do querido Gelci Coelho, o Peninha, discípulo de Franklin Cascaes, e na obra “Baile de Bruxas dentro de uma tarrafa de pesca”, do próprio Cascaes. O Baile Místico faz parte do outubro Místico do MESC (Museu da Escola Catarinense), evento que reúne símbolos culturais de Florianópolis no centro da cidade, reafirmando a cultura lendária local. Entre as atrações do desfile pelo Centro Histórico, estavam presentes personagens como as bruxas da Ilha, lobisomens, benzedeiros, manezinhos, bonecos do bloco Berbigão do Boca, entre outros, acompanhados por música e percussão.

A recepção dos(as) estudantes da EJA para a atividade foi extremamente positiva, proveitosa e inesquecível. Todos se envolveram no clima mágico da cultura local com muita animação. A música e as alegorias fascinantes criaram um ambiente de encanto e mistério, no qual a tradição e fantasia se entrelaçaram. Nossos(as) estudantes se divertiram, dançaram e se conectaram com as histórias e lendas da nossa terra, fortalecendo o vínculo com a cultura catarinense. Foi uma noite para ficar na memória e, com certeza, esperar pela próxima com entusiasmo.



Fonte: Jornal Donato.

4.3 ANÁLISE DE RESULTADOS DO PROJETO DOCENTE – PRODUÇÕES TEXTUAIS – GÊNERO LENDA: ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Esta seção apresenta a análise dos resultados do projeto docente, a partir das produções textuais do gênero lenda, elaboradas pelos(as) estudantes da EJA em articulação entre as modalidades oral e escrita da língua. A análise contempla os elementos estruturais do gênero, enredo e temática, narradores, vozes narrativas lendárias e os movimentos socioestilísticos – discurso, escolhas lexicais identitárias e literárias, mudanças verbais, escolhas pronominais, conectores e modalizadores – mobilizados pelos(as) estudantes ao escreverem as lendas.

As lendas narradas nos relatos orais e escritos analisados retratam um entrelaçamento entre a língua e suas modalidades, a memória coletiva e a identidade cultural. Esses textos, em sua maioria, resgatam elementos da cultura local da região da Grande Florianópolis, como figuras sobrenaturais, espaços encantados e práticas místicas que abastecem o imaginário popular e expressam crenças locais transmitidas entre gerações. Ao serem (re)contadas, essas histórias ativam um repertório simbólico compartilhado pela comunidade (Coelho, 2000; Costa, 2012; Vale, 2001). Essa circulação ativa das lendas reforça valores, ensinamentos, modos de ver o mundo e a tradição oral local. As lendas, nesse contexto, não apenas entretêm, mas também atuam como veículo de preservação cultural, ao mesmo tempo, que podem marcar o pertencimento dos sujeitos a um território e a uma tradição (Coelho, 2000).

Para preservar o anonimato, conforme já mencionado, no capítulo 3 – Metodologia, os(as) estudantes são identificados(as) pela letra (E) seguida de um número de 1 a 17 (E1 a E17), conforme a organização da coletânea. Além dessa identificação, utilizamos as siglas TFN (transcrição da fala do(a) narrador(a), que contou a lenda ao(à) estudante, acompanhada da numeração correspondente) e TFE (texto final do(a) estudante, versão escrita da lenda, igualmente numerada).

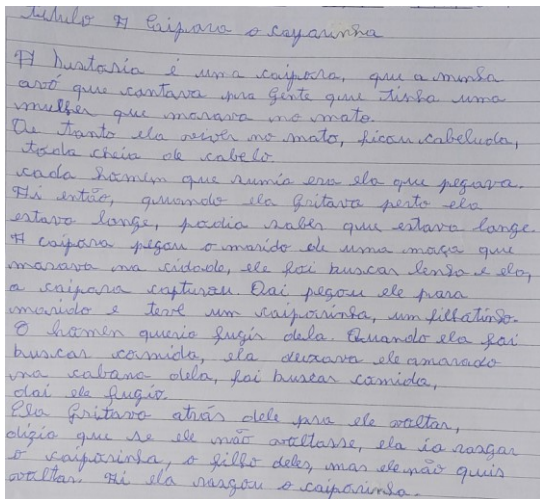
4.3.1 Elementos do gênero lenda

i) Enredo e temática lendária

As lendas produzidas pelos(as) estudantes exibem um universo narrativo que articula elementos do cotidiano, do imaginário popular e da tradição oral local. Como esperado, apesar da singularidade de cada texto, observa-se a predominância do fantástico, conectado à memória cultural da região da Grande Florianópolis e atravessado por experiências pessoais, familiares e pela tradição oral herdada.

As narrativas seguem, em sua maioria, a estrutura composicional do enredo com situação inicial, conflito, clímax e desfecho definidos. Em TFN1/TFE1, por exemplo, a Caipora é apresentada como uma figura mítica, e a situação inicial envolve sua aparição e o sequestro de um homem. O conflito se dá quando a personagem ameaça a vida do filho, o clímax ocorre na iminência da execução da criança, e o desfecho se concretiza na morte, marcando um final trágico.

Quadro 12 – Texto escrito e digitado por E1.

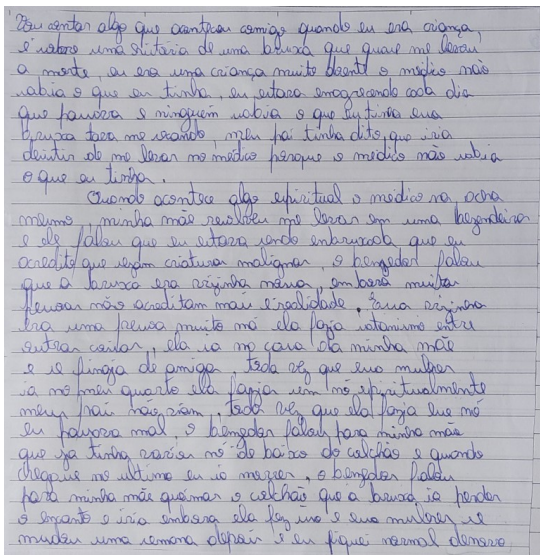
TFE1  The image shows a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The title is 'Título: A Caipora e seu caiporinha'. The text describes a legend about a Caipora, a mythical being who lives in the forest and is covered in hair. It mentions that she is the one who catches people who wander off into the forest. The story continues with her capturing a man and his wife, and how she eventually kills them. The text is written in a cursive, somewhat informal script.	TFE1 A caipora e seu caiporinha A história é sobre uma caipora, que a minha avó que contava pra gente que tinha uma mulher que morava no mato. De tanto ela viver no mato, ficou cabeluda, toda cheia de cabelo. Cada homem que sumia era ela que pegava. Aí então, quando ela gritava perto ela estava longe, podia saber que estava longe. A caipora pegou o marido de uma moça que morava na cidade, ele foi buscar lenço e ela, a caipora capturou. Daí pegou ele para marido e teve um caiporinha, um filhotinho. O homem queria fugir dela. Quando ela foi buscar comida, ela deixava ele amarrado na cabana dela, foi buscar comida, daí ele fugiu. Ela gritava atrás dele pra ele voltar, dizia que se ele não voltasse, ela ia rasgar o caiporinha, o filho deles, mas ele não quis voltar. Aí ela rasgou o caiporinha.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Já em TFN2/TFE2, a narrativa parte de uma doença misteriosa, atribuída à ação de uma bruxa. O conflito surge com a ineficácia da medicina, a desistência anunciada do pai e a suspeita de feitiçaria, o clímax ocorre quando o feitiço é revelado

e desfeito no ritual de queima do colchão. O desfecho traz a cura à criança, como também fuga da vizinha. Tais ações reafirmam a crença e a força do saber popular transmitido oralmente.

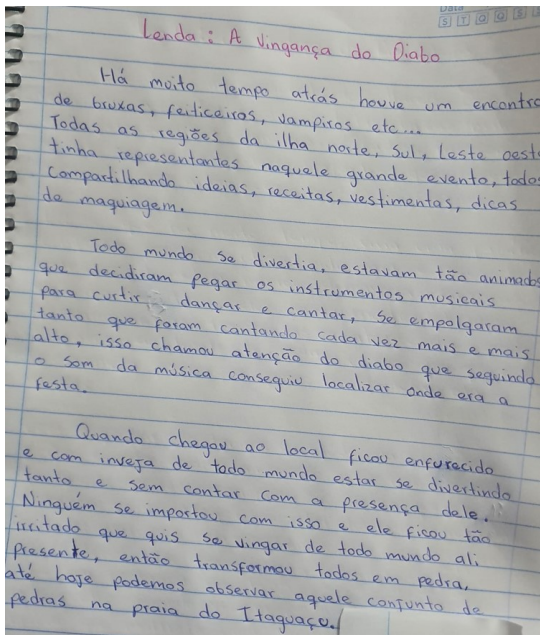
Quadro 13 – Texto escrito e digitado pelo estudante E2.

TFE2  Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança, é sobre uma história de uma bruxa que quase me levou a morte, eu era uma criança muito doente e meus pais sabia o que eu tinha, eu estava emagrecendo a cada dia que passava e ninguém sabia o que eu tinha. Essa bruxa tava me secando, meu pai tinha dito que iria desistir de me levar ao médico porque o médico não sabia o que eu tinha. Quando acontece algo espiritual o médico não acha mesmo, minha mãe resolveu me levar para uma benzedora e ela falou que eu estava sendo embruxada que eu acreditava que eram criaturas malignas, o benzedor falou que a bruxa era vizinha minha, embora muitas pessoas não acreditem mais e realidade, essa vizinha era uma pessoa muito má, ela fazia coisas muito ruins com ela, ela ia na casa da minha mãe e se fingia de amiga, toda vez que essa mulher ia no meu quarto ela fazia um feitiço espiritualmente meu pai não sabia, toda vez que ela fazia eu me sentia mal, o benzedor falou para minha mãe que ela tinha que me dar banho de ervas e quando chegou no último eu não me sentia mais mal, o benzedor falou para minha mãe queimar o colchão que a bruxa ia perder o encanto e iria embora, ela fez isso e essa mulher se mudou uma semana depois e eu fiquei normal depois.	TFE2 A bruxa Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança. É sobre uma história de uma bruxa que quase me levou à morte. Eu era uma criança muito doente, e o médico não sabia não sabia o que eu tinha. Eu estava emagrecendo a cada dia que passava e ninguém sabia o que eu tinha. Essa bruxa tava me secando. Meu pai tinha dito que iria desistir de me levar ao médico porque o médico não sabia o que eu tinha. Quando acontece algo espiritual, o médico não acha mesmo. Minha mãe resolveu me levar a um benzedor, e ele falou que eu estava sendo embruxada e que, segundo ele, era criaturas malignas. O benzedor falou que a bruxa era nossa vizinha. Embora muitos não acreditem, mas é realidade. Essa vizinha era uma pessoa muito má, ela praticava satanismo, entre outras coisas. Ela ia na casa da minha mãe e se fingia de amiga. Toda vez que essa mulher ia no meu quarto, ela fazia um feitiço espiritual debaixo do meu colchão, toda vez ela fazia esse feitiço, eu passava mal e quando chegasse no último feitiço eu iria vim a falecer. E aí, o benzedor falou para minha mãe que, quando chegasse em casa era para queimar o colchão. Assim que ela queimasse o colchão a bruxa ia perder o encanto e iria embora, minha mãe fez isso e essa mulher se mudou uma semana depois e eu fiquei normal de novo.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Em TFN17/TFE17 o enredo segue também a estrutura, com a situação inicial que marca o tempo mítico *há muito tempo atrás*, e com o conflito que se constrói a partir de um encontro de seres fantásticos que não convidaram o diabo à participação de uma festa. O clímax se revela quando o diabo, não convidado, escuta a música e resolve ir à festa a fim de averiguar o que estava acontecendo. Em fúria, no desfecho, o diabo transforma todos os seres fantásticos presentes em pedra e tal ação é passível de comprovação por meio do conjunto de pedras na praia de Itaguaçu.

Quadro 14 – Texto escrito e digitado pela estudante E17.

TFE17  <u>Lenda: A Vingança do Diabo</u> Há muito tempo atrás houve um encontro de bruxas, feiticeiros, vampiros etc... Todas as regiões da ilha norte, sul, leste oeste tinha representantes naquele grande evento, todos compartilhando ideias, receitas, vestimentas, dicas de maquiagem. Todo mundo se divertia, estavam tão animados que decidiram pegar os instrumentos musicais para curtir, dançar e cantar, se empolgaram tanto que foram cantando cada vez mais e mais alto, isso chamou atenção do diabo que seguindo o som da música conseguiu localizar onde era a festa. Quando chegou ao local ficou enfurecido e com inveja de todo mundo estar se divertindo tanto e sem contar com a presença dele. Ninguém se importou com isso e ele ficou tão irritado que quis se vingar de todo mundo ali presente, então transformou todos em pedra, até hoje podemos observar aquele conjunto de pedras na praia do Itaguaçu.	TFE17: A Vingança do Diabo Há muito tempo atrás houve um encontro de bruxas, feiticeiros, vampiros etc... Todas as regiões da ilha norte, sul, leste oeste tinha representantes naquele grande evento, todos. Compartilhando ideias, receitas, vestimentas, dicas de maquiagem. Todo mundo se divertia, estavam tão animados que decidiram pegar os instrumentos musicais para curtir dançar e cantar, se empolgaram tanto que foram cantando cada vez mais e mais alto, isso chamou atenção do diabo que seguindo o som da música conseguiu localizar onde era a festa. Quando chegou ao local ficou enfurecido e com inveja de todo mundo estar se divertindo tanto e sem contar com a presença dele. Ninguém se importou com isso e ele ficou tão irritado que quis se vingar de todo mundo ali presente, então transformou todos em pedra, e até hoje podemos observar aquele conjunto de pedras lá na praia do Itaguaçu que representa a vingança do diabo.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Para fins de consulta integral, os demais textos digitados pelos(as) estudantes encontram-se reunidos na coletânea apresentada no Apêndice A.

Acerca das temáticas, a presença do sobrenatural é um traço comum a todos os enredos, o que afiança as concepções de Vale (2001) e Costa (2012). Algumas narrativas assumem caráter moralizante e social que transitam entre medo, proibição, punição, crença popular, entre outras. As lendas incluem figuras folclóricas e míticas, como caipora, bruxa, lobisomem e diabo, como também personagens do imaginário popular, a exemplo da mulher de branco.

Observa-se, por exemplo, em termos de temática:

- Punições: TFN1/TFE1, TFN9/TFE9, TFN13/TFE13, TFN15/TFE15, TFN16/TFE16, TFN17/TFE17;
- Proibições: TFN9/TFE9, TFN16/TFE16;
- Vinganças do diabo: TFN13/TFE13, TFN17/TFE17;
- Bruxólicos: TFN2/TFE2, TFN3/TFE3, TFN5/TFE5, TFN9/TFE9, TFN11/TFE11, TFN12/TFE12, TFN13/TFE13, TFN14/TFE14, TFN16/TFE16, TFN17/TFE17;
- Transformações míticas: TFN5/TFE5, TFN9/TFE9, TFN13/TFE13, TFN15/TFE15, TFN16/TFE16, TFN17/TFE17.

Percebe-se também, de acordo com Goés, (2009), uma tensão entre realidade e sobrenatural, enquanto algumas narrativas se ancoram em lendas de tradição, outras derivam de experiências pessoais em que narradores/coautores afirmam ter vivenciado os acontecimentos (TFN2/TFE2, TFN3/TFE3, TFN4/TFE4, TFN6/TFE6, TFE7/TFE7, TFN8/TFE8, TFN12/TFE12). Essas afirmativas foram mantidas em alguns textos dos(as) estudantes. Apenas TFE2 manteve o mesmo foco narrativo que TFN2, conforme observa-se nos exemplos:

TFN2: Vou contar algo pra vocês que aconteceu quando eu era bebê, né, criança, e é sobre uma história de uma bruxa, né. Mas não era simplesmente uma história, uma lenda, era uma realidade, né, [...] porque muitas pessoas têm como uma lenda, como um absurdo, como uma fantasia qualquer, mas não, é um demônio, né. Não sei qual é o tipo de crença de cada um, né, mas isso não é nem questão de crença, é questão de realidade, um fato real que aconteceu, né [...].

TFE2: Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança. É sobre uma história de uma bruxa que quase me levou à morte.

TFN4: Assim, história eu não tenho assim pra contar, eu tenho assim é lembranças do tempo de infância, que quando eu era pequena eu tinha muito medo daquele boneco o o Chucky, né, que falam que é um filme é uma lenda, né [...].

TFE4: Minha mãe conta um relato sobre o que aconteceu com ela na infância. Quando ela era pequena, tinha medo daquele boneco, o Chucky [...].

TFN6: Eu vou falar para você um acontecimento que teve na minha família. Eu estava orando dentro da minha casa, o meu joelho dobrado na frente dum sofá e na hora que eu estava orando Deus me dava uma visão pra mim e me amostrava um caixão [...].

TFE6: Irei conta uma história de uma senhora. Ela diz que ela era evangélica, ela fala de uma história que aconteceu na família dela. Ela conta que estava orando dentro de sua casa, com os joelhos dobrados em frente de um sofá, e deus mostrou algo a ela.

TFN8: Têm muitos fatos com que eu presenciei no longo da vida, vários, não foi um só, como vários, né, na minha vida pessoal.

TFE8: Meu amigo contou que, quando era mais novo, trabalhava em uma empresa de pedreiro. Foi lá que tudo aconteceu.

As lendas recontadas e escritas pelos(as) estudantes mostram a pluralidade do imaginário popular e a sua capacidade de se renovar, mesclando tradição, território, cultura de massa e experiência pessoal. Ao analisar o *corpus*, percebemos a necessidade de classificar as lendas em tipos, uma vez que a coletânea de narrativas apresenta certa diversidade tipológica; o que de certa maneira evidencia tangenciamento da proposta: lendas de tradição oral da Grande Florianópolis. Desta forma, classificamos as produções em quatro grupos: lendas folclóricas; lendas urbanas; narrativas de vivência pessoal com traços lendários; lendas de tradição oral

da Grande Florianópolis e no escopo da temática. Cabe destacar que algumas narrativas podem ser categorizadas em mais de um grupo.

As lendas de base folclórica aparecem representadas em (TFE1/TFE1 e TFN15/TFE15). Ambas reforçam elementos clássicos do folclore, vinculados à floresta, ao campo e à religiosidade popular. A Caipora em TFE1, de origem indígena, mantém viva a conexão com a mata e a caça; já O Negrinho do Pastoreio em TFE15, lenda regional do RS, de fundo católico popular, articula sofrimento, fé e milagre; amplamente conhecida em território nacional. Essas narrativas, transmitidas em ambiente familiar e comunitário, confirmam o papel da tradição oral como herança cultural nacional (Cascudo, 2012). Vale ressaltar que o narrador de TFN15, pai do estudante, é natural de Alegrete-RS, ele cita as bruxas de Florianópolis, mas narra a lenda que mais gostava de ouvir quando criança e o estudante, jovem de Biguaçu, faz a mesma escolha.

O grupo das narrativas urbanas, vinculadas ao medo contemporâneo e à cultura de massa, estão representados em (TFN4/TFE4, TFN7/TFE7, TFN8/TFE8, TFN10/TFE10). Em TFE4, por exemplo, observa-se a apropriação de uma personagem cinematográfica, o boneco Chucky, transformado em experiência pessoal de infância, o que demonstra como a cultura midiática pode ser reinterpretada como lenda. Em TFE7 apresenta-se a ideia de um ser híbrido associado às crenças da quaresma e religiosidade popular com experiência de assombro.

Já em TFE8, a lenda da mulher de branco, difundida em várias regiões do Brasil, ganha contornos locais como testemunho coletivo de trabalhadores. Em TFE10 é narrada a lenda da mulher que dançou depois de morta. Essas lendas simbolizam a dimensão globalizada e urbana do imaginário, em que dúvidas sobre realidade e ficção se entrelaçam e dialogam com medos, ligados ao espaço da cidade.

Importante observar que o narrador de TFN8 é adulto nativo de Florianópolis, e a narrativa também se ambienta na localidade. Em aula, no início da proposta, a aluna E8 afirmou, categoricamente, que seu amigo seria a pessoa que faria a contação de uma lenda para ela. No entanto, sua narrativa não atendeu diretamente à temática solicitada. Outra situação entre a temática e a tipologia lendária ocorre em TFE10. Nesse caso o tangenciamento se configura duplamente, pois: por um lado, a narrativa oral TFN10 não corresponde integralmente ao tipo esperado e por outro, a narradora da versão oral de TFE10 é a estudante E1, e não um(a) narrador(a) externo(a).

O *corpus* de lendas folclóricas e urbanas indicam que esses(as) alunos(as) não conseguiram conduzir a coleta de uma lenda alinhada à temática da proposta da atividade: lenda de tradição oral da região da Grande Florianópolis. Esse resultado confirma tanto o potencial criativo dos(as) estudantes quanto a necessidade de aprofundar o trabalho com a diversidade interna do gênero lenda. É importante que, além de reconhecerem o gênero em sua forma mais ampla, compreendam também a diversidade tipológica lendária e as variações locais e culturais que lhe conferem identidade, como no caso das lendas regionais.

Outro grupo de textos reúne narrativas de vivência pessoal em que o(a) narrador(a)/coautor(a) coloca-se como testemunha experiencial. São exemplos (TFN2/TFE2, TFN3/TFE3, TFN4/TFE4, TFN6/TFE6, TFN7/TFE7, TFN8/TFE8, TFN12/TFE12). A característica central dessas narrativas é a retórica da veracidade, a presença do(a) narrador(a) testemunha confere força de verdade à experiência, ainda que envolva elementos sobrenaturais como espíritos, bruxas ou aparições (Góes, 2009; Costa, 2012). Nesse sentido, a narrativa pessoal pode cumprir a função de reforçar a religiosidade, a memória familiar e o medo coletivo, aproximando mito e experiência real.

Essas narrativas pessoais, ainda que individuais, dialogam com o imaginário coletivo e se inserem no universo simbólico das lendas. É o caso de TFE2, em que o(a) narradora(a) atribui sua doença de infância à ação de uma bruxa, razão pela qual pode ser classificada como narrativa lendária de tradição local devido a temática e contexto em que está inserida. As demais narrativas desse grupo apesar de se originarem em experiências narrativas enraizadas na experiência individual, pertencem ao mesmo universo simbólico das lendas, pois articulam memórias pessoais ao imaginário coletivo e ao sobrenatural.

Em TFE4, a narrativa consiste em uma recordação de medo do boneco Chucky, vivida de forma traumática; TFE6 reconstrói um evento familiar marcado por uma visão premonitória relacionada à fé religiosa. Já em TFE7, o(a) narrador(a) relata um encontro pessoal com uma figura misteriosa durante um baile; e em TFE8, descreve-se aparições estranhas em uma pedreira. Apesar de se originarem em experiências enraizadas na experiência individual, essas narrativas pertencem ao mesmo universo simbólico das lendas, pois articulam memórias pessoais ao imaginário coletivo e ao sobrenatural (Costa, 2012; Goés, 2009).

As lendas de tradição oral da Grande Florianópolis estão representadas nos enredos, (TFN5/TFE5, TFN9/TFE9, TFN11/TFE11, TFN13/TFE13, TFN16/TFE16 e TFN17//TFE17). A análise das lendas revela que a sobrenaturalidade e a presença bruxóica constituem, na maior parte das narrativas, elementos centrais fortemente associados aos mitos e tradições da região da Grande Florianópolis. Em TFE5, a maldição do lobisomem se organiza a partir da situação inicial de apresentação da lenda, do conflito da transformação, do clímax da metamorfose e do desfecho repetitivo de ameaça constante.

Algumas lendas também apresentam explicações de fenômenos naturais e elementos moralizantes. Em (TFN9/TFE9 e TFN16/TFE16) o amor proibido é o núcleo das narrativas. O romance entre o indígena e a bruxa culmina em punição e transformação em lagoas, o amor entre Peri e a bruxa Conceição leva ao clímax trágico e ao desfecho mítico da metamorfose. Já em (TFN13/TFE13 e TFN17/TFE17) trabalham com encontros sobrenaturais em festas ou bailes e a punição simbólica. Em ambos, o conflito é a chegada de diabo que não havia sido convidado, o clímax se dá na revelação de sua natureza sobrenatural e o desfecho a petrificação dos seres presentes na festa. Em TFN11/TFE11, a oposição entre a bruxa e a benzedeira organiza o enredo, cujo desfecho traz o rompimento do feitiço. Essas narrativas fazem parte do repertório lendário tradicional local da Grande Florianópolis.

As lendas da Grande Florianópolis refletem a herança açoriana, a religiosidade popular, a relação com o mar entre outros elementos. Dentro desse escopo temático podemos incluir (TFN2/TFE2, TFN3/TFE3, TFN12/TFE12 e TFN14/TFE14). A narrativa em TFE2 mostra como experiências pessoais se entrelaçam às crenças em benzeduras e em espaços assombrados, que confirma a espiritualidade cotidiana. O TFE3 destaca o medo do desconhecido, a crença em bruxas e benzeduras e a forma como a comunidade explica fenômenos sem resposta racional.

Já na narrativa TFE12 o sobrenatural se apresenta por meio de barulhos estranhos em uma casa construída em cima de um cemitério. Interessante notar que os narradores/coautores dessas lendas TFN3 e TFN12 são alunos(as) participantes do projeto. Eles contaram as histórias dentro da temática trabalhada, contudo situando-as fora da região da Grande Florianópolis (São José do Cerrito e Gaspar), no entanto os(as) jovens são nascidos(as) em São José e moradores de Biguaçu-SC.

Por sua vez, TFE14 remete à identidade marítima local, em que a vida no mar se transforma em narrativa lendária. Assim podemos inferir que, essas narrativas cumprem a função de preservar a memória coletiva local, reforçar identidades e dar sentido às experiências comunitárias, mesmo quando há deslocamento espacial.

ii) Narradores e vozes narrativas

A análise dos 17 conjuntos de textos (TFN1/TFN17 e TFE1/TFE17) mostra padrões na construção narrativa, sobretudo na relação entre narrador(a), vozes narrativas e persona narrativa. Nos textos de origem oral TFN, predomina o(a) narrador(a) em 1ª pessoa, frequentemente identificado como narrador(a) testemunha ou narrador(a) personagem, que transmite experiências próprias ou vivências observadas de outros membros da comunidade. Esse tipo de narrador(a) confere intensa subjetividade, uma vez que permite que a memória pessoal, o imaginário cultural e as emoções ocupem posição central na narrativa. Além disso, a presença de múltiplas vozes, tais como, de familiares, benzedeiros(as), amigos(as), entidades míticas e comunitária, caracterizam a polifonia dessas narrativas por meio da inter-relação entre narradores – na modalidade oral e escrita –, comunidade e o resgate da tradição oral.

Nos textos escritos TFE, observa-se uma mudança significativa, do(a) narrador(a) que, de modo geral, assume uma posição mediadora, distanciando-se da experiência direta para organizar e estruturar a narrativa. Apesar desse distanciamento, as vozes originais, ainda que filtradas, são preservadas, de modo a manter a essência da tradição oral. Nesse movimento, a persona narrativa, migra de uma posição subjetiva e emotiva, centrada na vivência individual, para uma função mediadora, que cumpre o papel de transmitir, interpretar e sistematizar o conteúdo cultural e mítico.

Os diferentes papéis do(a) narrador(a) na transmissão das lendas refletem a relação entre oralidade e escrita, bem como a diversidade de vozes apresentada no conjunto de narrativas. Para análise das narrativas, agrupamos os textos em quatro categorias, considerando-se o tipo de narrador(a) e função, como também o deslocamento da 1ª para a 3ª pessoa.

Na primeira categoria, o(a) narrador(a) mantém-se em 1ª pessoa durante todo o texto nas duas modalidades, seja como personagem, testemunha ou relator(a). Essa

configuração abarca a experiência pessoal, o que reforça a autoridade do(a) narrador(a) na transmissão da lenda. Em ambas modalidades, podem ocorrer pequenas inserções em 3ª pessoa, contudo, a voz pessoal permanece predominante, a exemplo do trecho a seguir:

TFN2: Vou contar algo pra vocês que aconteceu quando eu era bebê, né, criança, e é sobre uma história de uma bruxa, né.

TFE2: Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança. É sobre uma história de uma bruxa que quase me levou à morte.

Na segunda categoria, a narrativa é conduzida integralmente em 3ª pessoa, narrador(a) observador(a), sem marcas de 1ª pessoa ou de mediação explícita. O discurso assume um caráter impessoal, a exemplo das narrativas (TFN1/TFE1, TFN9/TFE9, TFN14/TFE14 e TFN17/TFE17).

TFN14: Daí do nada eles escutaram um barulho passando por de baixo assim do barquinho [...].

TFE14: De repente eles escutaram um barulho passando embaixo do barco.

TFN17 [...] eles trocaram ideias de...trocaram magias, receitas de mandingas e aprenderam também algumas dicas de maquiagem e de modelitos [...].

TFE17: Compartilhando ideias, receitas, vestimentas, dicas de maquiagem.

A terceira categoria reúne os textos em que em ambas modalidades apresentam narrador(a) introdutor(a) e o desenvolvimento e desfecho são conduzidos por narrador(a) observador(a). A exemplo temos os conjuntos de texto (TFN8/TFE8, TFN10/TFE10, TFN11/TFE11).

Introdução

TFN11: Então vamos contar nossa história. Então, alguns anos atrás, quando eu era criança, ainda ainda a gente escutava muito histórias de bruxas e mulas sem cabeças, né [...]

TFE11: Conversando com uma amiga. Assim ela me contou: quando éramos crianças muitas histórias se contavam em relação às bruxas de uma localidade muito próxima da Ilha de Florianópolis [...].

Desenvolvimento

TFN11: [...] a dona Generosa e o seu Antônio Gato, essa senhora era casada há anos e o esposo dela era pescador. O que que aconteceu...o esposo dela era pescador i saia sempre de madrugada pra perca só que teve um dia que ele não saiu pra pesca fico im casa. Ele não tava dormindo, ele viu que a esposa levantou de madrugada e saiu. Ele ficou assim, ué!? O que que essa mulher vai sair uma hora dessa?

TFE11: [...] a dona Generosa e seu Antônio gato, o seu Antônio era pescador, na época, dona Generosa era dona de casa. Todas as noites, Seu Antônio saía para a pescaria. - Um certo

dia, devido às condições climáticas seu Antônio, certa a hora da madrugada, se acordou, percebeu que dona Generosa não estava em casa, e criou algumas dúvidas na cabeça tipo: uai por onde anda minha velha? Se pergunta seu Antônio.

Desfecho

TFN11: [...] só que a mulher não se aguentou, né. Aí ela fez isso, e aí bruxa ia até a porta e voltava. Tô indo embora comadre, mas não vou, tô indo embora comadre, mas não vou. Ahhh! sua sem vergonha, pegou a vassoura que tava atrás da porta e... mas deu uma camaçada deu pau, sua sem vergonha, tu que és a bruxa que... meu filho, né!?

TFE11: A mãe da criança pegou a vassoura e deu uma coça em dona generosa a tal bruxa dona Generosa deixou de ser bruxa e seu Antônio não precisou desmascarar sua esposa, pois a mãe da criança que estava sendo prensada por uma bruxa fez isso a desmascarou.

A quarta categoria reúne os textos em que os(as) estudantes alteram o tipo de narrador(a), realizando um deslocamento do foco narrativo de 1ª pessoa no TFN para 3ª pessoa no TFE. Os conjuntos de textos que entram nesta categoria são representados por: (TFN4/TFE4 e TFN7/TFE7).

TFN7: [...] a gente foi ao baile, então a gente sempre saía pra ir a esse baile, e a gente sempre ia pelo centro.

TFE7: Tudo começou em uma bela noite de fim de semana, quando minha amiga e seu namorado resolveram ir a um baile.

Esta categoria também reúne os textos em que TFN apresenta narrador(a) em 1ª pessoa e o TFE apresenta narrador(a) que inicia a narrativa em 1ª pessoa, desempenhando a função de introdutor(a) ou mediador(a), mas cujo o desenvolvimento e/ou desfecho da lenda ocorrem predominantemente em 3ª pessoa. Essa escolha narrativa pode ser observada em: (TFN3/TFE3 e TFN6/TFE6).

Outro movimento observado reúne textos em que o TFN apresenta narrador(a) introdutor(a) em 1ª pessoa(a), mas o desenvolvimento e/ou desfecho narrativo são conduzidos em 3ª pessoa, enquanto o TFE apresenta foco narrativo em 3ª pessoa em todo o texto. A exemplo dos textos (TFN5/TFE5, TFN12/TFE12, TFN13/TFE13, TFN15/TFE15, TFN16/TFE16).

Nesse encadeamento, há uma complexa articulação de vozes entre oralidade e escrita que constituem as vozes narrativas, das personagens, da comunidade e da tradição oral. Considerar essas vozes é fundamental para compreendermos a construção narrativa das lendas. Conforme exposto na Introdução, a proposta de projeto docente incorpora uma multiplicidade de vozes todas essenciais para a construção e enriquecimento da experiência educacional e cultural dos sujeitos da EJA. A passagem da oralidade para a escrita não se limita a uma simples tradução de

formas, pois esse movimento configura-se por meio de processo de escolhas estilísticas e reorganização polifônica.

Nesse contexto, na esfera oral, predomina a voz testemunhal, que confere proximidade e legitimidade à narrativa, por vezes reforçada pelas falas diretas das personagens, também pela presença de marcas de humor, fé ou crenças por exemplo, e pelos usos de formas linguísticas coletivas que evocam o pertencimento comunitário. Isso acontece quando o(a) narrador(a) evoca expressões que remetem ao grupo, conforme os exemplos:

TFN11: [...] alguns anos atrás quando eu era criança, ainda ainda a gente escutava muito histórias de bruxas e mulas sem cabeças [...]

TFN5: Me contaram que tem uma lenda [...]

Isso também ocorre quando a narrativa é marcada por elementos da cultura tradicional, como crenças, rezas, simpatias. Esse recurso enfatiza a ideia de que a lenda não pertence apenas ao narrador individual, mas a toda a comunidade que a transmite (Cascudo, 2012; Vansina, 2010). Outro exemplo pode ser visto em TFN1, quanto a menção à avó não é apenas a memória pessoal, mas também a representação de um saber compartilhado entre gerações (Bonvini, 2006).

Nos textos escritos, observa-se um deslocamento para a voz mediadora, que tende a atenuar a subjetividade e a experiência pessoal. Além disso, a voz coletiva passa a ser institucionalizada, aparecendo como herança cultural legitimada, pois entende-se que ela deixa de ser expressão espontânea de um grupo e passa a ser voz registrada, inserida no circuito escolar. Nesse processo de escrita, emerge a voz autoral do(a) estudante, responsável por reinterpretar a oralidade e reinscrevê-la em novos circuitos. Diferentemente da voz testemunhal e afetiva da oralidade, marcada pela memória, a voz autoral do(a) estudante não apenas transcreve, mas (re)interpreta, seleciona, reformula e sistematiza o que foi dito. Para análise das vozes, organizamos quatro categorias: (1) A voz do(a) narrador(a); (2) A voz das personagens; (3) A voz da tradição oral e; (4) A voz autoral do(a) estudante.

(1) A voz do(a) narrador(a)

A voz do(a) narrador(a) é o eixo das narrativas e assume diferentes papéis conforme o texto e o processo de escrita. Podemos observar nas lendas a voz do narrador(a): introdutor(a), personagem (protagonista/testemunha) e observador(a).

Quadro 15 – Categorias de narrador(a) identificadas nas lendas analisadas

Tipo de narrador(a)	Função	Ocorrências
Narrador(a) introdutor(a)	Assume a 1ª pessoa do discurso no início da narrativa, apresenta a lenda, contextualiza ou justifica sua transmissão. No decorrer da narrativa, alterna para a função de narrador observador, podendo, entretanto, retomar a 1ª pessoa.	TFE3; TFE6; TFN8/TFE8; TFN10/TFE10; TFN11/TFE11; TFN12; TFN13; TFN15; TFN16
Narrador(a) personagem (protagonista/testemunha)	Configura-se como participante da narrativa e relata a experiência vivida em 1ª pessoa. Nesse caso, a narração adquire caráter testemunhal e confere maior subjetividade à narrativa.	TFN2/TFE2; TFN3; TFN4; TFN6; TFN7.
Narrador(a) observador(a)	Desempenha a função de relatar a lenda em 3ª pessoa, mantendo-se externo à ação.	TFN1/TFE1; TFE4; TFE5; TFE7; TFN9/TFE9; TFE12; TFE13; TFN14/TFE14; TFE15; TFE16; TFN17/TFE17.

Fonte: elaborado pela autora.

(2) A voz das personagens

A voz das personagens, mesmo quando mediada pelo(a) narrador(a), remete ao imaginário popular e à tradição oral. Bakhtin (1997b) destaca que a literatura historicamente trabalha com a pluralidade de vozes presentes na consciência dos locutores, ainda que se manifeste por diferentes modalidades. Assim, a presença dessas múltiplas vozes, tanto de figuras humanas quanto de entidades míticas, confere à lenda a diversidade de vozes que a compõem, o que contribui para sua dimensão polifônica.

Exemplos incluem vozes de entidades fantásticas, como, bruxas (TFN2/TFE2, TFN3/TFE3, TFN3/TFE3 TFN9/TFE9, TFN11/TFE11, TFN16/TFE16; TFN17/TFE17), lobisomem (TFN5/TFE5; TFN13/TFE13), Caipora (TFN1/TFE1), Negrinho do Pastoreio (TFN15/TFE15) e a mulher de branco (TFN7/TFE7); bem como as humanas que surgem, por exemplo, por meio da voz de benzedeiros(os) (TFN2/TFE2; TFN11/TFE11; TFN12/TFE12), pescadores (TFN11/TFE11; TFN14/TFE14), vigilantes

(TFN8/TFE8), familiares (TFN2/TFE2; TFN4/TFE4; TFN6/TFE6; TFN7/TFE7; TFN11/TFE11) entre outras.

(3) A voz da tradição oral

A voz da tradição oral está intrinsecamente vinculada à transmissão de saberes, como exemplificado pelas lendas, e desempenha papel fundamental na preservação da memória coletiva e na consolidação da identidade cultural ao longo do tempo. Observamos a voz da tradição oral em:

TFN5: Então, me contaram que tem uma lenda, me contaram de um homem que virava lobisomem todas as noites de lua cheia. Esse homem tinha sido amaldiçoado pelas bruxas de Florianópolis [...].

TFE5: Me contaram uma lenda sobre um homem que se transformava em lobisomem todas as noites de lua cheia. Esse homem havia sido amaldiçoado pelas bruxas de Florianópolis.

TFN16: Eu então vou contar uma das lendas né que eu ouvi falar ao longo do tempo [...].

Trata-se de um processo em que o(a) narrador(a) compartilha uma história com um(a) interlocutor(a), que, por sua vez, reproduz o ato de narrar. Na tradição oral, essa dinâmica evidencia o papel central da voz do(a) narrador(a) na circulação contínua do conhecimento, garantindo a perpetuação de saberes e da memória coletiva, como também reafirma a função da oralidade em prol da tradição oral e cultural.

A voz da tradição oral não se apresenta de forma homogênea nas narrativas, pois ela se articula em diferentes registros, ora evocando a memória familiar, ora reforçando a memória coletiva da comunidade, ora ancorando-se na própria experiência de vida. Essa diversidade afirma seu caráter polifônico e confirma como a oralidade sustenta o valor da tradição herdada (Bakhtin, 1997b).

Em algumas narrativas, a tradição oral se apoia na voz e na autoridade cultural de figuras específicas. Essa presença é fundamental porque a tradição não se sustenta apenas pela repetição da história, mas também pelo prestígio das vozes que a transmitem. A referência a essas figuras funciona como selo de autenticidade; ouvir da avó, da mãe, do pai, de parentes, de um(a) amigo(a) ou de uma senhora da comunidade significa receber a versão legítima da história. Essa polifonia garante a vitalidade das lendas, pois cada narrador(a), ao (re)contar, reinscreve a história na

sua própria memória e no tecido social que a sustenta (Calvet, 2006; Bonvini, 2006; Vansina, 2010).

Essas vozes transmitem o conhecimento compartilhado e mantêm a oralidade viva, o que colabora para a manutenção da tradição oral como elemento de credibilidade e pertencimento cultural. A exemplo:

TFE3: No dia 1 de novembro, registrei a lenda de uma colega de classe.

TFE6: Irei conta uma história de uma senhora. Ela diz que ela era evangélica, ela fala de uma história que aconteceu na família dela.

TFE8: Um certo dia, conversando com meu amigo, ele me contou uma história que achei muito interessante, por isso resolvi contar.

TFE10: Conheço uma senhora que me contou uma história que sua mãe contava para ela [...].

Em alguns casos, a voz da tradição aparece explicitamente vinculada à memória familiar, o que confirma que a fonte do(a) narrador(a) não é a origem da história, mas sim um(a) transmissor(a) de um saber herdado. A exemplo:

TFN1: Essa história a minha avó que contava sempre pra gente, né [...].

TFE1: A história é sobre uma caipora, que a minha avó que contava pra gente [...].

TFN14: Um tio meu me contou uma história uma vez [...].

TFE14: Minha irmã me contou uma história que ouviu do meu tio [...].

TFN10: Eu vô contar uma história que minha mãe sempre contava [...].

TFN13: É, eu sô nativa da ilha, né. E então a ilha, ela é muito conhecida como ilha das bruxas né. Então a minha mãe sempre dizia, oh, sempre que tinha uma casinha de madeira assim, velhinha, dizia: Oh, lá mora uma bruxa.

TFE15: Em uma conversa com meu pai antes de dormir, ele me contou uma história [...].

Nessas situações, a tradição oral se ancora em laços familiares e de pertencimento, o que demonstra que a lenda é parte do patrimônio íntimo e doméstico.

Em outras narrativas, o peso recai sobre a legitimação coletiva. Em TFN11, por exemplo, a narradora utiliza a expressão *a gente escutava*, um plural que não só inscreve a voz no coletivo, mas mostra que a lenda circulava de maneira difusa, não restrita a uma única fonte. Conforme Bonvini (2006), o plural inclusivo projeta a memória como partilhada e sustentada pela coletividade. De acordo com essa perspectiva, a tradição não se restringe ao âmbito individual ou familiar, pelo contrário,

constitui uma memória comunitária que abarca todo o território e se articula à identidade cultural da região. Como podemos observar, E11 insere em seu texto TFE11 a voz da amiga que lhe contou a lenda e, por sua vez, a amiga narradora do TFN11 afirma que ouvia tais narrativas quando era criança. Esse recurso reafirma a ideia de transmissão da lenda.

TFN11: Então vamos contar nossa história. Então, alguns anos atrás, quando eu era criança, ainda ainda a gente escutava muito histórias de bruxas e mulas sem cabeças, né [...]

TFE11: Conversando com uma amiga. Assim ela me contou: quando éramos crianças muitas histórias se contavam em relação às bruxas de uma localidade muito próxima da Ilha de Florianópolis [...]

De forma semelhante, as estudantes E8 e E10, inserem nos textos escritos as vozes de quem lhes contou as lendas, o amigo, a senhora:

TFE8: Um certo dia, conversando com meu amigo, ele me contou uma história que achei muito interessante, por isso resolvi contar.

TFE10: Conheço uma senhora que me contou uma história que sua mãe contava para ela [...].

Há também momentos em que a voz da tradição se manifesta pela via da experiência vivida. Em TFN2/TFE2, a narradora relata uma situação de embruxamento, transformando a lenda em vivência. Aqui, a tradição não é apenas herdada, mas sentida e transmitida como verdade experiencial. O mesmo ocorre em TFN12, em que a narradora mistura elementos de vivência pessoal com práticas espirituais e benzeduras. Nesse caso, a voz da tradição atravessa a fronteira entre fato e fantasia (Góes, 2009).

(4) A voz autoral do(a) estudante

Quando as narrativas migram para o espaço escolar ocorre uma mudança significativa. A voz autoral dos(as) estudantes, que emerge nas versões escritas das lendas (TFE), pode ser compreendida como o resultado de uma mediação institucional que transforma a narrativa de tradição oral em texto destinado a uma coletânea de lendas. Nesse processo, os(as) estudantes realizam operações de seleção, (re)organização e escolhas linguísticas socioestilisticamente atravessadas. Essas escolhas não apenas alteram o estilo narrativo, mas também deslocam as relações de poder entre quem conta e quem registra.

Na oralidade, a tradição circula em registros híbridos, marcados por traços socioestilísticos e pela performance do(a) narrador(a). Em TFN17, por exemplo, aparecem os usos linguísticos (*galera tava, ninguém dava bola, vocês sabem que o diabo é fedido, né?, aí ele ficou tão, tão irritado*) que confirmam o enraizamento da narrativa no repertório de tradição e oralidade espontânea que, ao serem reestruturados para a escrita TFE17, são suprimidos.

TFN17: [...] foi até lá e ficou enfurecido quando ele viu que toda aquela galera tava lá se divertindo, e ele não tinha sido chamado. Como assim? pensou. E ninguém dava bola pra ele, porque vocês sabem que o diabo é fedido, né? Então, ninguém gosta de chegar muito perto. Aí ele ficou tão, tão irritado que transformou todo mundo em pedra!

TFE17: Quando chegou ao local ficou enfurecido e com inveja de todo mundo estar se divertindo tanto e sem contar com a presença dele. Ninguém se importou com isso e ele ficou tão irritado que quis se vingar de todo mundo ali presente, então transformou todos em pedra [...].

A voz autoral dos(as) estudantes, portanto, atua como filtro que seleciona e adequa a diversidade oral ao padrão, que julgam ser esperado no espaço institucional.

Essa transformação não é apenas estilística, mas também ideológica. Na passagem da oralidade para a escrita, não ocorre somente a alteração da forma, mas também um deslocamento da fonte de legitimidade. A exemplo de TFN13/TFE13, enquanto na oralidade o relato se ancora em uma voz da tradição, marcada pela experiência e pela memória coletiva, na escrita ele passa a se apoiar na autoridade do gênero lenda, validado pela tradição escolar e literária.

TFN13: Então, a gente ouvia muito isso, né. Mas ali tem uma lenda ali...bem bacana, de Coqueiros, que daí fala sobre a questão folclórica mesmo, né, que conta que o lobisomem resolveu fazer uma festa e convidaram todas as bruxas, todos os animais, os animais bons, os animais chamados[...] mas não convidaram o diabo, porque o diabo cheirava muito enxofre, e eles não queriam esse cheiro na festa. [...].

TFE13: Segundo a lenda, um lobisomem organizou uma festa e convidou todas as criaturas místicas da região. No entanto, o Diabo foi deliberadamente excluído da lista de convidados devido ao seu insuportável cheiro de enxofre.

Do ponto de vista institucional escolar, podemos inferir que a mudança de voz no texto o insere em um regime de prestígio, uma vez que abandona as marcas de oralidade e assume o registro da cultura letrada, que detém maior legitimidade social.

Além disso, a voz autoral dos(as) estudantes reorganiza a narrativa para atender a expectativas de linearidade e coesão próprias da escrita. Em TFN4, a narradora relata o medo vivido com pausas, repetições e referências à mãe. Já em

TFE4, esses elementos são retirados e reelaborados em um enredo sequencial típico da narrativa escrita.

TFN4: Quando eu era pequena, eu tinha muito medo daquele boneco, o Chucky, né. Dizem que é de um filme, uma lenda, né, mas, na minha cabeça, quando eu tinha mais ou menos uns dez ou onze ano, eu achava que ele era real e eu ficava... e meu irmão gostava de assisti esse filme [...].

TFE4: Minha mãe conta um relato sobre o que aconteceu com ela na infância. Quando ela era pequena, tinha medo daquele boneco, o Chucky, porque assistia ao filme de terror que o irmão dela via.

Esses processos exemplificam como a performance oral, marcada por hesitações, subjetividade e variação, é, por vezes, apagada em favor daquilo que tradicionalmente se espera no ambiente escolar ou/e talvez daquilo que eles(as) imaginam que seja requerido para a composição de uma coletânea de lendas.

4.3.2 Movimentos socioestilísticos

i) O discurso narrativo

A análise comparativa das versões orais TFN e escritas TFE demonstra como o movimento do discurso reflete escolhas narrativas tanto na mediação enunciativa do(a) narrador(a), quanto na organização textual. Nas narrativas orais, observa-se predominância do discurso indireto, entretanto, algumas delas apresentam traços de discurso direto. Especialmente em TFN8, observa-se presença expressiva do discurso direto.

Na passagem para a escrita, nota-se que na maioria dos textos os(as) estudantes mantiveram o discurso indireto como escolha principal, com algumas adaptações que incorporam traços de discurso direto ou, em caso específico, uso expressivo do discurso direto, como observado em TFE8. A passagem das narrativas orais TFN para as versões escritas TFE nos conjuntos analisados desenha um panorama em que a escrita não apaga a oralidade, antes a reelabora, estabiliza seus traços e, quando conveniente, (re)organiza o fluxo de vozes.

Em termos de tipos discursivos, quatro movimentos emergem do *corpus* (partindo sempre do texto oral para o escrito): (1) Manutenção do discurso indireto; (2) Movimento do discurso indireto > direto; (3) Manutenção do discurso direto e; (4) Movimento do discurso direto > indireto. Cabe ressaltar que os exemplos a seguir

ilustram os movimentos de usos discursivos nos textos, e não a predominância de um tipo de discurso.

(1) Manutenção do discurso indireto

Nas narrativas em que o discurso indireto predomina na oralidade, a escrita tende a manter o mesmo discurso enunciativo. É o caso do conjunto de lendas TFN1/TFE1, no qual os verbos *sentendi gritava* e *dicendi dizia* introduzem a fala da personagem, o que mostra que não se trata de discurso direto, pois o diálogo se integra à narração por meio de subordinação semântico-sintática, criada através de nexos e relações verbais que conectam o enunciado reproduzido ao enunciado que a introduz. No discurso indireto, os verbos *dicendi* ocupam a oração principal, e as orações que reproduzem palavras de terceiros são introduzidas por transpositores como: *que*; conjunção condicional *se*; ou por pronomes e advérbios pronominais, a exemplo de – *quem, qual, onde, como, por que, quando* (Bechara, 2009).

Na versão oral temos como exemplo:

TFN1: Aí, ela gritava de atrás dele, né. Chamava ele e dizia que, se ele não voltasse, ela ia rasgar o caiporinha.

Já na versão escrita algumas marcas de oralidade são suprimidas e o enunciado é reorganizado, na medida em que há a eliminação e inclusão de ações, mas mantido o discurso indireto, os verbos *sentendi*, *dicendi* e os transpositores:

TFE1: Ela gritava atrás dele pra ele voltar, dizia que se ele não voltasse, ela ia rasgar o caiporinha [...].

Sem alterar a instância mediadora da enunciação – entendida como o lugar do(a) narrador(a), ou seja, a voz que organiza e transmite o relato e que estabelece a relação entre o(a) enunciadador(a) e o(a) enunciatário(a) –, assim como outros(as) estudantes, E1 mantém essa função no texto escrito. Nesse processo o(a) narrador(a) continua exercendo a mesma função de organizador(a) da narrativa, ainda que as escolhas linguísticas tenham sido reelaboradas no processo de passagem da oralidade para a escrita.

Idêntica lógica aparece, nos exemplos abaixo, em que o discurso indireto reportado é preservado no texto escrito por meio de verbos *dicendi* e introduzido por transpositores.

TFN2: [...] O meu pai, ele até na época, tinha falado pra minha mãe que ia desistir de me levar no médico, porque o próprio médico não sabia o que eu tinha, né.

TFE2: Meu pai tinha dito que iria desistir de me levar ao médico porque o médico não sabia o que eu tinha.

O verbo *dicendi falado* na locução verbal *tinha falado* utilizado em TFN2 foi substituído em TFE2 pelo verbo *dicendi dito* em *tinha dito*, enquanto o transpositor *que* permaneceu inalterado.

TFN4: a minha mãe disse que era coisa [...] e que era pra mim ir na venda de todo jeito, que era pra mim... fez eu voltar e que era coisa da minha cabeça.

TFE4: Minha mãe contou, mas minha avó não acreditou e disse que era coisa da cabeça dela.

Em TFE4 o verbo *dicendi* aparece duas vezes: *contou* e *disse*. O verbo *dicendi disse* e o transpositor *que* utilizados em TFN4 foram mantidos em TFE4 e o verbo *dicendi contou* foi inserido em TFE4.

TFN10: Antes da meia-noite ele disse pra ela assim, como ela tava gelada. Daí ele disse que ia levar ela em casa, ela disse que não.

TFE10: [...] antes da meia noite ele disse para ela como ela estava gelada, e disse que iria levar ela em casa e ela negou.

Em TFN10/ TFE10 o verbo *dicendi disse* e os transpositores *como* e *que* são mantidos.

(2) Movimento do discurso indireto > direto

O movimento do discurso indireto para direto, entre oralidade e escrita, é apresentado no exemplo a seguir:

TFN7: [...] tava passando um menino de bicicleta e ele foi passou num pau de bicicleta. A gente falou pra ele não ir.

TFE7: Ao voltarem, encontraram um rapaz de bicicleta e avisaram: - Não vá...tem algo lá na frente.

No TFN7, o discurso reportado indireto é introduzido pelo verbo *dicendi falou*, ou seja, o(a) narrador(a) reconta a fala da outra pessoa sem citá-la literalmente. Na

versão escrita, TFE7, o discurso se transforma em direto, com a fala da personagem aparecendo literalmente e marcada por travessão: “- Não vá... tem algo lá na frente”. O verbo *dicendi avisaram*, introduz a fala direta.

(3) Manutenção do discurso direto

No discurso direto, as falas das personagens são reproduzidas literalmente, geralmente acompanhadas de verbos *dicendi* ou *sentendi*, que expressam ações de fala ou estados psicológicos. A alternância das vozes no diálogo é marcada por travessões ou pela menção dos falantes (Bechara, 2009).

Nos textos analisados, observamos a manutenção do discurso direto, no movimento entre a oralidade e a escrita, conforme os exemplos a seguir:

TFN6: A minha filha me liga, chorando: Mãe, corre aqui que tão matando o meu marido!

TFE6: [...] sua filha ligou para ela desesperada dizendo – “mãe, corra aqui! porque estão matando o Marcelo!”

TFN7: A gente perguntou: Êêê, o que que tem aí? O que tem lá? O que tem lá?

TFE7: Minha amiga e seu namorado perguntaram a aquele moço: - “Eiii, o que tinha lá?”

TFN11: [...] a benzedeira começou a benzer a criança e disse assim: Olha, a tua criança tá embruxada.

TFE11: A benzedeira explicou a mãe da criança: “seu bebê está prensada por alguma bruxa.”

Na versão escrita os(as) estudantes optaram pela utilização de travessão, aspas e/ou dois pontos para marcar o discurso direto.

Entre os textos analisados, a E8, autora de TFE8, destaca-se em dois aspectos. Primeiro, durante a discussão sobre os discursos e as vozes das personagens, ela demonstrou interesse e surpresa ao compreender que o(a) autor(a) tem o poder de realizar escolhas discursivas, mesmo quando a gravação coletada se apresentasse em formato diferente. Em segundo lugar, seu texto se distingue por ser o único que apresenta o discurso direto de forma dialogal consistente, destacando a presença das vozes das personagens introduzidas por verbos *dicendi* e a alternância das vozes no diálogo marcada por dois pontos, travessões e pela menção aos falantes. Os trechos dos textos a seguir, exemplificam a questão:

TFN8:

[...] conversando com ele, ó... ele vai e me pergunta:

— Oscar, tu deixasse o barraco com a luz acesa? — Não, não tem ninguém lá. Eu chaveei a porta, o último a sair fui eu.

— Mas tem gente lá dentro!

O velhinho ficou encucado e nervoso:

— Como? Se ele era o vigia, como é que tinha gente lá dentro, né? (risos) Eu fui o último a sair, ele eu viu sair, e eu ainda disse:

— Mais tarde eu chego aí.

Mas tem gente lá, eu vi gente lá, tá com televisão ligada.

— Mas não tem, eu fui o último a sair.

Antes de mim saiu o Maguila, o irmão dele.

— Não, não, não, não. Tem certeza?

— Tenho.

Subi lá. O barraco todo escancarado, aberto. Barraco aqui, ó, não fechou, aquele como fechei, aberto. O velhinho ficou meio assustado:

— Mas tem certeza?

— Tenho, eu já vi. [...]

TFE8:

[...]

Foi então que o vigilante o questionou:

- Amigo, você saiu e deixou as luzes acesas no barraco?

Amigo responde:

- Não... Apaguei as luzes e tranquei a porta. O último a sair fui eu.

Na mesma hora o vigilante falou:

- Tem gente lá em cima.

E questiona novamente:

- Quem está lá em cima?

Respondeu meu amigo:

- Ninguém. Por que você está perguntando isso?

O vigilante, então falou:

- É porque a luz está toda acesa, a TV ligada, e tinha uma pessoa na porta.

O amigo questionou:

- Como assim?

Então ele disse para o vigilante:

- Não tem ninguém lá. Será que o cara da entrega chegou e você não viu?

O vigilante, já nervoso, respondeu:

- Não chegou ninguém. [...]

(4) Movimento do discurso direto > indireto

Quanto ao movimento do discurso direto para indireto, entre oralidade e escrita, o exemplo a seguir demonstra a passagem:

TFN6: Eu me levantei em pé e liguei pra minha filha. Eu falei: — Filha, a mãe teve uma visão de Deus, que eu estava orando de joelhos dobrados, e Deus me mostrava uma visão aí na tua casa.

TFE6: A senhora diz que ficou muito assustada com o que tinha visto. Logo após, ela ligou para filha e conta o que tinha visto.

No TFN6, a fala da narradora personagem é citada literalmente e acompanhada pelo verbo *dicendi falei*. Já em TFE6, a fala aparece em discurso reportado indireto, reorganizada com os verbos *dicendi diz* e *conta* que introduzem a fala da senhora que agora é personagem.

No campo pedagógico, observar os quatro movimentos discursivos – manutenção do discurso indireto; deslocamento do indireto para o direto; manutenção do direto e; deslocamento do direto para o indireto – oferece importantes subsídios para a compreensão de como estudantes constroem sentidos e exercem escolhas linguísticas.

Em termos de função pragmática, as escolhas discursivas observadas nos quatro movimentos discursivos respondem a necessidades diferentes. Os movimentos discursivos presentes nas narrativas, apresentam não apenas escolhas estilísticas, mas também diferentes modos de representação da voz do outro no tecido enunciativo. Enquanto o discurso direto instaura a pluralidade de vozes dando-lhes destaque, o discurso indireto permite aos narradores assumir o controle interpretativo da(s) fala(s) relatada(s).

A manutenção do discurso indireto, por exemplo, permite ao estudante organizar a narrativa, selecionar informações relevantes e adaptar marcas de oralidade à escrita. Já a manutenção do discurso direto, especialmente em textos como TFE8, demonstra a capacidade de reproduzir as vozes e diálogos, recurso que aproxima o(a) leitor(a) da experiência oral. Os usos dos recursos discursivos indicam também a consciência e competência dos(as) estudante sobre a função das vozes na construção de sentido e da pluralidade linguística.

Os deslocamentos entre tipos de discursos indicam um nível de reflexão linguística dos(as) estudantes. A passagem do discurso direto para o indireto sinaliza um trabalho em que o(a) narrador(a) torna-se organizador(a) das vozes narrativas, enquanto a conversão do discurso indireto para o direto indica a escolha de representação direta das vozes das personagens na narrativa.

O exercício de escolher entre manter o discurso direto ou transitar para o indireto, ou vice-versa, revela-se uma prática significativa, pois coloca o(a) estudante diante da necessidade de refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por cada forma de enunciação. Além disso, essa atividade possibilita ampliar a autonomia do(a) estudante na produção textual e desenvolver sua capacidade de manejar diferentes vozes discursivas.

ii) Escolhas lexicais identitárias e literárias

As escolhas lexicais realizadas pelos(as) estudantes assumem papel importante na constituição identitária dos narradores, personagens e na configuração do gênero literário. As palavras utilizadas não se limitam a nomear ou descrever, mas constroem sentidos vinculados às experiências pessoais e coletivas, o que permite observar como os(as) estudantes mobilizam recursos linguísticos para dar forma ao enredo e adequá-lo ao gênero em questão.

Em TFE1, a aluna, ao ser questionada sobre a grafia de *amarado*, afirmou que a escolha foi intencional, pois é assim que ela fala. Nesse sentido, é interessante notar que ela decidiu manter a forma *amarado*, mas não ignora a norma culta, demonstra conhecê-la, no entanto opta por preservar uma marca de oralidade que representa a sua comunidade de origem, Xaxim – SC. Essa escolha pode ser analisada a partir de duas perspectivas.

Por um lado, a escolha de uma forma não normativa pode ser interpretada como um gesto de pertencimento e resistência, indicando consciência linguística crítica. Ao justificar a manutenção da forma *amarado*, com base seu próprio uso linguístico oral, E1, idosa, demonstra que entende a escrita como um campo de escolhas, compreendendo a dimensão social e cultural de sua opção. Por outro lado, essa decisão também pode revelar limitações na habilidade de fazer escolhas estilísticas adequadas. Isso porque, ao coletar uma narrativa de uma moradora da Grande Florianópolis, cuja variedade linguística provavelmente não inclui *amarado*, ela deveria representar a fala do(a) interlocutor(a) e não a sua própria. Nesse contexto, a manutenção da sua forma regional mostra que a aluna ainda não domina plenamente a competência socioestilística, que envolve não apenas preservar traços da própria fala, mas também ser capaz de identificar e caracterizar adequadamente a variedade linguística que deve ser representada na narrativa.

Em TFE2, ao ser questionado sobre a palavra *ispiritual*, o aluno E2, adolescente, respondeu “acho da hora” e que “o pessoal daqui também fala assim”, optando por manter o registro com alçamento de vogal. Essa escolha retrata uma reflexão linguística significativa, pois ao preservar *ispiritual* intencionalmente, o aluno demonstra consciência sobre a variação estilística como um recurso expressivo válido. Em vez de corrigir a ocorrência para a forma normativa espiritual, ele decide valorizar a oralidade marcando uma identidade sociocultural e situada.

Situação semelhante ocorre em TFE11, ao utilizar o termo *prensada*, em vez de *empresada*³², E11, adulto faixa 2, manifesta uma escolha estilística. Ao ser questionado referente a essa escolha, ele reivindicou a legitimidade de seu uso linguístico e afirmou com segurança que o termo, em sua visão, é mesmo *prensada* conforme utilizou em seu texto “seu bebê está prensada”. Foi respeitada a decisão do

³² Empresado(a): pessoa aprisionada por embruxamento, enfeitada. *Dicionário da Ilha: falar & falares da Ilha de Santa Catarina* de Fernando Alexandre, 1994.

aluno e enfatizado que a expressão *empresada* é mais comumente usada aqui na região.

Essa atitude do aluno indica uma relação autêntica com a língua e uma consciência socioestilística. Ao afirmar com convicção que é *prensada*, o aluno não apenas se reconhece na língua que usa, como também demonstra sua autoridade sobre ela. Tanto em *amarado*, quanto em *ispiritual*, e *prensada*, a marca de oralidade evidencia o vínculo com a comunidade de origem e funciona como afirmação identitária. A diferença é que, no primeiro caso, a escolha pode conflitar com a representação fiel do entrevistado, enquanto nos demais exemplos ela se legitima como recursos estilísticos válidos.

No confronto entre as denominações atribuídas à cidade de Florianópolis, quando estava realizando a produção textual, E13 perguntou se poderia alterar o nome da cidade. Em TFN13 a cidade foi denominada como *Ilha das Bruxas* e o estudante afirmou preferir *Ilha da Magia*, e justificou que prefere esse título porque inclui todos os seres místicos, o que demonstra consciência sobre o poder de nomeação e seus efeitos de sentido. Ademais, o estudante manipula os recursos disponíveis de sua língua e cultura para afirmar um estilo identitário, como também revela a reflexão socioestilística. Assim, *Ilha da Magia* deixa de ser apenas uma expressão turística ou folclórica e passa a ser reapropriada criticamente pelo aluno, que entende o valor simbólico das palavras e as utiliza para representar sua visão de mundo. A decisão do estudante aponta para uma postura mais inclusiva do imaginário coletivo plural, além de revelar sensibilidade para os repertórios culturais que circulam nas narrativas orais e no senso comum.

Em TFE11, ao utilizar a expressão *minha velha*, em vez de *minha esposa*, o aluno E11 novamente realiza uma escolha estilística consciente, que carrega sentidos afetivos e sociais específicos. Quando questionado, E11 afirmou que essa escolha “deixa a relação mais íntima e bem humorada”. Desta forma, o estudante expressa não apenas uma preferência linguística, mas também uma reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pela língua. A expressão *minha velha* evoca proximidade emocional, cumplicidade e familiaridade, sendo comum em contextos em que há laços afetivos.

Ao escolherem inserir e/ou manter essas expressões em seus textos, os(as) estudantes afirmam suas vozes e demonstram perceber que a escrita não precisa necessariamente apagar os traços da oralidade para ser legítima. Essas atitudes

traduzem uma compreensão do papel social da língua e do valor simbólico que certos termos carregam. Mais do que uma simples adesão à norma-padrão, trata-se da construção de textos que funcionam, também, como espaços de expressão de si. Essas decisões se alinham à ideia de que os(as) falantes manipulam os recursos variáveis da língua para construir identidades sociais, marcar vínculos e projetar estilos pessoais (Eckert, 2022[2012]; Coupland, 2007; Paza; Görski, 2024).

Outro aspecto relevante são as escolhas lexicais literárias que demonstram como os(as) alunos(as) usam a língua para construir sentidos, expressar identidades e se engajar com os gêneros textuais-discursivos, articulando criatividade, contexto cultural e intenções comunicativas. Além disso, tais escolhas influenciam diretamente o tom narrativo. Os textos analisados mostram a preocupação dos(as) alunos(as) em transformar usos linguísticos típicos da oralidade em formas escritas mais precisas, coesas e esteticamente trabalhadas. No conjunto TFN2/TFE2, podemos observar as escolhas lexicais:

TFN2: [...] tava me sugando.

TFE2: [...] tava me secando.

TFN2: [...] muitas pessoas têm como uma lenda, como um absurdo, uma fantasia [...] mas isso não é nem questão de crença, é questão de realidade [...].

TFE2: Embora muitos não acreditem, mas é realidade.

TFN2: [...] ia desistir de mi levar no médico.

TFE2: [...] tinha dito que iria desistir [...].

Essas escolhas lexicais elevam o nível de formalidade e precisão sem alterar a essência da narrativa.

Nas narrativas TFN3/TFE3, as formas orais em 1ª pessoa dão lugar a construções na 3ª pessoa, que acrescentam densidade descritiva e maior nitidez temporal. Observa-se ainda a escolha lexical por termos de registro mais literário, o que confere à narrativa maior elaboração estilística. A exemplo:

TFN3: [...] eu tinha 9 anos [...] a gente se mudou [...].

TFE3: [...] aos seus 9 anos, havia se mudado [...].

TFN3: [...] escutei uma risada alta tipo como fosse de bruxa.

TFE3: [...] escutarem uma risada macabra semelhante a uma bruxa.

TFN3: assustados.

TFE3: atordoados.

TFN3: também.
TFE3: igualmente.

TFN3: [...] levantou da cama assustado [...].
TFE3: [...] sobressaltou da cama, assustada [...].

O mesmo ocorre em TFN4/TFE4 com o verbo *relatar*. O aluno insere o termo *relato*, que confere mais formalidade e distanciamento narrativo, atribuindo ao texto um tom mais literário. O exemplo apresenta a adaptação lexical:

TFN4: [...] história eu não tenho assim pra contar, eu tenho assim é lembranças do tempo de infância tenho lembrança [...].
TFE4: Minha mãe conta um relato sobre o que aconteceu com ela na infância.

Em TFN6/TFE6, as expressões da oralidade são reformuladas na escrita, incluindo o uso de pronomes mais formais, o que evidencia maior cuidado estilístico e adequação ao registro escrito.

TFN6: Eu vou falar [...].
TFE6: Irei conta [...].

TFN6: Deus me levava naquela visão [...].
TFE6: [...] deus lhe mostrou outra visão!

No conjunto de textos TFN11/TFE11, a oralidade, marcada por repetição e conectivos típicos dessa modalidade, a exemplo de (*então, aí, né*), são eliminados ou convertidos em construções mais literárias e coesas.

TFN11: Então vamos contar nossa história. Então, alguns anos atrás, quando eu era criança, ainda ainda a gente escutava muito histórias de bruxas e mulas sem cabeças, né [...].
TFE11: Conversando com uma amiga. Assim ela me contou: quando éramos crianças muitas histórias se contavam em relação às bruxas de uma localidade muito próxima da Ilha de Florianópolis [...].

TFN11: Aí, tá! Ele seguiu, seguiu ela até a praia que tem aqui [...].
TFE11: [...] seu Antônio resolvera, a espiar para ver onde dona generosa havia de ir [...].

Em TFN16/TFE16, a oralidade enfática expressa em *absurda e tremenda* é substituída por *gigantesca* e é acrescentado o conectivo, *mas*, que introduz contraste, marcando a oposição entre a intensidade da paixão e o risco de se encontrarem escondidos; como também *tanto/quanto*, que estabelece uma relação de adição e ênfase entre os dois elementos. Além disso, o uso de *mesmo sabendo que isso era*

arriscado expressa causalidade/condição, algo mais estruturado e típico da escrita.

TFN16: Tanto as bruxas é é não permitiam a ligação é é da Conceição com u índio Peri e vice versa. E os dois com uma paixão absurda e tremenda, eles é é levarem em consideração aquela questão, né. Tudo que é proibido é mais gostoso e continuavam se encontrando as escondidas.

TFE16: Tanto as bruxas quanto os pais não permitiam a ligação da Conceição, que era bruxa, com o Peri, que era índio. Mas como era uma paixão “gigantesca”, eles se encontravam escondidos, mesmo sabendo que isso era arriscado.

As escolhas lexicais e estruturais demonstram que os(as) alunos(as) trabalham conscientemente a língua, substituindo expressões típicas da oralidade ou redundantes por termos mais formais e literários. Esse movimento confere coesão sem perder o sentido global e original da oralidade. Observa-se, entretanto, uma pluralidade de posturas diante das escolhas linguísticas. Parte dos(as) estudantes apresentam consciência linguística mais desenvolvida e repertório lexical mais amplo e conseguem demonstrar essa competência de forma mais consistente na escrita, enquanto outros(as) ainda dependem de estratégias mais simples para transformar a oralidade em registro escrito literário.

iii) Mudanças Verbais

Um dos aspectos centrais da passagem da oralidade para a escrita nos textos da coletânea de lendas está nas mudanças verbais, que exibem a adaptação de formas típicas da fala para construções próprias da escrita mais formal e literária. Essas mudanças envolvem tanto a substituição de tempos verbais quanto o deslocamento da 1ª para a 3ª pessoa, como também a escolha por inserções de formas verbais mais elaboradas, a exemplo do uso do verbo *haver* e a substituição do futuro perifrástico pelo futuro sintético ou pelo passado descritivo.

No caso de TFN3/TFE3, observa-se que a expressão oral é reformulada na escrita, com evidente deslocamento da 1ª para a 3ª pessoa por meio do uso do verbo *haver*, pouco frequente na oralidade, mas comum na escrita formal, o que marca uma mudança estilística importante.

TFN3: [...] eu tinha 9 anos, eu me mudei pra Gaspar [...].

TFE3: [...] ela dizia que aos seus 9 anos, havia se mudado para Gaspar [...].

Tal movimento ocorre também em outros textos, a exemplos de:

TFN5: Esse homem tinha sido amaldiçoado pelas bruxas Florianópolis [...].

TFE5: Esse homem havia sido amaldiçoado pelas bruxas de Florianópolis.

TFN6: A minha netinha tinha dias que ela tinha nascido.

TFE6: A filha da senhora estava de dieta porque havia recém-ganhado um bebê.

TFN8: Aí nós...vou ligar pro Rogério, o Rogério deve estar [...].

TFE8: O vigilante decidiu entrar em contato com Rogério para verificar se ele havia ido ao barraco.

TFN11: Olha, vem aqui benzer sete vezes, eu vou ensinar um ritual, vais fazer pra desembruxar a criança.

TFE11: A benzedeira ensinou a mãe da criança como havia de fazer para desmascarar a bruxa, para que a mãe pudesse criar seu filho saudável.

Além do deslocamento de pessoa e da escolha de verbos mais associados à escrita formal, outro ponto relevante é a substituição do futuro perifrástico, característico da oralidade, pelo futuro sintético ou pelo passado descritivo, também mais recorrentes na escrita. Isso pode ser observado em TFN6/TFE6, por exemplo:

TFN6: Eu vou falar [...].

TEN6: Irei contar [...].

Essa escolha demonstra consciência de que o futuro sintético ocorre quase exclusivamente em registros formais e reforça o caráter literário do texto.

De forma mais ampla, nos textos orais percebe-se o uso recorrente do futuro perifrástico para marcar intenções ou ações futuras imediatas. Já nas versões escritas, essas construções verbais são reformuladas em narrativas no passado descritivo. A exemplo de TFN8/ TFE8, em que há a substituição de *vou ligar* por *decidiu entrar em contato*:

TFN8: Aí nós... vou ligar pro Rogério, o Rogério deve estar [...].

TFE8: O vigilante decidiu entrar em contato com Rogério para verificar se ele havia ido ao barraco.

Também se observa a substituição do futuro perifrástico pelo passado descritivo nos seguintes trechos:

TFN10: [...] eu vou contar uma história que minha mãe sempre contava.

TFE10: Conheço uma senhora que me contou uma história que sua mãe contava para ela.

Na passagem de TFN11 para TFE11, as alterações verbais e de outros usos linguístico, em busca de tom mais formal e literário, é ainda mais evidente:

TFN11: Mas como que eu vou fazer?

TFE11: Seu Antônio ficou meio que desesperado, como poderia fazer para desmascarar sua esposa [...].

TFN11: [...] eu vou ensinar um ritual, vais fazer pra desembruxar a criança.

TFE11: A benzedeira ensinou a mãe da criança como havia de fazer para desmascarar a bruxa [...].

TFN11: [...] vai ver, ela vai até a porta tentando ir embora, mas ela não vai conseguir sair [...].

TFE11: [...] assim, quando a visita fosse a bruxa que prensava seu bebê, não conseguiria sair enquanto a vassoura estivesse atrás da porta.

Em TFN16/TFE16, o uso do futuro perifrástico também aparece na locução *continuavam se encontrando*, indicando ação futura ou progressiva de forma típica da oralidade, e é substituído por *se encontravam*, no passado descritivo.

TFN16: Tudo que é proibido é mais gostoso e continuavam se encontrando as escondidas.

TFE16: Mas como era uma paixão “gigantesca”, eles se encontravam escondidos, mesmo sabendo que isso era arriscado.

Da mesma forma, no TFN17, a locução verbal *começaram a cantar*, que transmite ritmo e progressão contínua da ação, é substituída, no TFE17, por construção narrativa formal e mais literária.

TFN17: [...] começaram a cantar, foram cantando mais alto e mais alto [...]

TFE17: Todo mundo se divertia, estavam tão animados que decidiram pegar os instrumentos musicais para curtir, dançar e cantar, se empolgaram tanto que foram cantando cada vez mais e mais alto, isso chamou atenção do diabo.

As escolhas verbais analisadas reafirmam que a passagem da oralidade para a escrita não se limita a simples mudança lexical, pois implica em reelaboração profunda das estruturas linguísticas. O deslocamento da 1ª para a 3ª pessoa, a adoção de tempos verbais mais formais, como o uso de haver, e a substituição do futuro perifrástico por formas do futuro sintético ou pelo passado descritivo demonstram busca por mais coesão, distanciamento e literariedade no texto escrito.

Tais movimentos mostram como a escrita mobiliza recursos que se afastam da imediatividade e da subjetividade típicas da oralidade e como os(as) estudantes puderam, apesar das mudanças no planejamento, se apropriar das características do

gênero trabalhado nas aulas e transitar entre diferentes modalidades e estilos.

iv) Escolhas pronominais

As escolhas pronominais no *corpus* estão diretamente ligadas à mudança de foco narrativo. Em vários textos, há passagem da 1ª para a 3ª pessoa, o que não só altera a perspectiva da narrativa, mas também altera o tipo de narrador(a), o que repercute nas formas verbais associadas. Nos textos orais, observa-se frequente uso da 1ª pessoa, constituído principalmente por narradores personagens e/ou introdutores. Na escrita, observa-se uma tendência de deslocamento da 1ª pessoa para a 3ª pessoa, ou seja, um movimento da subjetividade para objetividade referencial constituída também por meio das escolhas pronominais.

No trecho em TFN2, reelaborado em TFE2, observa-se que o uso do pronome de tratamento coletivo *vocês*, marca do(a) narrador(a) interativo(a), que dialoga com os interlocutores, é suprimido. Já em TFE2 o estudante insere o pronome oblíquo *comigo*, ou seja, o(a) estudante reformula a experiência do(a) narrador(a) que assume uma posição mais introspectiva e autônoma. Assim, há um deslocamento de um narrador(a) voltado à interação para um narrador(a) centrado em sua própria experiência.

TFN2: Vou contar algo pra vocês que aconteceu quando eu era bebê [...].

TFE2: Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança.

Outro exemplo relevante surge em TFN3/TFE3, em que o estudante reconfigura usos pronominais e ajusta tempos verbais.

TFN3: Quando eu tinha 9 anos, eu me mudei [...].

TFE3: [...] aos seus 9 anos, havia se mudado [...].

TFN3: [...] nós não achou nada.

TFE3: [...] não havia aparentemente nada [...].

Em TFN3, o uso dos pronomes de 1ª pessoa, *eu/nós*, marcam também um(a) narrador(a) que se insere diretamente na experiência narrada. Já em TFE3, esses pronomes são substituídos por formas de 3ª pessoa, como em *aos seus 9 anos*, o que confere maior distanciamento e impessoalidade à narrativa.

A mesma tendência é visível em TFN6/TFE6, em que a narrativa em 1ª pessoa é deslocada na versão escrita para a 3ª pessoa e assume uma voz mais genérica e distante, característica da impessoalidade.

TFN6: [...] eu falei [...] eu fiquei [...] eu corri [...].

TFE6: Ela conta [...] ela diz [...], ela viu [...].

Nesse movimento, a estudante desloca o foco do *eu* para o *ela*, transformando narrador(a) personagem em observador(a). Em TFN4/TFE4, além da substituição dos pronomes de 1ª pessoa por formas de 3ª, observa-se o uso expressivo do pronome possessivo *minha*, o qual introduz traço de subjetividade na versão escrita, pois mantém a referência afetiva e familiar do(a) narrador(a) em relação à personagem mencionada.

TFN4: [...] eu fui [...] eu achava [...] eu vi [...] eu não conseguia dormir [...].

TFE4: Minha mãe conta um relato [...]. Minha mãe contou, mas minha avó não acreditou [...] minha mãe sonhou com o boneco[...]. Ela também arranhou as paredes.

No entanto, essa marca pessoal em TFE4 é integrada a uma estrutura predominantemente em 3ª pessoa, o que demonstra um processo de transição entre o envolvimento da oralidade e o distanciamento da escrita. Desta forma, o pronome *minha* atua como um vestígio da voz do(a) narrador(a) personagem no texto escrito. Essa escolha de uso do pronome possessivo de 1ª pessoa conserva e enfatiza a proximidade e o vínculo pessoal com a experiência oral, que são observadas também nas versões:

TEF7: em uma bela noite de fim de semana, quando minha amiga [...].

TEF8: Meu amigo contou que, quando era mais novo [...]. Então meu amigo fechou tudo [...] Então meu amigo resolveu [...].

TEF14: Minha irmã me contou uma história [...].

TFE15: Em uma conversa com meu pai antes de dormir [...] quando meu pai veio para Florianópolis [...].

De forma semelhante o uso do pronome de tratamento *senhora* é inserido nas narrativas TFE6 e TFE10, mantendo o vínculo pessoal com a experiência oral.

TFE6: Irei conta uma história de uma senhora. Ela diz que ela era [...] A senhora diz que ficou muito assustada [...].

TFE10: Conheço uma senhora que me contou uma história [...].

Essas escolhas pronominais referencias são adequadas ao gênero lenda e coadunam com a ideia de autoridade e prestígio da voz narrativa apontada na subseção: Narradores e vozes narrativas.

Em TFN1 e TFN8, observa-se o uso do pronome pessoal reto de 2ª pessoa *tu*, marca característica da oralidade local. Em TFN1, a narradora, de Biguaçu, utiliza *tu* para se dirigir diretamente ao interlocutor, interação típica da oralidade; em TFN8, o narrador, de Florianópolis, utiliza *tu* em um contexto de fala direta. Já nas versões escritas, as estudantes eliminam o pronome ou o substituem por *você*.

TFN1: [...] quando ela dava os gritos dela longe, tu podia saber que ela tava [...].

TFE1: [...] quando ela gritava perto ela estava longe, podia saber que estava [...].

TFN8: — Oscar, tu deixasse o barraco com a luz acesa?

TFN8: - Amigo, você saiu e deixou as luzes acesas no barraco?

Em TFE5 o pronome oblíquo *me* utilizado na versão oral é mantido. Essa escolha preserva a perspectiva do(a) narrador(a) como destinatário(a) e/ou participante da ação, como também mantém o traço de subjetividade da narrativa.

TFN5: [...] me contaram que tem uma lenda, me contaram de um homem que virava lobisomem [...].

TFE5: Me contaram uma lenda sobre um homem que se transformava em lobisomem [...].

Em TFE5, há a inclusão do pronome oblíquo *se* no movimento de substituição dos verbos, *virava* por *transformava*, que indica uma reformulação sintática e estilística e que confere mais formalidade e impessoalidade à narrativa. O E5, ao reformular o período, demonstra consciência que o verbo *transformar* exige o pronome *se* para que a ação faça sentido.

A partir das escolhas pronominais que constituem o *corpus* podemos afirmar que os(as) estudantes fazem usos assertivos de elementos que medeiam as relações de enunciação e posicionamento dos sujeitos no texto. A seleção de pronomes específicos não apenas reflete estratégias de alteração, inserção e/ou supressão, uma vez que atua na construção de perspectivas narrativas e na gestão da coesão textual, como também demonstra que a escolha pronominal é decisiva para a produção de

sentido e para a articulação entre os interlocutores. Ademais, ressalta-se a necessidade de estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes o reconhecimento e a aplicação consciente dessas escolhas, para possibilitar a ampliação da competência socioestilística.

v) Conectores

Enquanto na oralidade há a tendência de utilizar-se conectores como (*e, aí, daí, então*), entre outros, os textos escritos apresentam tanto a supressão desses elementos quanto a utilização de conectores mais típicos dessa modalidade e que revelam maior grau de formalidade. Nos textos orais TFN, a progressão da narrativa, por vezes, depende de expressões repetitivas que funcionam como marcadores sequenciais; no entanto, essas expressões, nem sempre conferem precisão temporal ou lógica ao texto escrito.

Na maioria dos textos escritos, esses marcadores foram retirados e/ou substituídos por conectivos que estruturam os acontecimentos de maneira mais precisa e formal. A exemplo, da narrativa TFN3 em que os conectivos se restringem ao uso de *e*, enquanto em TFE3 o estudante reorganiza os acontecimentos acrescentando conectivos variados (*enquanto, em seguida, assim, no entanto, mas*), tal como podemos ver no trecho a seguir:

TFN3: [...] eu tinha mania de amanhece acordada assistindo tevê. E numa madrugada dessa eu escutei uma risada muito alta, tipo como fosse de bruxa. E tipo meu pai levantou da cama assustado e foi ver o que era, porque ele também tinha escutado. Só que nós não achou nada, ele saiu ali fora e não tinha visto nada. No outro dia quando a gente acordou o meu cachorro apareceu morto na frente de casa.

TFE3: [...] enquanto ela e sua família dormiam [...]. No entanto não havia aparentemente nada [...] em seguida ela havia se arrumado para a escola e seu padrasto para o trabalho [...]. Assim, abriram a porta [...] mas logo se depararam com seu cachorrinho morto [...].

Essa mudança e escolha de conectivos não apenas torna a narrativa mais fluida, como também introduz relações explícitas de simultaneidade, sequência e oposição que na fala estavam apenas implícitas. Do mesmo modo, em TFN10, o marcador *daí*, típico da oralidade, é substituído em TFE10 por *logo em seguida*, marcando precisamente a sequência temporal.

TFE10: [...] daí foram até o cemitério e o sobretudo dele estava em cima do túmulo dela [...].
TFE10: Logo em seguida eles foram até o cemitério e o sobretudo dele estava em cima do túmulo dela.

Aspecto também relevante na passagem entre oralidade e escrita é a alteração dos conectivos adversativos e concessivos. Na oralidade, contrastes e concessões muitas vezes aparecem de forma implícita ou por meio de expressões coloquiais, a exemplo de *só que*. Nos textos TFE essas relações são explicitadas por conjunções e locuções mais típicas da escrita como *porém* e *logo após*, o que confere objetividade e maior formalidade ao texto, conforme exemplos:

TFN6: Só que eu não via o rosto da pessoa [...] levantei em pé e liguei pra minha filha.
TFE6: [...] porém, ela não via o rosto [...] logo após ligou para a filha.

Essa alteração indica que E6 reformula o enunciado para atender às convenções da modalidade escrita, substituindo um recurso da oralidade por uma conjunção adversativa própria da norma-padrão.

Já em TFE15, o aluno optou pela manutenção do conectivo *embora*, o que mantém explícita a relação de concessão e contraste entre não ter visto e ter ouvido histórias.

TFN15: [...] eu ouvi mais história de bruxas, tá, embora eu não tenha visto nenhuma bruxa [...].
TFE15: Embora ele não tenha visto nenhuma bruxa, ouviu história das bruxas da praia de Itaguaçu.

Em TFN16/TFE16 a conjunção adversativa, *mas* e a locução concessiva *mesmo sabendo que* são usadas na reestruturação que ocorre na modalidade escrita e contribuem para explicitar as relações estabelecidas na oralidade:

TFN16: E os dois com uma paixão absurda e tremenda, eles é é levarem em consideração aquela questão, né. Tudo que é proibido é mais gostoso e continuavam se encontrando as escondidas.
TFE16: Mas como era uma paixão “gigantesca”, eles se encontravam escondidos, mesmo sabendo que isso era arriscado.

Os conectivos também promovem progressão textual e ampliação de informações, como observa-se por meio do uso do conectivo *além de*, na passagem de TFN8 para TFE8:

TFN8: [...] teu pai também viu essa mulher [...] nós que trabalhava lá relataram que viram [...].
TFE8: Além do vigilante, o pai do amigo, a dona da casa e outras pessoas relataram que de tempos em tempos a mulher de branco aparecia.

Em TFN8, o(a) narrador(a) limita-se a dizer que o pai do amigo e trabalhadores do local viram determinada mulher. Já em TFE8, a narrativa escrita expande a enumeração, incluindo personagens adicionais e detalhando a frequência do fenômeno. Essa estratégia permite que expressões e formas da oralidade sejam substituídas por enumeração formal, o que proporciona mais coesão textual. No mesmo movimento, expressões orais repetitivas são reelaboradas por meio de conectivos narrativos mais funcionais na escrita, conforme vemos a seguir:

TFN8: mas tem gente lá dentro. O velhinho fico encucado E ficou nervoso. Com, se ele era o vigia, como é que tinha gente lá dentro, né?!
TFE8: Foi então que o vigilante o questionou [...]. Sendo assim, os dois se encaminharam ao local [...].

Outros conectivos mais associados à modalidade escrita e à maior formalidade, como *segundo* e *no entanto*, são comuns nesse processo de retextualização, tal como vemos a seguir:

TFN13: [...] tem uma lenda ali...bem bacana, de Coqueiros [...].
TFE13; Segundo a lenda, um lobisomem organizou uma festa e convidou todas as criaturas místicas da região.

TFE3: [...] mas não convidou o diabo porque, o diabo cheirava muito enxofre e eles não queriam esse cheiro na festa.
TFE3: No entanto, o Diabo foi deliberadamente excluído da lista de convidados devido ao seu insuportável cheiro de enxofre.

As mudanças realizadas pelos(as) estudantes, não apenas marcam o distanciamento do registro oral, mas também demonstram preocupação com a coesão textual. Ao substituir ou aprimorar os marcadores orais repetitivos por conectores mais diversificados, os(as) estudantes demonstram sensibilidade às relações de temporalidade, causalidade e sequência lógica dentro da construção textual escrita.

No entanto, o *corpus* indica que ainda existem desafios a serem superados quanto ao uso consistente e apropriado dos conectivos, o que sinaliza a necessidade de intervenções pedagógicas específicas para fortalecer o domínio dessas ferramentas em prol do aprimoramento da escrita.

vi) Modalizadores

Os recursos linguísticos modalizadores cumprem papel importante ao introduzir nuances que expressam graus de certeza, dúvida, avaliação, emoção entre outros. Na passagem da oralidade para a escrita nos conjuntos de textos TFN/TFE, é possível identificar três usos distintos dos modalizadores: (1) a passagem da incerteza à certeza, ou vice-versa; (2) o deslocamento da subjetividade para uma objetividade mais distante; e (3) a atribuição da voz a outrem.

(1) a passagem da incerteza à certeza, ou vice-versa

Em trecho extraído de TFN2, temos marcas de dúvida *não sei* e de interação *né*, que convivem com reforço de certeza *um fato real*. Já na versão escrita, o estudante suprime as incertezas:

TFN2: Não sei qual é o tipo de crença de cada um, né, mas isso não é nem questão de crença, por questão de uma realidade, um fato real que aconteceu, né.

TFE2: Embora muitos não acreditem, mas é realidade.

A expressão *é realidade* em TFE2 elimina a hesitação da fala. Um processo parecido ocorre no conjunto TFN12/FE12, em que, a marca modalizadora *normalmente*, que sugere frequência, sem total categorização, é substituída pelo advérbio *repetidamente*, intensificando a experiência:

TFN12: Normalmente tinha muito barulho durante a noite, de corrente e de pessoas caminhados ao redor da casa e dentro da casa.

TFE12: [...] escutaram repetidamente sons de correntes pesadas sendo arrastadas pelo chão, do lado de fora da casa e roídos dentro da casa.

Já na narrativa TFN3, em que a narração passa de 1ª pessoa do plural para 3ª, há a inclusão na versão escrita do advérbio *aparentemente* com função atenuadora, abrindo espaço para a dúvida e sinalizando que algo poderia ter ocorrido, ainda que não tenha sido percebido. Essa mudança é significativa, pois apresenta um(a) narrador(a) mais distanciado, desconfiado e, ao mesmo tempo, consciente:

TFN3: [...] nós não achou nada.

TFE3: [...] não havia, aparentemente, nada [...].

Movimento diferente pode ser observado quando, em outro trecho, o advérbio *deliberadamente* funciona como marcador de assertividade. Ao indicar que a ação foi realizada de modo intencional, o termo desloca o foco da experiência subjetiva do narrador(a) da oralidade para uma perspectiva marcadamente analítica e autoral:

TFN13: [...] mas não convidou o diabo [...].

TFE13: [...] o Diabo foi deliberadamente excluído da lista de convidados [...].

(2) o deslocamento da subjetividade para uma objetividade mais distante

Exemplos em que a oralidade se mostra fortemente marcada pela experiência pessoal e pela emoção do(a) narrador(a), enquanto a escrita reorganiza os fatos em um registro mais formal e impessoal, revelam a passagem da subjetividade para uma objetividade distanciada. Esse movimento pode ser observado nos conjuntos de textos TFN6/TFE6 e TFN11/TFE11.

Em TFN6 a fala em 1ª pessoa é subjetiva, experiencial e emocional. Já em TFE6, a estudante insere no texto elementos de intensificação *muito*, avaliação *infelizmente*, e distanciamento pelo discurso indireto.

TFN6: [...] eu fiquei assustada com aquela visão [...] eu fiquei tão desesperada que eu saí no momento e fui até a casa da minha filha. Eu cheguei lá eu de de encontro com o meu genro caído no chão

TFE6: A senhora diz que ficou muito assustada com o que tinha visto. infelizmente, seu genro entrou em óbito, a senhora constata que [...].

O mesmo ocorre entre os textos TFN11/TFE11. O TFN11 mostra surpresa e estranhamento, com o uso da interjeição *ué*, que carrega espontaneidade e questionamento. Já na versão TFE11, o aluno substitui essa reação por uma formulação neutra e distanciada.

TFN11: Ele não tava dormindo, ele viu que a esposa levantou de madrugada e saiu. Ele ficou assim, ué!? O que que essa mulher vai sair uma hora dessa?

TFE11: Antônio, certa a hora da madrugada, se acordou, percebeu que dona Generosa não estava em casa, e criou algumas dúvidas na cabeça.

(3) a atribuição da voz a outrem

Há casos em que a escrita não encontra correspondente direto na oralidade. Nessas situações, parte dos(as) estudantes recorreram a usos linguísticos que

atribuem a informação a fontes externas, atribuindo os fatos à voz de outrem, legitimando-a sem assumir total responsabilidade sobre sua veracidade.

Em TFE12, por exemplo, o estudante incluiu uma marca de certeza *eram evidentes*, decorrente do desenrolar dos fatos, que contrasta com o que foi relatado em TNF12, em que não há essa afirmação categórica.

TNF12: Normalmente tinha muito barulho durante a noite, auh..., de corrente e de pessoas caminhado ao redor da casa e dentro da casa também, porque a casa era de madeira a gente acreditava que era por causa do calor que causava muito ruído no chão mais a gente acabou descobrindo que não era nada disso.

TFE12: Eram evidentes os sons de passos, mesmo que falassem que eram apenas o ar frio chocando como um ar quente, mas cada noite que se passava era o incômodo Maior.

Já em TFE13, o uso de *segundo a lenda*, incluído pelo estudante, atribui a informação a uma tradição, o que desloca a responsabilidade pela veracidade dos fatos.

TFN13: [...] tem uma lenda ali bem bacana de Coqueiros que daí fala sobre a questão folclórica mesmo né que conta que um lobisomem resolveu fazer uma festa [...]

TFE13: Segundo a lenda, um lobisomem organizou uma festa [...].

Observou-se, portanto, que os modalizadores desempenham papel importante na organização narrativa, pois permitem ao narrador expressar atitudes, opiniões, certezas ou incertezas, bem como estabelecer relações de proximidade ou distanciamento. A análise do *corpus* demonstra que parte dos(as) estudantes utilizam tais elementos com competência, uma vez que são utilizados como recursos estratégicos para gerir a coesão, o tom argumentativo e a persuasão textual. Ainda assim, torna-se fundamental a necessidade de estratégias pedagógicas que orientem os(as) estudantes a reconhecer, interpretar e aplicar os modalizadores textuais de forma mais consciente, e possibilitar o desenvolvimento da competência socioestilística, discursiva e comunicativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), teve como objetivo central analisar possibilidades de contribuição para o desenvolvimento da consciência e competência socioestilística no ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foi elaborado um projeto docente voltado para o resgate de vozes e tradições por meio do gênero lenda de tradição oral, o qual resultou em uma coletânea das produções textuais lendárias elaboradas pelos(as) próprios(as) estudantes. O estudo procurou atender às diretrizes do Programa de Mestrado PROFLETRAS/UFSC, ao desenvolver uma investigação que articula teoria e prática, com o objetivo de lidar com aspectos socioestilísticos no âmbito educacional, considerando a valorização das diferentes práticas linguísticas e culturais presentes no contexto da EJA.

A pesquisa desenvolvida reafirma que o ensino de língua portuguesa, quando fundamentado em uma *Sociolinguística Educacional Socialmente Constituída*, abre caminhos para uma prática pedagógica crítica, inclusiva e socialmente engajada e amplia as possibilidades de compreendermos a língua em sua dimensão social, cultural e identitária. A proposta interventiva, ao se concentrar no gênero lenda e na dimensão estilística da VL, demonstrou que a prática pedagógica pode ir além da reprodução de modelos normativos e prescritivos. Nesse movimento, a prática pedagógica constitui-se como espaço de reflexão crítica sobre a língua, sobre as vozes que circulam na comunidade e sobre os sentidos que emergem dessas vozes.

A análise das produções textuais revelou que os(as) estudantes, ao transitarem entre oralidade e escrita, ativam repertórios diversos, constroem identidades discursivas e elaboram estratégias estilísticas que não apenas expressam variação, mas também instauram sentidos sociais e culturais situados. O movimento entre as modalidades da língua, mediado pelas narrativas lendárias, mostrou-se um recurso potente para estimular a consciência e a competência socioestilística, permitindo que os(as) estudantes não apenas reconhecessem a diversidade linguística, mas também se reconhecessem nela.

Essa constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que legitimem a pluralidade linguística e reconheçam a língua como fenômeno dinâmico, histórico e social, conforme Labov (2008 [1972] entre outros pesquisadores. Ao mesmo tempo, revela a centralidade da dimensão estilística na compreensão da VL,

como apontam (Eckert, 2022 [2012]; Coupland, 2007; Zhang, 2021), como também dialoga com a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2022) e de Paza e Görski (2024) acerca da necessidade de uma pedagogia linguística crítica e inclusiva, especialmente no que tange acerca da formação de professores.

Metodologicamente, a opção pela pesquisa-ação revelou-se acertada, uma vez que favoreceu a construção coletiva de conhecimento, possibilitou ajustes constantes ao longo do percurso e garantiu a valorização dos saberes. O movimento entre teoria e prática não apenas potencializou a análise, mas também proporcionou legitimidade ao trabalho, pois aproxima as práticas escolares da comunidade e ressignifica o ensino.

Nesse sentido, a incorporação das obras de Franklin Cascaes (2002) e Bebel Orofino (2021), bem como das narrativas coletadas diretamente da tradição oral, não foram apenas recursos metodológicos, mas estratégias de valorização da memória e do patrimônio cultural e da tradição oral da região da Grande Florianópolis. As lendas coletadas e (re)escritas pelos(as) estudantes tornaram-se não apenas objeto de análise, mas também veículo de memória, identidade e pertencimento que reafirma o papel da escola como espaço de preservação, recriação e reinvenção das tradições culturais.

Contudo, é preciso reconhecer os limites e desafios enfrentados. A cultura escolar, em grande medida, ainda está fortemente marcada por práticas centradas na norma-padrão, orientadas por uma visão homogênea da língua, o que pode limitar a incorporação efetiva da VL como recurso pedagógico. Tal postura pode gerar resistência e preconceito à adoção de propostas que reconheçam a pluralidade linguística como recurso legítimo de ensino. Além disso, grande parcela dos(as) docentes ainda não carrega em sua bagagem formativa os conhecimentos necessários para atuarem de modo alinhado à SESC (Paza; Görski, 2024), o que compromete diretamente a disseminação de práticas mais inclusivas para lidar com a diversidade linguística de forma consciente e comprometida com a justiça social. Esses desafios confirmam a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, de forma que professores(as) sejam preparados para lidar com a diversidade linguística presente nas salas de aula.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados desta pesquisa sinalizam que a articulação entre oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica, quando vinculada aos gêneros textuais vivos na comunidade, promove aprendizagens

significativas. Ao mesmo tempo em que possibilita ampliar a competência e consciência socioestilísticas, essa abordagem fomenta a valorização das identidades individuais e coletivas, como também, fortalece um espaço de pertencimento e reconhecimento. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deixa de ser um campo de exclusão, marcado pela imposição de uma língua homogênea, uma norma única, para se tornar um campo de justiça linguística e de emancipação discursiva.

As implicações deste trabalho vão além do contexto específico da EJA em Biguaçu. O projeto docente aqui desenvolvido pode inspirar práticas em diferentes níveis de ensino, sempre que se buscar integrar língua, cultura e identidade de forma criativa, crítica e reflexiva. O enfoque na dimensão estilística da VL apresenta-se como um caminho fecundo, uma vez que favorece a formação dos(as) estudantes tornando-os(as) hábeis em transitar entre diferentes gêneros e modalidades da língua e seus usos linguísticos.

Em termos de contribuição, esta dissertação aponta que o trabalho com a dimensão estilística da variação, especialmente em gêneros textuais enraizados na tradição oral, potencializa a consciência e competência socioestilística dos(as) estudantes, aumenta sua autonomia discursiva e ressignifica o ensino de língua portuguesa. Assim, defende-se que projetos docentes voltados para a dimensão estilística da variação, não apenas fortalecem o aprendizado linguístico, mas também promovem a valorização das identidades e dos saberes dos(as) estudantes da EJA.

Para pesquisas futuras, abrem-se alguns horizontes. Um deles diz respeito à necessidade de investigar com mais profundidade os impactos de propostas semelhantes em outros gêneros textuais, especialmente aqueles mais presentes no cotidiano escolar e midiático. Outro horizonte é a ampliação da discussão sobre a formação docente e sobre a construção de currículos mais sensíveis à diversidade linguística e cultural.

Diante do exposto, esta dissertação reafirma que a língua é um espaço de disputa simbólica e que não podemos nos furtar de reconhecê-la em sua heterogeneidade. O trabalho com o gênero lenda, enraizado na tradição oral e ressignificado em sala de aula, demonstrou que é possível construir uma prática pedagógica capaz de articular variação, identidade e tradição. Tal prática não apenas fortalece o aprendizado linguístico, mas também atua como instrumento de inclusão, preservação cultural e emancipação social.

Desta forma, o estudo demonstra a necessidade de um ensino de língua que dialogue com a realidade sociocultural dos(as) estudantes, que respeite a diversidade linguística como patrimônio e que promova a justiça linguística. Mais do que um caminho metodológico, esse entendimento configura-se como um posicionamento ético e político diante do ensino de língua portuguesa em contextos escolares contemporâneos. Assumir a SESC como perspectiva de ensino é, portanto, assumir um compromisso ético e político com a justiça linguística. Trata-se de um chamado a repensar as práticas escolares, a valorizar as vozes marginalizadas e a reconhecer que, na diversidade da língua, reside a experiência humana e a potência da educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Fernando. **Dicionário da Ilha: falar & falares da ilha de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Cobra Carolina, 1994.

ANDRADE, Mário de. **A costela do grão cão**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1941. Biblioteca Digital de Literatura de Países Lusófonos - BLPL, Florianópolis, [s.d.]. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=222191>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ANDRADE, Mário de. **A gramatiquinha da fala brasileira**. Brasília: Funag, 2022. Org. Aline Novais de Almeida. Disponível em: file:///C:/Users/srjw1/Downloads/gramatiquinha_da_fala_brasileira_a.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Estratégias de ensino; 49)

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 1. p. 19-50. Orgs. Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti, Nilma Lino Gomes.

BACELAR, Helena Quiroga; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. O lugar da oralidade na sala de aula. **Fórum Linguístico**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 10883-10895, 7 mar. 2025. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e96233>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/96233/59080>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. 1054 p.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma proposta da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. 230 p. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Disponível em: [file:///C:/Users/srjw1/Downloads/BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_](file:///C:/Users/srjw1/Downloads/BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_.). Acesso em: 28 jan. 2024.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7hMF-wiDdldLUM0T1U2MkJ5NXM/edit?pli=1&resourcekey=0-lixz0fhlf77l5f8q4kr0w>. Acesso em: 1 set. 2025.

BONVINI, Emilio. Textos orais e textura oral. In: QUEIROZ, Sônia (org.). **A tradição oral**. Belo Horizonte: Fale/Ufmg, 2006. p. 5-9. Org Sônia Queiroz.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. s.d. Disponível em: https://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:ioo. Acesso em: 30 mar. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVET, Louis-Jean. Estilo oral. In: QUEIROZ, Sônia. **Tradição Oral**. Belo Horizonte: Fale/Ufmg, 2006. p. 42-47. Org Sônia Queiroz.

CASCAES, Franklin. Bruxas Gêmeas. In: CASCAES, Franklin. **O Fantástico na Ilha de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Ufsc, 2002. p. 23-26. (2º Volume). Seleção de Gelci José Coelho, Dulce Maria Halfpap, Bebel Orofino Shaefer, estudo dialetológico por Oswaldo Antonio Furlan.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2012. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/cascudo-luis-da-camara-literatura-oral-no-brasilpdf-pdf-free.html>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

CEIA, Carlos; GÓES, Lúcia Pimentel. **E-Dicionário de Termos Literários: lenda**. Lenda. 2009. Coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <https://edtl.fcs.unl.pt/encyclopedia/lenda>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: gênero ou forma. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. Cap. 4. p. 163-183.

COELHO, Zete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. Breve histórico da Sociolinguística. In: COELHO, Zete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolinguística**. Florianópolis: Llv/Cce/Ufsc, 2010. Cap. 1. p. 11-38. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

COSTA, Sérgio. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COUPLAND, Nikolas. **Style Language Variation and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xx5O6p0TcuffkbCfkUs893AFK5CYoOOg/view>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CYRANKA, Lucia F Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 2. p. 31-51.

ECKERT, Penelope. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Trad. de Samuel Gomes de Oliveira, Lívia Majolo Rockenbach e Athany Gutierrez. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, jan/jun. 2022 [2012].

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

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 15-26, 1 abr. 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983/3161>. Acesso em: 13 set. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 1. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxos. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista. **Da Variação Linguística à "Pedagogia da Variação"**: descrição e ensino de português. São Carlo: Pedro & João Editores, 2022. Cap. 2. p. 51-66. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/da-variacao-linguistica-a-pedagogia-da-variacao-descricao-e-ensino-de-portugues/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. (Na ponta da língua 15). Org. Sírio Possenti.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. Organizador João Wanderley Gerdli.

GERALDI, João Wanderley. A análise linguística. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Cap. 3. p. 189-217.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S.. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolingüística. **Caleidoscópio**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 39-50, 5 maio 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5985/3163>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, p. 73-91, jun. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/89291283/12022.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GÖRSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida. Para além da questão: (não) ensinar gramática?. **Working Papers em Linguística**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 25-49, 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p25>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p25/35830>. Acesso em: 3 mar. 2025.

GÖRSKI, Edair Maria; VALLE, Carla Regina Martins (org.). A variação estilística em entrevistas sociolingüísticas: uma (re)leitura do modelo laboviano. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes. **Variação estilística**: reflexões teóricas metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 67-92. (Coleção Linguística). Org Edair Maria Görski, Izete Lehmkuhl Coelho, Christiane Maria Nunes Severo.

GÖRSKI, Edair Maria; VALLE, Carla Regina Martins. Reconfiguração da sociolingüística variacionista e repercussões para o ensino: questões estilísticas e indenitárias. **Estudos Linguísticos e Literários**, [S.L.], n. 63, p. 97, 3 out. 2019. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/ell.v0i63.33766>.

LABOV, William. **Padrões Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008. 392 p. 392 f. Tradução de: Marcos Bagno.

LACERDA, Marcela Langa; GÖRSKI, Edair Maria; LIMA, Sandra Mara Moraes. Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1-27, 1 set. 2023. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2176-4573p60113>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60113/43191>. Acesso em: 13 set. 2024.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

MINICURSO - **Norma culta brasileira**. Realização de Carlos Alberto Faraco. 2023. Son., color. Série Aulas 1 a 5. Youtube, 9 de jun. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qo3XUQNu_7w&list=PLJTYylbC0Twny_SDAIF-aMmR0EAy3gpFJ. Acesso em: 30 set. 2023.

ORGANIZADORA EDITORA MODERNA (São Paulo) (ed.). **EJA Moderna**: educação de jovens e adultos: anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2018. Manual do educador Editora responsável: Virginia Aoki.

OROFINO, Bebel; (PENINHA), Gelci José Coelho. Rosália e seus voos noturnos. In: OROFINO, Bebel; (PENINHA), Gelci José Coelho. **Lendas da Ilha de Santa Catarina**. Ilha de Santa Catarina: Ondina, 2021. Cap. 2. p. 135-138.

PAZA, Carla Regina Martins; GÖRSKI, Edair. Por uma Sociolinguística Educacional Socialmente Constituída: o caso da marcação inclusiva de gênero. **Fórum Linguístico**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 10951-10967, 7 mar. 2024. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e97351>.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149/7543>. Acesso em: 29 jan. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Lingua[gem]; 5).

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/286. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-histórica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Lingua[gem]; 7).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 43-49. Org Juracy Assmann Saraiva.

VALLE, Carla Regina Martins. Multifuncionalidade, fluidez categorial e mobilização de significados sociais de marcadores discursivos em sala de aula. In: MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; VALLE, Carla Regina Martins; GÖRSKI, Edair Maria. **Gramática, Variação e Ensino**: reflexões teóricas-metodológicas e proposta de aplicação. São Paulo: Pimenta Cultura, 2022. Cap. 10. p. 220-241. Organizadoras: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott; Carla Regina Martins Valle; Edair Maria Görski. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_gramatica-variacao.pdf

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África • I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Mec: Unesco, 2010. Cap. 7. p. 139-166. Editor Joseph Ki-Zerbo. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042767_por. Acesso em: 13 ago. 2025.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Blucher, 2018.

VON SAENGER, Alexandre. A palavra na sabedoria banto. In: QUEIROZ, Sônia. **Tradição oral**. Belo Horizonte: Fale/Ufmg, 2006. p. 48-63. Org Sônia Queiroz.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006. 151 p. Tradução de: Marcos Bagno.

ZHANG, Qing. Emergence of social meaning in sociolinguistic change. In: HALL-LEW, Lauren; MOORE, Emma; PODESVA, Robert J. (org.). **Social meaning and linguistic variation**: theorizing the third wave. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 267-291.

APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE): aceite do(a) estudante menor em participar do projeto

Página 1 de 2



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como estudante, de uma pesquisa sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Stela Mari Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a. Carla Regina Martins Paza, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS -UFSC. Para tanto, seu(s) responsáveis serão consultados para conceder a sua participação na pesquisa. Salientamos que, caso você não queira participar, sua decisão será respeitada e, mesmo que inicialmente, você tenha aceitado participar, é possível mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é a busca pelo aprimoramento das práticas docentes referentes às questões sociolinguísticas em relação a variação estilística. Considerando essa motivação, objetiva-se oportunizar condições para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística dos estudantes de uma turma de EJA (8º e 9º ano) da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio da valorização das tradições locais, promovendo práticas pedagógicas que envolvam: i) o compartilhamento de histórias; ii) o trabalho com os gêneros entrevista e lenda; iii) o movimento intergêneros; e iv) a integração dos eixos da BNCC – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, no intuito de observar, analisar e descrever os usos linguísticos dos estudantes na oralidade e na escrita, desenvolvendo atividades de reflexão linguística sobre esses usos, na direção de uma sociolinguística educacional socialmente constituída.

Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais escritas e orais dos(as) estudantes, nas quais você não será identificado(a), com questões relacionadas à utilização das variações linguísticas. As análises serão feitas a partir das observações e anotações da professora pesquisadora durante a realização da oficina. Caso você necessite ou queira suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade acerca dos participantes. Quando da transcrição de falas e da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados

obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira. As pesquisadoras, que também assinam esse documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato com a professora Stela Mari Ribeiro, pelo e-mail stelamr.profe@gmail.com, pelo telefone (48)98406-8440 ou pessoalmente, na EBM Prof. Donato A. de Campos. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - órgão criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 3721-6094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____, declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido(a) e optar por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa : **Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições**. Ciente de todos os procedimentos que envolvem a referida pesquisa, aceito participar da mesma.

Biguaçu, em ____ de ____ de 2024.

(Nome do(a) Aluno(a))

(Assinatura do Aluno(a))

Profª Drª Carla Regina Martins Paza
Coordenadora da pesquisa

Profª Stela Mari Ribeiro
Pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) estudante maior em participar do projeto

Página 1 de 3



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições

Você está sendo convidado(a) a participar, como estudante, de uma pesquisa sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Stela Mari Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a. Carla Regina Martins Paza, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UFSC). As pesquisadoras, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de, 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é a busca pelo aprimoramento das práticas docentes referentes às questões sociolinguísticas. Considerando essa motivação, objetiva-se oportunizar condições para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística dos estudantes de uma turma de EJA (8º e 9º ano) da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio da valorização das tradições locais, promovendo práticas pedagógicas que envolvam: i) o compartilhamento de histórias; ii) o trabalho com os gêneros entrevista e lenda; iii) o movimento intergêneros; e iv) a integração dos eixos da BNCC – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, no intuito de observar, analisar e descrever os usos linguísticos na oralidade e na escrita dos estudantes; desenvolvendo atividades de reflexão linguística na direção de uma sociolinguística educacional socialmente constituída. Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais escritas e orais (por meio de observações e anotações), nas quais o(a) estudante não será identificado (a), com questões relacionadas à utilização das variações linguísticas.

Se você autorizar a sua participação na pesquisa, os procedimentos envolvidos serão os seguintes: serão analisadas algumas das produções textuais escritas e orais (a pesquisadora fará anotações) realizadas durante a oficina extraclasse, além disso, o(a) estudante será convidado(a) a responder, por escrito, um questionário, no qual você não será identificado(a), com questões relacionadas a utilização variações linguísticas. A proposta norteadora da atividade da oficina é a realização de entrevistas com a comunidade, o(a) estudante será orientado(a) a escolher alguém para entrevistar (parente, amigo(a), vizinho(a), algum membro da escola); para a realização de uma

entrevista e posterior produção textual e compor uma coletânea de lendas. Os(as) estudantes solicitarão autorização prévia para gravação das entrevistas.

Quanto aos riscos no momento da observação realizada pela pesquisadora estes são mínimos ou quase inexistentes, pois os (as) estudantes estarão em ambiente de prática e com pessoas conhecidas - corpo escolar - e junto a pesquisadora fará anotações pertinentes para a observação dos aspectos linguísticos alvo da pesquisa. Os riscos no momento da coleta e gravação das entrevistas realizadas pelos (os) estudantes também serão mínimos ou quase inexistentes, pois os(as) estudantes serão orientados a realizarem as entrevistas com pessoas do seu círculo social - escola, família, pessoas conhecidas - sem outras pessoas observando. Além disso, o equipamento utilizado é compacto, fazendo com que a pessoa não fique tão exposta. Serão feitas poucas perguntas e todas elas sem exigir tempo ou respostas exatas. Essas práticas farão com que a atividade não gere constrangimento ao colaborador, muito pelo contrário é uma prática que valorizará o conhecimento popular. Nesse sentido, a coautoria dos relatos e a autoria das produções textuais serão reconhecidas na coletânea - produto final da proposta pedagógica. Ressalto que nas análises referentes a pesquisa não serão divulgados os nomes dos sujeitos envolvidos. E sobre a descrição das medidas de precaução/prevenção para os riscos: comprometo-me a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessárias para minimizar os desconfortos, caso venham a ocorrer, como orientar os(as) estudantes, no sentido de que, caso o(a) entrevistado(a) necessite ou queira suspender sua participação em qualquer fase da entrevista, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Caso o(a) estudante não queira participar, ou mesmo necessite suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo. Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Quando da transcrição de falas e da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os(as) participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato com a professora Stela Mari Ribeiro, pelo e-mail stelamr.profe@gmail.com, pelo telefone (48)98406-8440 ou pessoalmente, na EBM Prof. Donato A. de Campos. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - órgão

criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPESH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 3721-6094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____

declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea a autorizar a minha participação na pesquisa intitulada **Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições**. Desse modo, concordo com a minha participação na pesquisa.

Biguaçu, em _____ de _____ de 2024.

(Nome do(a) aluno(a))

(Assinatura do(a) aluno(a))

Profª Drª Carla Regina Martins Paza
Coordenadora da pesquisa

Profª Stela Mari Ribeiro
Pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) coautor(a) para coleta da gravação

Página 1 de 3



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições

Você está sendo convidado(a) a participar, como entrevistado(a), de uma pesquisa sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Stela Mari Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a. Carla Regina Martins Paza, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UFSC. As pesquisadoras, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de, 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é a busca pelo aprimoramento das práticas docentes referentes às questões sociolinguísticas. Considerando essa motivação, objetiva-se oportunizar condições para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística dos estudantes de uma turma de EJA (8º e 9º ano) da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio da valorização das tradições locais, promovendo práticas pedagógicas que envolvam: i) o compartilhamento de histórias; ii) o trabalho com os gêneros entrevista e lenda; iii) o movimento intergêneros; e iv) a integração dos eixos da BNCC – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, no intuito de observar, analisar e descrever os usos linguísticos na oralidade e na escrita dos estudantes; desenvolvendo atividades de reflexão linguística na direção de uma sociolinguística educacional socialmente constituída. Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais escritas e orais (por meio de observações e anotações), nas quais, o(a) entrevistado(a) e o (a) estudante não serão identificados (as), com questões relacionadas à utilização das variações linguísticas.

Se você autorizar a sua participação na atividade e pesquisa, os procedimentos envolvidos serão os seguintes: a realização de entrevistas com a comunidade, o(a) estudante será orientado(a) a escolher alguém para entrevistar (parente, amigo(a), vizinho(a), algum membro da escola); para a realização de uma entrevista e posterior produção textual para compor uma coletânea de lendas. Os(as) estudantes solicitarão

autorização prévia para gravação das entrevistas.

Os riscos no momento da coleta e gravação das entrevistas realizadas pelos (os) estudantes serão mínimos ou quase inexistentes, pois os(as) estudantes serão orientados a realizarem as entrevistas com pessoas do seu círculo social - escola, família, pessoas conhecidas - sem outras pessoas observando. Além disso, o equipamento utilizado é compacto, fazendo com que a pessoa não fique tão exposta. Serão feitas poucas perguntas e todas elas sem exigir tempo ou respostas exatas. Essas práticas farão com que a atividade não gere constrangimento a você colaborador (a), muito pelo contrário é uma prática que valorizará o conhecimento popular. Nesse sentido, a coautoria dos relatos e a autoria das produções textuais serão reconhecidas na coletânea - produto final da proposta pedagógica. Ressalto que nas análises referentes a pesquisa não serão divulgados os nomes dos sujeitos envolvidos. E sobre a descrição das medidas de precaução/prevenção para os riscos: comprometo-me a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessárias para minimizar os desconfortos, caso venham a ocorrer, como orientar os(as) estudantes, no sentido de que, caso o(a) entrevistado(a) necessite ou queira suspender sua participação em qualquer fase da entrevista, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Quando da transcrição de falas e da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os(as) participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato com a professora Stela Mari Ribeiro, pelo e-mail stelamr.profe@gmail.com, pelo telefone (48)98406-8440 ou pessoalmente, na EBM Prof. Donato A. de Campos. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - órgão criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 3721-6094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____ declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a autorizar a minha participação como colaborador(a) na pesquisa intitulada **Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições**. Desse modo, concordo com a minha participação na pesquisa.

Biguaçu, em de de 2024.

(Nome do(a) colaborador(a))

(Assinatura do(a) colaborador(a))

Profª Drª Carla Regina Martins Paza
Coordenadora da pesquisa

Profª Stela Mari Ribeiro
Pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): aceite do(a) responsável do(a) estudante menor

Página 1 de 3



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições

O(a) estudante, _____ (nome completo) sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre o ensino da produção textual no Ensino Fundamental, a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa Stela Mari Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a. Carla Regina Martins Paza, da Universidade Federal de Santa Catarina - USFC, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- USFC). As pesquisadoras, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de, 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é a busca pelo aprimoramento das práticas docentes referentes às questões sociolinguísticas. Considerando essa motivação, objetiva-se oportunizar condições para o desenvolvimento da consciência e da competência socioestilística dos estudantes de uma turma de EJA (8º e 9º ano) da Rede Pública Municipal de Biguaçu, por meio da valorização das tradições locais, promovendo práticas pedagógicas que envolvam: i) o compartilhamento de histórias; ii) o trabalho com os gêneros entrevista e lenda; iii) o movimento intergêneros; e iv) a integração dos eixos da BNCC – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, no intuito de observar, analisar e descrever os usos linguísticos na oralidade e na escrita dos estudantes; desenvolvendo atividades de reflexão linguística na direção de uma sociolinguística educacional socialmente constituída. Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais escritas e orais (por meio de observações e anotações), nas quais o(a) estudante não será identificado(a), com questões relacionadas à utilização das variações linguísticas.

Se você autorizar a participação do(a) estudante na pesquisa, os procedimentos envolvidos serão os seguintes: serão analisadas algumas das produções textuais escritas e orais(a pesquisadora fará anotações) realizadas durante a oficina extraclasses, além disso, o(a) estudante será convidado(a) a responder, por escrito, um questionário,

no qual ele(a) não será identificado(a), com questões relacionadas a dados com relação a variações linguísticas. A proposta norteadora da atividade da oficina é a realização de entrevistas com a comunidade, o(a) estudante será orientado(a) a escolher alguém para entrevistar (parente, amigo(a), vizinho(a), algum membro da escola); para a realização de uma entrevista e posterior produção textual e compor uma coletânea de lendas. Os(as) estudantes solicitarão autorização prévia para gravação das entrevistas.

Quanto aos riscos no momento da observação realizada pela pesquisadora estes são mínimos ou quase inexistentes, pois os (as) estudantes estarão em ambiente de prática e com pessoas conhecidas por eles(as) - corpo escolar - e junto a pesquisadora fará anotações pertinentes para a observação dos aspectos linguísticos alvo da pesquisa. Os riscos no momento da coleta e gravação das entrevistas realizadas pelos (os) estudantes também serão mínimos ou quase inexistentes, pois os(as) estudantes serão orientados a realizarem as entrevistas com pessoas do seu círculo social - escola, família, pessoas conhecidas - sem outras pessoas observando. Além disso, o equipamento utilizado é compacto, fazendo com que a pessoa não fique tão exposta. Serão feitas poucas perguntas e todas elas sem exigir tempo ou respostas exatas. Essas práticas farão com que a atividade não gere constrangimento ao colaborador, muito pelo contrário é uma prática que valorizará o conhecimento popular. Nesse sentido, a coautoria dos relatos e a autoria das produções textuais serão reconhecidas na coletânea - produto final da proposta pedagógica. Ressalto que nas análises referentes a pesquisa não serão divulgados os nomes dos sujeitos envolvidos. E sobre a descrição das medidas de precaução/prevenção para os riscos comprometo-me a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessárias para minimizar os desconfortos, caso venham a ocorrer, como orientar os(as) estudantes, no sentido de que, caso o(a) entrevistado(a) necessite ou queira suspender sua participação em qualquer fase da entrevista, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Caso o(a) estudante não queira participar, ou mesmo necessite suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo. Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Quando da transcrição de falas e da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os(as) participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação

financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato com a professora Stela Mari Ribeiro, pelo e-mail stelamr.profe@gmail.com, pelo telefone (48)98406-8440 ou pessoalmente, na EBM Prof. Donato A. de Campos. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - órgão criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 3721-6094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____ declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a autorizar a participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa intitulada **Um olhar sobre a variação estilística no ensino de Língua Portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradições**. Desse modo, concordo com a participação de meu filho na pesquisa.

Biguaçu, em _____ de _____ de 2024.

(Nome do(a) Responsável)

(Assinatura do(a) Responsável)

Profª Drª Carla Regina Martins Paza
Coordenadora da pesquisa

Profª Stela Mari Ribeiro
Pesquisadora

ANEXO A – Coletânea de lendas produzidas pelos(as) estudantes





EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Entre sombras e marés: lendas da
Grande Florianópolis*

Org^a. Stela Mari Ribeiro

Biguaçu, 2024

Ou,
Mistérios do Litoral: Lendas da Terra de Cascaes;
Ou,
Encantos da Ilha: Relatos lendários da Grande
Florianópolis;
Ou,
Sob o Céu Açoriano: Lendas e Tradições da Grande
Florianópolis;
Ou,
Ecos do Além-Mar: Tradições e Mistérios da Grande
Florianópolis;
Ou,
Vozes do Vento e do Mar: Lendas Açorianas da
Grande Florianópolis e outras regiões. ³³

³³ A brincadeira com os títulos foi inspirada por Clarice Lispector.

Através da ficção a gente pode voar, criar castelos, ricos, pobres, pode viajar sobre o mar, andar sobre as águas dos rios, passar por cima daquelas corredeiras sem nada sofrer, conversar com os pássaros, conversar com os outros animais, numa linguagem toda especial, criar projetos fabulosos, visitar o Céu, conhecer Nosso Senhor como Isaías conheceu, em sonho, e o sonho é uma espécie de ficção, eu acredito que seja uma grande ficção, é uma coisa fabulosa. Eu gosto muito, porque aí eu saio de dentro desse mundo, esse mundo, como é que eu quero dizer, esse mundo louco, esse mundo desesperado, essa terra velha, carcaça, carcomida, louca, eu fico à parte, como se tivesse voando. (CASCAES, 1981)

Agradecimentos

Agradeço a todos e todas participantes deste projeto, estudantes da turma 8º/9º A do polo Donato – EJA – Biguaçu e entrevistados(as), pela confiança, participação e colaboração.

Sumário

Prefácio	p. 08
A caipora e seu caiporinha	
E1.....	p. 09
A bruxa	
E2.....	p. 11
A Bruxa	
E3.....	p. 13
O boneco que jamais esquecerá	
E4.....	p. 15
A ilha e suas magias	
E5.....	p. 17
O caixão florescido	
E6.....	p. 19
Será que ele viu o mesmo que eu?...	
E7.....	p. 21
Mulher de Branco	
E8.....	p. 23
A maldição do amor	
E9.....	p. 27
Patas de um cavalo e Sobretudo	
E10.....	p. 29
A bruxa e a benzedeira	
E11.....	p. 31
A culpa não era do sol, disse ele.	
E12.....	p. 34
Lenda da Ilha da Magia	
E13.....	p. 36
A História de Um Pescador	
E14.....	p. 38
O Negrinho do Pastoreio	
E15.....	p. 40
A lenda do amor proibido	
E16.....	p. 42
A vingança do Diabo	
E17.....	p. 44

Prefácio

A cultura de um povo vive nas histórias e estórias que atravessam gerações, sejam compartilhadas em conversas ao cair da tarde, contadas ao pé da fogueira ao anoitecer, ou em qualquer situação remota. E foi com esse espírito que nasceu esta coletânea, fruto do trabalho investigativo dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos – (EJA) de Biguaçu. Inspirados pelas obras de Franklin Cascaes, que dedicou sua vida a registrar as tradições e lendas açorianas da Grande Florianópolis, como também obras de Gelci Coelho (Peninha) e Bebel Orofino. Os(as) estudantes autores(as) trilharam um caminho semelhante, em busca das suas próprias vozes e das vozes das tradições locais.

A partir da conversa com familiares, vizinhos(as) e conhecidos(as), os(as) estudantes coletaram e registraram, por meio dos gravadores em seus celulares, relatos e contações lendárias carregados de memórias, segredos e mistérios. Cada lenda aqui registrada é mais do que uma narrativa; é uma ponte entre o passado e o presente, um convite para revisitar e reviver as histórias e estórias que moldam nossas identidades culturais e linguísticas. Há nas páginas desta coletânea o encantamento de bruxas que dançam nas praias, o fascínio pelas benzedadeiras que curam com rezas e ervas, e o assombro das criaturas que habitam o imaginário popular, como lobisomens e outros seres lendários.

Este projeto é uma celebração da diversidade linguística, da oralidade e da escrita, uma junção de mundos que valoriza tanto a sabedoria de quem narra quanto a criatividade de quem reconta. Mais do que um exercício escolar, trata-se de um tributo à tradição e à preservação cultural, algo que Franklin Cascaes certamente aprovaria.

Convido o(a) leitor(a) a percorrer estas páginas com o coração aberto e a imaginação desperta. Cada história aqui contada é uma ponte para as raízes de quem somos e um convite para nunca deixarmos de acreditar na força das nossas narrativas lendárias.

Boa leitura!

Stela Mari Ribeiro

Dia de Santa Catarina de Alexandria de 2024.

A caipora e seu caiporinha

A história é sobre uma caipora, que a minha avó que contava pra gente que tinha uma mulher que morava no mato.

De tanto ela viver no mato, ficou cabeluda, toda cheia de cabelo.

Cada homem que sumia era ela que pegava.

Aí então, quando ela gritava perto ela estava longe, podia saber que estava longe. A caipora pegou o marido de uma moça que morava na cidade, ele foi buscar lenha e ela, a caipora capturou. Daí pegou ele para marido e teve um caiporinha, um filhotinho. O homem queria fugir dela. Quando ela foi buscar comida, ela deixava ele amarado na cabana dela, foi buscar comida, daí ele fugiu.

Ela gritava atrás dele pra ele voltar, dizia que se ele não voltasse, ela ia rasgar o caiporinha, o filho deles, mas ele não quis voltar.

Aí ela rasgou o caiporinha.

Por

Coautoria



Na coletânea produzida este espaço foi destinado para a colocação de uma fotografia do(a) estudante autor(a). Aqui, para garantia do anonimato, optou-se pela supressão da fotografia. Pelo mesmo motivo, optou-se por tarjar os nomes nas minibiografias ao lado.

Meu nome é **Genilse Salete Ernettis** sou aposentada tenho 63 anos, moro em Biguaçu há 35 anos, mas sou natural de Xaxim Santa, Catarina. Hoje como aposentada tenho mais tempo para mim, voltei a estudar, pois eu amo aprender, nunca é demais. Eu me orgulho de cada conquista na escola, fiz amigos que vou levar para vida. Faço academia, é importante se exercitar, onde fiz amigos muito importantes. Em 2023 participei da escrita de um livro intitulado **DESEJA**



A mesma escolha se repete, neste espaço, para a fotografia do(a) co-autor(a). Bem como, do nome na minibiografia.

Claudete Conceição Ramos

Ela tem 49 anos, mora em Biguaçu há 29 anos, natural de Quilombo, Santa Catarina. Claudete é uma colega de aula. Eu vejo nela uma pessoa calma e bem tranquila, ela tem filhos e filhas, netos e netas. Trabalha como costureira e está cursando Ensino Fundamental na EJA.

A bruxa

Vou contar algo que aconteceu comigo quando eu era criança. É sobre uma história de uma bruxa que quase me levou à morte.

Eu era uma criança muito doente, e o médico não sabia não sabia o que eu tinha. Eu estava emagrecendo a cada dia que passava e ninguém sabia o que eu tinha. Essa bruxa tava me secando.

Meu pai tinha dito que iria desistir de me levar ao médico porque o médico não sabia o que eu tinha.

Quando acontece algo espiritual, o médico não acha mesmo. Minha mãe resolveu me levar a um benzedor, e ele falou que eu estava sendo embruxada e que, segundo ele, era criaturas malignas. O benzedor falou que a bruxa era nossa vizinha. Embora muitos não acreditem, mas é realidade.

Essa vizinha era uma pessoa muito má, ela praticava satanismo, entre outras coisas. Ela ia na casa da minha mãe e se fingia de amiga. Toda vez que essa mulher ia no meu quarto, ela fazia um nó ispiritual debaixo do meu colchão, toda vez ela fazia esse nó, eu passava mal e quando chegasse no último nó eu iria vim a falecer.

Eaí, o benzedor falou para minha mãe que, quando chegasse em casa era para queimar o colchão. Assim que ela queimasse o colchão a bruxa ia perder o encanto e iria embora, minha mãe fez isso e essa mulher se mudou uma semana depois e eu fiquei normal de novo.

Por

Coautoria



Meu nome é **Gabriel**, tenho 16 anos, nasci em São José. Gosto de jogar bola, soltar pipa, andar de moto, dar grau de bike, jogar Fifa.

Trabalho de manhã e quando tenho tempo gosto de ver maneiras de fazer mais dinheiro para alcançar meus objetivos. Participar desse livro está sendo muito legal.



O nome dela é **Mirian**, tem 49 anos, nasceu e foi criada em Biguaçu, tem 5 filhos. Gosta muito de conversar e fazer os outros rirem.

A Bruxa

No dia 1 de novembro, registrei a lenda de uma colega de classe. Na história ela dizia que aos seus 9 anos, havia se mudado para Gaspar, onde se hospedou no topo de um morro íngreme.

No estender da noite, enquanto ela e sua família dormiam, ela sobressaltou da cama, assustada, igualmente ao seu padrasto após escutarem uma risada macabra semelhante a uma bruxa.

Atordoados, foram ver, pois a frente da casa era inteiramente de vidro, direcionada para a mata. No entanto não havia aparentemente nada, e então decidiram voltar a dormir novamente.

Ao acordarem, serviram a mesa para um café da manhã em família e em seguida ela havia se arrumado para a escola e seu padrasto para o trabalho. Assim, abriram a porta para um longo dia, mas logo se depararam com seu cachorrinho morto, deitado logo na entrada da porta. Foi um choque para todos da família, mas não para a vizinhança, pois era algo comum ocorrer morte de animais no local.

Por

Coautoria



Olá, me chamo **Theo Alves de Figueredo**, mas conhecido pelo vulgo de "Neneco" ou "Borboleto", haha! Nasci em São José, mas sempre morei em Biguaçu. Entre meus 14-16 anos, tive que fazer mudanças drásticas que realmente foi tudo muito corrido, morei um tempo no Ribeirão da Ilha e depois em Joinville, mas voltei para Biguaçu e cá estou eu com 21 anos na cara. E admito que não foi fácil devido à alguns problemas, tanto financeiros quanto familiares. Mas bem, sou apaixonado pela arte, e vejo arte em tudo, até mesmo nos meros detalhes. Eu amo música, jogos e tecnologia, são coisas que realmente despertam meu interesse genuíno. Assim como a gastronomia, poemas e poesias. Sinceramente, não costumo postar nada e nem publicar, talvez seja por causa da minha insegurança gritante ou o conforto de viver na solidão. Minhas tops 3 paixões são assuntos sobre o Folclore Japonês, o silêncio e o vício de criar frases baseadas no meu personagem, conhecido como Atlas. Me pego sendo repreendido por meus colegas - Naara e Eduardo, por simplesmente estar sempre distraído, perdido em meus devaneios, mas que culpa eu tenho se sempre estou preso em meus pensamentos?



Naara Garbo, 16 anos.

Naara é uma boxeadora de patente alta, e amante de tranças. Ela também tende a simplesmente se expressar por textos e poemas, ou por simples presentes feitos a mão. Naara é secretamente apaixonada por buquê de borboletas brilhantes feito à mão, e o sonho dela é ganhar um. Naara também ama treinos, principalmente de braços e pernas, é quase um hobbie, hehe! Não podemos esquecer que a senhorita Naara também tem uma grande paixão por arte e gastronomia, assim como ela tem uma grande paixão por crianças e psicologia.

O boneco que jamais esquecerá

Minha mãe conta um relato sobre o que aconteceu com ela na infância.

Quando ela era pequena, tinha medo daquele boneco, o Chucky, porque assistia ao filme de terror que o irmão dela via. Eles dividiam o quarto, e, em uma noite, ela não conseguiu dormir por algumas horas.

Um dia, minha avó, pediu para minha mãe ir ao mercadinho comprar algumas coisas para ela.

Quando minha mãe estava chegando ao local, olhou para a janela de uma casa velha e viu um boneco sentado lá. Ao ver o boneco, começou a correr para casa. Quando chegou, minha avó perguntou o que tinha acontecido.

Minha mãe contou, mas minha avó não acreditou e disse que era coisa da cabeça dela. Quando ficou de noite, minha mãe sonhou com o boneco e levantou correndo e gritando. Ela também arranhou as paredes.

Minha avó disse para ela deitar e dormir normalmente. No dia seguinte, minha mãe acordou e não lembrava de mais nada.

Por

Coautoria



Me chamo **Nicolas Felipe Ribeiro** dos Santos, tenho 16 anos e trabalho com meu pai atualmente. Gosto muito de lutar e jogar bola. Pretendo fazer faculdade de engenharia civil e ganhar bem. Moro com meus pais e gosto muito de sair com minha namorada; na verdade, passo a maioria do tempo com ela. Pretendo fazer mais algumas tatuagens e quero ter um futuro com boas condições, apenas viver a vida.



Minha mãe se chama: **Franciele Ribeiro de Liz**. Ela tem 33 anos. Gosta de fazer as coisas, como cuidar da casa, dos filhos e gosta de trabalhar. Seus planos para o futuro são quitar sua casa, viver em paz e ter uma vida estável financeiramente.

A ilha e suas magias

Me contaram uma lenda sobre um homem que se transformava em lobisomem todas as noites de lua cheia.

Esse homem havia sido amaldiçoado pelas bruxas de Florianópolis. Toda noite de lua cheia, ele se transformava em lobisomem e atacava os moradores do norte da ilha.

Por isso, dizem que a ilha é amaldiçoada por esse lobisomem, que ainda aparece nos dias de lua cheia na região.

Por

Coautoria



Me chamo **Guilherme Vinícius Stalter**, tenho 15 anos e atualmente pretendo fazer uma tatuagem, gosto muito de jogar bola e sair na rua. Pretendo fazer faculdade de medicina e ganhar bem. Moro com minha mãe e minha vó. No meu futuro pretendo ter boas condições, ter minha casa, minha moto e um carrinho, e quero ser feliz.



Ana Márcia Stalter, tem 41 anos, nasceu em uma cidadezinha que se chama Guarujá do Sul, Extremo Oeste de Santa Catarina, ela está em Florianópolis há 21 anos. Na adolescência dela, ela amava geografia, história e ciências, e ela apreciava muito a literatura, adora psicologia e sonhava em ser jornalista, ela admira muito essas profissões. Atualmente ela trabalha em um escritório, em uma joalheria no departamento comercial.

O caixão florescido

Irei conta uma história de uma senhora. Ela diz que ela era evangélica, ela fala de uma história que aconteceu na família dela. Ela conta que estava orando dentro de sua casa, com os joelhos dobrados em frente de um sofá, e deus mostrou algo a ela. Na visão a via um caixão, porém ela não via o rosto da pessoa que estava nele. Ao redor do caixão, ela via sua mãe e seu irmão especial de 40 anos. Ela especificou que o caixão estava repleto de flores. No mesmo estante, deus lhe mostrou outra visão!

Ela via a casa de uma filha. Na casa, via um cachorro marrom deitado na janela, e esse cachorro se transformou em um gato preto muito grande.

A senhora diz que ficou muito assustada com o que tinha visto. Logo após, ela ligou para filha e conta o que tinha visto. A filha ficou assustada, e pergunta o que aquilo significava. A senhora explica que aquilo seria fúria do Satanás e que ela teria que tomar cuidado com quem ela iria colocar dentro de sua casa.

Depois disso, não demorou 3 dias. A senhora constata que tinha ido para igreja, e que quando voltou para casa, sua filha ligou para ela desesperada dizendo -" mãe, corra aqui! porque estão matando o Marcelo!"

A senhora depois que desligou, foi direto para delegacia.

Os policiais disseram para a senhora: -Infelizmente, seu genro entrou em óbito. Ela conta que viu seu genro no chão, coberto de sangue, com seu corpo aberto por 35 facadas.

Relata também que o ataque começou dentro de sua própria casa, no banheiro. A filha da senhora estava de dieta porque havia recém-ganhado um bebê. Essa criança, hoje em dia, está com 8 anos e, infelizmente. Está crescendo sem um pai.

Por

Coautoria



Meu nome é **Mirela Roberto** e tenho 16 anos, nasci dia 02/06/2008.

Atualmente moro em Biguaçu. A vida aqui me proporciona momentos especiais e a oportunidade de estar perto de lugares incríveis.

Atualmente estou trabalhando, no meu trabalho dos sonhos e também me formando... o que tem sido uma fase muito intensa e cheia de aprendizados. Trabalhar e estudar não é algo fácil, mas sinto que cada experiência está me preparando para o futuro.

Embora eu não tenha hábito de escrever ou ler com frequência, quando a inspiração bate, gosto de colocar meus pensamentos no papel. Sinto que a escrita é uma forma de expressar o que sinto e o que penso.



Ela se chama **Vera Lúcia Roberto**, tem 62 anos e mora em Biguaçu, no bairro Fundos há mais de 16 anos.

Ela diz gostar muito de costurar, gosta bastante também de ler bíblia, e está fazendo um curso de teologia e é uma coisa que ela ama muito fazer. Ela fala que gosta de falar coisas santas de Jesus e falar dele para as pessoas, gosta muito também de ir para igreja evangélica.

Será que ele viu o mesmo que eu?...

Tudo começou em uma bela noite de fim de semana, quando minha amiga e seu namorado resolveram ir a um baile. Foram, curtiram, dançaram e se divertiram bastante. Mas na volta para casa foi onde tudo aconteceu. Eles resolveram dar um passeio romântico pela orla da praia.

Chegando a certa altura, avistaram algumas dunas de areia. Quando eles iam chegando mais próximo, ia ficando cada vez mais escuro. Quando eles olharam a sua frente antes mesmo de chegarem nas dunas, avistaram no escuro algo que não souberam identificar, nem mesmo explicar o que seria aquilo que tinham avistado.

Minha amiga e seu namorado ali pararam, mas logo após seu namorado cheio de coragem foi de encontro àquele ser.

Quanto mais ele chegava perto, o ser se afastava cada vez mais deles.

Seu namorado, por sua vez, resolveu ali, voltar para trás, e não seguir mais adiante. Pegou a mão de sua namorada, e voltaram pelo mesmo caminho que sempre fizeram.

Ao voltarem, encontraram um rapaz de bicicleta e avisaram:

- Não vá...tem algo lá na frente.

O moço seguiu seu caminho até sumir na penumbra da noite. De repente o moço voltou desesperado, com seu cabelo todo em pé. Minha amiga e seu namorado perguntaram a aquele moço: - Eiii, o que tinha lá?

Ele, sem responder nem se quer uma palavra, seguiu em frente com seu cabelo em pé.

Enfim, até hoje minha amiga e seu namorado se perguntam: o que foi que o moço viu lá? pois eles tinham visto algo meio cavalo e meio humano.

A pergunta é uma só: - será que aquele rapaz viu o mesmo que eu e meu namorado vimos?

Por

Coautoria



Geovane Amaral Branco, nascido em 18/08/1992 na cidade de Cruz Alta, Rio Grande Do Sul. Sou casado, tenho uma filha. Gosto de ir à praia, me divertir com amigos. Sou escritor participante de um livro intitulado **DESEJA** e atualmente cursando o Ensino Fundamental da EJA.



Jaqueline da Silva, nasceu em 25/07/69 em Guarulhos, São Paulo. Atualmente, estudante da EJA. Casada com Carlos Alberto. Mãe de Jamile e Janine. Jaque também é escritora e participante de um livro que tem por título **DESEJA** e se formou no Ensino Fundamental da EJA.

Mulher de Branco

Um certo dia, conversando com meu amigo, ele me contou uma história que achei muito interessante, por isso resolvi contar.

Meu amigo contou que, quando era mais novo, trabalhava em uma empresa de pedreiro. Foi lá que tudo aconteceu.

Em um sábado à noite chuvoso, com o vento Sul forte, daqueles que chegam até a assobiar, tudo aconteceu no final do expediente todos foram para casa inclusive seu pai, que trabalhava com ele.

Por algum motivo, seu pai teve que ir embora e não esperou ele fazer a comida que deveria deixar para outro dia. Quando ficou sozinho, ele pensou em dar uma volta, pois a chuva já havia

passado. Falou para si mesmo "vou tomar uma gelada e dar uma volta no centro"

Então meu amigo fechou tudo, apagou as luzes e saiu.

Ao retornar por volta da 00:00. Quando chegou encontrou o vigilante e os dois começaram a conversar. Foi então que o vigilante o questionou:

- Amigo, você saiu e deixou as luzes acesas no barraco?

Amigo responde:

- Não... Apaguei as luzes e tranquei a porta. O último a sair fui eu.

Na mesma hora o vigilante falou:

- Tem gente lá em cima.

E questiona novamente:

- Quem está lá em cima?

Respondeu meu amigo:

- Ninguém. Por que você está perguntando isso?

O vigilante, então falou:

- É porque a luz está toda acesa, a TV ligada, e tinha uma pessoa na porta.

O amigo questionou:

- Como assim?

Então ele disse para o vigilante:

- Não tem ninguém lá. Será que o cara da entrega chegou e você não viu?

O vigilante, já nervoso, respondeu:

- Não chegou ninguém.

Sendo assim, os dois se encaminharam ao local para ver o que estava acontecendo. Quando chegaram barraco estava aberto o vigilante, assustado questionou:

- Você tem certeza que fechou?

O amigo disse:

Sim, tenho certeza, só eu e meu pai temos a chave, somos nós que fazemos a comida.

Então começaram a olhar. A porta estava aberta, mas nada tinha sido mexido, nada estava fora do lugar.

O vigilante falou:

- Olha lá, passou uma pessoa.

Meu Amigo falou:

- Não vi nada.

Meu amigo e o vigilante ficaram intrigados com a situação e foram olhar, andando por tudo e o meu amigo continuou sem ver ninguém.

O vigilante falou novamente:

- Mas sim, tinha uma pessoa aqui.

O vigilante decidiu entrar em contato com Rogério para verificar se ele havia ido ao barraco.

- Não precisa, tenho certeza de que ele não veio aqui. Vamos entrar.

O vigilante não quis entrar no barraco, estava com medo, e falou novamente:

- Vi uma mulher na porta do barraco.

O amigo falou:

- Não tem ninguém ali.

Porém o vigilante continuava a teimar que tinha uma mulher na porta e não iria entrar, falou que em outro dia o pai do amigo também tinha visto esta mesma mulher.

Então meu amigo resolveu entrar sozinho no barraco e descobriu quem entrou no barraco, o caminhoneiro, ele veio dormiu e fechou o barraco e ninguém viu. Meu amigo não lembrava que ele também tinha a chave. Porém ninguém sabe explicar quem era a mulher de branco, até porque não foi o primeiro caso que viram ela na casa, pois além do vigilante, o pai do amigo, a dona da casa e outras pessoas relataram que de tempos em tempos a mulher de branco aparecia. Mas o meu amigo nunca viu.

Até hoje ninguém sabe se era alguém que morava nas redondezas ou se realmente era o fantasma da mulher de branco.

Por

Coautoria



Jaqueline da Silva José, nascida em 25/07/1969, casada há 38 anos, tem cinco filhos, tem quatro netos, sempre se dedicou a família. No ano de 2021 decidiu terminar seus estudos, em 2024 está se formando no Ensino Fundamental e pretende completar seus estudos e se formar em gastronomia. Está em um momento da sua vida que se sente muito realizada e feliz. Por saber que independentemente de sua idade pode realizar seus sonhos.



Oscar Correia, nascido em 07/10/1975, não se formou no Ensino Fundamental. Casado, dois filhos. Ao longo da sua vida trabalhou em várias profissões como por exemplo pedreiro, vendedor, atualmente aposentado, sempre quis viajar pelo mundo e nesse momento da vida pensa em realizar em breve estes sonhos com sua esposa.

A maldição do amor

Está é uma lenda surgiu muitos anos atrás, que diz que um índio se apaixonou por uma bruxa chamada Conceição, né. Mas como era proibido, o amor entre a bruxa e o índio, mesmo assim eles viveram juntos. Eles acabaram sendo banidos pelo clã de bruxas.

Elas, as bruxas, decidiram se vingar. Então, o índio, Perí, virou uma lagoa de água doce em formato de coração, devido ao seu grande amor por Conceição, e a bruxa, após perder o amor dela, viveu numa enorme tristeza, e suas lágrimas foram transformadas na lagoa da Conceição que tem água salgada, né.

Então por isso que a Lagoa do Perí tem água doce em formato de coração, por causa do índio, e a Lagoa da Conceição porque a bruxa, né, ficou devastada por seu amor por ele e chorou muito, e as lágrimas são salgadas.

Por

Coautoria



Olá, meu nome é **Giovanna da Silva Simiano**, sou natural de São José (SC), nasci em 22 de setembro de 2007. Sou ex-bailarina, fiz muay thai quando era mais nova, tenho 17 anos, sou estudante da EJA, sou praticante de bruxaria natural, exploro as outras vertentes, contei uma lenda em que a entrevistada é Deise da Silva, minha mãe. Treino vôlei há alguns anos, sou uma das ilustradoras da capa do livro. Sou uma mulher que não gosta de contato físico e principalmente de pessoas, tenho a minha personalidade que é única, e que chama atenção por onde ando. Sou amiga da Thais Tichocvski, a menina que quase quebrou uma garrafa de cavalo branco na minha cabeça, enfim, essa sou eu, heya mamãe hekate heya. ☆



Deise da Silva nasceu em 28 de julho de 1989 na cidade de Florianópolis, filha caçula de Dona Zaida natural da Serra Catarinense e Moacir natural de Florianópolis. Viveu sua infância no Bairro Coqueiros em Florianópolis e quando seus pais se separaram foi morar com sua mãe no município de São José. Cresceu nos anos 90 com muitas brincadeiras da época como pula cordas, esconde-esconde, amarelinha, em uma comunidade onde existia muitos crimes e não era um lugar muito seguro. Aos 12 anos foi morar com sua mãe em Bom Jardim da Serra por conta das dificuldades financeiras aqui, mas com o falecimento de sua avó retornou para cá aos 15 anos onde ela e sua mãe Zaida se estabeleceram no município de Biguaçu estudou e se formou no Colégio Tânia Mara, se casou aos 18 anos de idade onde teve sua 1 filha Giovanna, anos depois se separou, casou novamente com outra pessoa e teve seu segundo filho, Arthur. Hoje aos 35 anos vive com seu esposo e seus dois filhos.

Patas de um cavalo

Conheço uma senhora que me contou uma história que sua mãe contava para ela, que na quaresma não podia ter baile, mas sempre tinha.

Em um certo baile chegou um rapaz muito bonito, que todas as moças ficaram encantadas por ele.

Chegou meia noite ele desapareceu.

No dia seguinte, tudo o que encontraram no salão foram marcas de patas de cavalo.

Sobretudo

Então, uma lenda que a minha mãe contava que tinha uma moça que ela queria muito ir a um baile e os pais não queriam deixar, e ela dizia que ela iria nem que fosse depois de morta.

Nesse meio tempo ela faleceu, no dia do baile ela foi para o baile, dançou com um rapaz e antes da meia noite ele disse para ela como ela estava gelada, e disse que iria levar ela em casa e ela negou. Mas, ele deu o sobretudo e passou o endereço da casa.

No outro dia ele foi na casa dos pais buscar o sobretudo, mas eles começaram a teimar: “Não; ela já está morta, não tem ninguém aqui.” Logo em seguida eles foram até o cemitério e o sobretudo dele estava encima do túmulo dela.

Por

Coautoria



Me chamo **Amábily**, tenho 18 anos e nasci em Florianópolis. Gosto muito de português, desde quando comecei na escola era uma das minhas matérias preferidas.



Genilse é um exemplo para nós todos. Voltou a estudar e se dedica muito no estudo, sempre alegre e gosta de ajudar o próximo, foi um prazer entrevistar ela.

A bruxa e a benzedeira

Conversando com uma amiga. Assim ela me contou: quando éramos crianças muitas histórias se contavam em relação às bruxas de uma localidade muito próxima da Ilha de Florianópolis... Serraria!

- Em Serraria, no lado de cima da BR, ao lado da antiga rodoviária federal, morou a dona Generosa e seu Antônio gato, o seu Antônio era pescador, na época, dona Generosa era dona de casa.

- Todas as noites, Seu Antônio saía para a pescaria.

- Um certo dia, devido às condições climáticas seu Antônio, certa a hora da madrugada, se acordou, percebeu que dona Generosa não estava em casa, e criou algumas dúvidas na cabeça tipo: uai por onde anda minha velha? Se pergunta seu Antônio.

No outro dia, seu Antônio resolvera, a espiar para ver onde dona generosa havia de ir durante as noites que ele estaria pescando.

Assim fez como havia pensado o seu Antônio, acabou descobrindo que dona Generosa frequentava uma conversação de bruxas.

Seu Antônio foi tentar sem informar sobre o assunto, descobriu o seu Antônio, que uma família com 7 filhas mulheres, a primeira teria que batizar a última, se isso não fosse feito a sétima filha tornaria bruxa, e havia um jeito de quebrar esse feitiço.

Quando uma pessoa desmascarava uma bruxa, ela deixaria de ser bruxa.

Seu Antônio ficou meio que desesperado, como poderia fazer para desmascarar sua esposa, a tal bruxa dona Generosa. Minha amiga continuou contando que no mesmo bairro havia uma criança recém-nascida de uma família vizinha, essa criança estava muito doente e a mãe desta criança levava ela para benzer. A benzedeira explicou a mãe da criança: "seu bebê está prensada" por alguma bruxa.

A benzedeira ensinou a mãe da criança como havia de fazer para desmascarar a bruxa, para que a mãe dessa criança pudesse criar seu filho saudável.

A mãe teria que colocar uma vassoura atrás da porta, assim, quando a visita fosse a bruxa que prensava seu bebê, não conseguiria sair enquanto a vassoura estivesse atrás da porta. E isso aconteceu quando Generosa visitava a casa da criança.

A mãe da criança pegou a vassoura e deu uma coça em dona generosa a tal bruxa dona Generosa deixou de ser bruxa e seu Antônio não precisou desmascarar sua esposa, pois a mãe da criança que estava sendo prensada por uma bruxa fez isso a desmascarou.

Por

Coautoria



Joaquim Batista Junior, nascido em 15/12/1979, na cidade de Florianópolis. Casado, pai de 4 filhos, 3 netos. Cursando o Ensino Fundamental, trabalho na área da construção civil. moro sozinho atualmente em Biguaçu. Minha paixão é estar em contato com a natureza e meu sonho é trabalhar na área da saúde.



Raquel Camacho Küster, nascida em 09/12/1967, natural de Florianópolis, morando atualmente em Biguaçu. Casada há 35 anos, três filhas, dois netos. Profissão confeitadeira, cursando o Ensino Fundamental.

A culpa não era do sol, disse ele.

E foi assim que ele me contou. Que em uma viagem para São José do Cerrito se hospedaram em uma casa de madeira, de um casal de idosos, mas conhecidos como seus avós.

Em uma noite qualquer como de costume escutaram repetidamente sons de correntes pesadas sendo arrastadas pelo chão, do lado de fora da casa e roídos dentro da casa.

Eles acreditavam que eram por conta do calor do dia a dia, onde a noite era muito frio causando um choque térmico como peso quente e o ar frio.

Eram evidentes os sons de passos, mesmo que falassem que eram apenas o ar frio chocando como um ar quente, mas cada noite que se passava era o incômodo Maior.

Preocupados, apelaram para uma benzedeira para limpar o local, mas nada havia funcionado E mesmo a família frustrada senti uma pitada de medo e angustia, pois as noites não dormidas, não eram bem-vindas A culpa não era do sol, nunca foi, ela declarou. E de fato, esteve certo, pois é aquelas correntes e aqueles passos surgiram, porque a casa foi levantada em cima de um cemitério.

Por

Coautoria



Oi meu nome é **Naara**, tenho atualmente 16 anos. Gosto de escrever poemas e eu gosto de treinar. Já fui atleta. Eu amo ler poemas. Eu já participei de um livro, sou uma das ilustradoras da capa do livro que a minha professora de língua portuguesa, Stela, organizou, que se chama **DESEJA** . Sou líder de sala. E gosto de costurar, E fazer algumas roupas.



Theo Alves, 21 anos. Está finalizando a EJA e vai se formar este ano. Morador de Biguaçu, ele participou do livro **DESEJA** com textos que mostram um pouco do que pensa. Ah! Ele adora Brownie, o doce que deixa tudo mais gostoso.

Lenda da Ilha da Magia

Segundo a lenda, um lobisomem organizou uma festa e convidou todas as criaturas místicas da região. No entanto, o Diabo foi deliberadamente excluído da lista de convidados devido ao seu insuportável cheiro de enxofre.

Irritado com a exclusão, o Diabo resolveu comparecer à festa não convidado. Em um momento de raiva, transformou todos os convidados em pedras.

Essa lenda é apenas uma das muitas que compõem o rico folclore de Florianópolis, conhecida como "Ilha da Magia". A região é berço de criaturas místicas e histórias envolventes, refletindo a riqueza cultural e imaginativa da comunidade local.

Por

Coautoria



Olá, me chamo **Eduardo Franzen**.

Recentemente fiz 18 anos, e tenho interesse em descobrir sobre o que o mundo tem a me oferecer. Sou alguém que gosta de tecnologia e arte corporal, e eu também sou uma pessoa muito curiosa, determinada e criativa. Sempre busco me inspirar nos detalhes e na beleza do mundo ao meu redor, e eu realmente estou ansioso para explorar o que o futuro reserva para mim.



Andrea Mara Godinho, natural de Florianópolis, cresceu ouvindo fascinantes histórias de lendas urbanas compartilhadas por sua mãe e familiares. Uma das mais marcantes é a Lenda dos Coqueiros.

Ela é técnica em educação na EJA de Biguaçu ela é uma pessoa empenhada em seu trabalho

A História de Um Pescador

Minha irmã me contou uma história que ouviu do meu tio, meu tio e os amigos dele pescadores, foram pescar à noite quando a maré é mais tranquila, eles levaram algumas cervejas para poderem beber enquanto pescavam.

Porém naquela noite a maré estava muito agitada e não parecia ter peixe nenhum, eles ficaram bebendo e conversando no meio do mar. De repente eles escutaram um barulho passando embaixo do barco. Parecia ser uma coisa muito enorme e começaram a pensar em várias hipóteses do que poderia ser: um tubarão, um peixe gigante ou até um monstro, por que não avistaram nenhum peixe. Foi ficando mais escuro, a noite foi caindo, e, do nada, eles sentiram uma presença chegando perto deles como se fosse uma sombra.

Do nada ela ia se aproximando cada vez mais, e eles começaram a ficar com medo porque fazia um barulho estranho. Novamente do nada apareceu: era um passarinho perdido de seu bando.

Todos caíram na gargalhada por que ficaram com medo, mas, no final, era apenas um pássaro indefeso. Continuaram bebendo porque não pegaram peixe nenhum. Foram embora tristes por não terem pegado nenhum peixe, mas riram bastante. Então, foi uma noite incrível.

Por

Coautoria



Olá! Me chamo **Thais Tichovsk**, tenho 17 anos, nasci dia 15/04/2007, sou natural de São José (SC), escrevi uma história contada por Vitória Tichovski minha irmã. Participei de um livro chamado "**DESEJA**" que irá ser lançado no final de 2024. Fiz karatê, (em que situação, por exemplo: em certo evento e contexto) quase quebrei uma garrafa de "CAVALO BRANCO" na cabeça da Giovana da Silva Simiano, hoje em dia somos amigas. Esse ano me formo na EJA. Vou terminar a escola com uma dança com meus colegas de classe, terminei meu curso de informática, estou começando no mercado de trabalho. Sou uma pessoa que não gosta de contato físico, nem que forcem simpatia/ amizade e não gosto de gente falsa :)



Minha irmã **Vitória Tichovski**

Tem 22 anos

Formada no ensino médio

Nascida em São José

Atualmente é vendedora de roupas femininas

Já cursou fotografia digital, introdução a informática.

Já trabalhou como modelo.

Fazia esportes como: natação, karatê, capoeira, teatro, vôlei.

Passatempo favorito é ficar com os pets e curtir o dia ao lado deles.

O Negrinho do Pastoreio

Em uma conversa com meu pai antes de dormir, ele me contou uma história da cidade onde morava. Ele morou em Alegrete, no Rio Grande do Sul, e morou lá até uns 15 anos de idade. Veio para Santa Catarina porque seu pai foi transferido pela empresa para trabalhar aqui.

Em Alegrete, ele morava com seis irmãos: cinco homens e uma menina e seu pai contava muitas histórias para eles, contava histórias de lobisomem, de cemitérios, mas a história que meu pai mais lembra é a história do Negrinho do Pastoreio.

O Negrinho do Pastoreio é a história de um menino órfão que era escravizado, ele foi espancado pelo seu dono e jogado em cima de um formigueiro, deixado lá para morrer. Seu dono voltou para ver o corpo onde tinha o deixado, quando chegou encontrou o menino sem nenhum ferimento, em cima de um cavalo e com a Santa Virgem Maria ao seu lado. O dono vendo aquela situação, pediu perdão para Virgem Maria por ter feito o que fez com o menino.

Essa história correu pelo Rio Grande do Sul! Em Alegrete existe um parque com uma estátua do Negrinho do Pastoreio em cima de um cavalo. “Eu até subi em cima dessa estátua ai, brincava com meus amigos lá a gente subia em cima do cavalo” - diz meu pai.

Quando meu pai veio para Florianópolis, no crescer dos anos foi ouvindo histórias de bruxas, histórias de lobisomens, mas sempre ouviu mais histórias de bruxas.

Embora ele não tenha visto nenhuma bruxa, ouviu história das bruxas da praia de Itaguaçu, “onde tinha ali aquelas pedras lá que as bruxas faziam festa lá na beira da praia, né!?” Mas só histórias mesmo.

Por

Coautoria



Me chamo **Kauã de Souza Lopes**, nasci em 17 de Setembro de 2007 na cidade de Florianópolis, filho dos trabalhadores, Luis Felipe Nunes Lopes e Fabiana Oliveira de Souza. Tenho um irmão mais novo chamado Lucas de Souza Lopes e desde a infância resido em Biguaçu.

Atualmente sou empreendedor, dono de loja de roupas masculinas e, estudante. Gosto de assistir filmes de terror, séries, gosto de tatuagens, ir para a praia, gosto de sair para bailes com os amigos, fazer um churrasco nos finais de semana e tomar uma “gelada”.



Biografia do pai. **Luis Felipe Nunes Lopes**, nascido em 08/10/1964 em Alegrete (RS). Estudou na escola agrícola Gaspar Martins onde viveu até seus 15 anos. Mudou de Alegrete para Santa Catarina - Florianópolis, onde se formou no segundo grau em Estudos Sociais, serviu ao exército aos 18 anos, depois que saiu voltou ao mercado de trabalho. Trabalhou em alguns lugares como fábricas e indústrias. Trabalhou na associação Rondon Brasil por 11 anos e trabalhava com saúde indígenas nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins. Hoje trabalha na Arvus Tecnologia, uma empresa que faz produtos na área de agricultura de precisão, trabalha no RH há 12 anos.

A lenda do amor proibido

A lenda do amor proibido é mais ou menos inspirada em Romeu e Julieta, e aqui tem uma roupagem mais manezinha, temos a história do índio Peri e da bruxa Conceição, que deram origem à Lagoa do Peri e à Lagoa da Conceição.

Reza a lenda que o índio Peri se apaixonou pela bruxa Conceição, e como na história de Romeu e Julieta, era um amor proibido.

Tanto as bruxas quanto os pais não permitiam a ligação da Conceição, que era bruxa, com o Peri, que era índio. Mas como era uma paixão "gigantesca", eles se encontravam escondidos, mesmo sabendo que isso era arriscado.

Assim, continuaram a se encontrar até que esses encontros foram descobertos por ambas as famílias.

Reza a lenda que as bruxas, para acabar com esses encontros, transformaram o Peri em uma lagoa, que hoje em dia é conhecida como Lagoa do Peri. E a questão da bruxa Conceição é muito triste chorou tanto mais tanto, que as lágrimas foram caindo e virou a Lagoa da Conceição.

Por

Coautoria



Nome: Luiz **Diogo da Silva Dias**

Nascido: 21/01/2005

Mãe: Dayana da silva

Pai: Aloizio dias

Gosto de jogar bola, trabalho das 8 horas da manhã até às 18 da tarde. Depois do trabalho, vou para a escola que começa às 18:30 e termina às 21:30.



Nome: **Luiz Antunes**

Nascido: 1970

Atualmente dono de uma lavação de carros, ex-professor de geografia, inclusive já deu aula no Donato.

A vingança do Diabo

Há muito tempo atrás houve um encontro de bruxas, feiticeiros, vampiros etc...

Todas as regiões da ilha norte, sul, leste oeste tinha representantes naquele grande evento, todos. Compartilhando ideias, receitas, vestimentas, dicas de maquiagem.

Todo mundo se divertia, estavam tão animados que decidiram pegar os instrumentos musicais para curtir dançar e cantar, se empolgaram tanto que foram cantando cada vez mais e mais alto, isso chamou atenção do diabo que seguindo o som da música conseguiu localizar onde era a festa.

Quando chegou ao local ficou enfurecido e com inveja de todo mundo estar se divertindo tanto e sem contar com a presença dele. Ninguém se importou com isso e ele ficou tão irritado que quis se vingar de todo mundo ali presente, então transformou todos em pedra, e até hoje podemos observar aquele conjunto de pedras lá na praia do Itaguaçu que representa a vingança do diabo.

Por

Coautoria



Meu nome é **Melanny Zuluaga**, eu nasci no dia 20 de Fevereiro do Ano 2001, Sou de nacionalidade Colombiana, mas aos meus 13 de idade tive que sair do país junto com meu pai, ele tomou a decisão pensando em melhorar nossa qualidade de vida. Antes da minha chegada no Brasil pesquisei muito na internet sobre a cultura, música, paisagens e também estudei bastante sobre o idioma, foi uma experiência legal e ao mesmo tempo se tornou um desafio, as vezes uma ansiedade tomava conta de mim, me perguntando a eu mesma qual seria o dia de uma comunicação compreensível e eficaz. Ser Imigrante é uma experiência de altos e baixos emocionais, hoje em dia já são nove anos nessa maravilhosa terra, tenho um Carinho enorme pelo Brasil e pelo povo Brasileiro, mesmo sendo estrangeira considero como meu lar, meu refúgio sou uma Brasileira de coração. ❤️



Marta Maccarini

Nasceu em Nova Veneza na década de 70, morou em Florianópolis e estudou Engenharia na UFSC. Hoje mora e trabalha em Joinville.



Trabalho de Língua Portuguesa

Turma S71A

Professora Stela

EJA Biquaçú - 2024/2

Arte da capa: [redacted] e [redacted]