



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO

**VARIAÇÃO LEXICAL À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE
TERMOS PEJORATIVOS COM BASE NO GÊNERO ‘REEL’**

GUARABIRA-PB

2024

LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO

**VARIAÇÃO LEXICAL À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE
TERMOS PEJORATIVOS COM BASE NO GÊNERO ‘REEL’**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – UEPB - Campus III.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior.

GUARABIRA-PB

2024

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N241v Nascimento, Luciano Bernardo do.
Variação lexical à luz da sociolinguística [manuscrito] : um estudo sobre termos pejorativos com base no gênero 'reel' / Luciano Bernardo do Nascimento. - 2024.
115 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior, Departamento de Letras - CH. "

1. Ensino língua portuguesa. 2. Gêneros digitais. 3. Preconceito linguístico. 4. Variação linguística. I. Título

21. ed. CDD 372.6

LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO

**VARIAÇÃO LEXICAL À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE
TERMOS PEJORATIVOS COM BASE NO GÊNERO 'REEL'**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – UEPB - Campus III.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 27/03/2024.

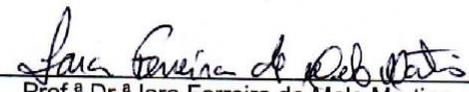
BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LEONIDAS JOSÉ DA SILVA JUNIOR
Data: 06/05/2024 11:11:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente
 RICARDO RIOS BARRETO FILHO
Data: 11/05/2024 21:19:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)


Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, pelo seu profundo amor,
proteção, incentivo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a יהוה, pela sua infinita misericórdia em permitir que eu esteja respirando para escrever estas palavras, pois a Ele pertence o fôlego da vida.

Em segundo, a minha mãe, Elena, por me dar tudo que de mais precioso um ser humano possa oferecer a outro: seu amor; sua paciência; sua admiração; sua fé e seu incentivo, tanto moral quanto material, pois, se não fosse sua ajuda financeira, eu não poderia ter me tornado o professor que sou hoje.

A minha irmã, Luciana, e meu sobrinho, Heitor, por, ao lado da minha mãe, constituírem a parte mais importante do sentido da minha existência.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior, por toda ajuda, paciência e áudios cirurgicamente esclarecedores nas conversas de *WhatsApp*.

À Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva, pela condução leve e amorosa da disciplina de Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, cuja importância é crucial para a pesquisa no Profletras.

Aos demais professores do Profletras, por todas as discussões cheias de sentido e importância para a prática docente.

As minhas parceiras de seminários e de longas conversas Laíz Balbino, Rejane Macena e Jocelia Santos, sem as quais a caminhada até aqui teria sido muito mais árdua e menos divertida. Sou grato a elas por todo o apoio e companheirismo durante esta jornada.

A minha também colega de turma Adriana, pelas caronas de Campina Grande–PB a Guarabira–PB. Caronas tais que possibilitaram uma ida menos estressante de Patos–PB ao *campus* III da UEPB, durante o período de aulas presenciais.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Antonio Izidro e Denise Nunes, por ouvirem minhas angústias e desabafos durante os vários cafés que tomamos.

Ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), por mostrar os primeiros passos a serem trilhados na minha carreira enquanto professor-pesquisador.

Ao Profletras, por oportunizar a continuidade das minhas pesquisas enquanto docente de língua portuguesa.

Aos meus queridos alunos do 9º ano e sujeitos desta pesquisa, pois sem eles nem uma linha sequer deste trabalho teria sido escrita.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma para que todo esse processo fosse possível, muito obrigado!

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (Freire, 2000, p.106)

RESUMO

Este foi um trabalho desenvolvido pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual da Paraíba, campus III e se insere no campo das Linguagens e Letramentos, com foco nos Estudos da Linguagem e Prática Social. Sua motivação surgiu da necessidade de trabalhar, em sala de aula, aspectos relacionados à função social da língua, após identificar o emprego, por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola na cidade de Patos–PB, de variantes lexicais que possuem sentidos pejorativos do ponto de vista pragmático-discursivo, tais como *bicha*, *sapatão*, *piriguete*, *matuto*, *leso*, *quatro olhos*, *botijão de gás*, entre outras, para se referir entre eles e que esse uso, muitas vezes, parecia ser irrefletido. Sendo assim, propusemos uma série de atividades que tiveram por objetivo estudar os diferentes contextos de uso dessas variantes na comunidade escolar. Com isso, testamos a hipótese de que após o estudo dos diferentes contextos de uso de variantes lexicais que possuem sentido pejorativo do ponto de vista pragmático-discursivo, doravante VLSP, os alunos passariam a monitorar o uso dessas variantes conforme os contextos comunicativos, amenizando, assim, o uso aleatório de cunho pejorativo de tais termos, uso este que pode causar *bullying* e preconceito. Para tanto, adotamos o viés metodológico de uma pesquisa-ação e adaptamos o modelo de intervenção proposto na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com a variação linguística no campo lexical com base no gênero *reel*. Posto dessa forma, desenvolvemos um questionário inicial para confirmar o uso das variantes em questão e, após constatar o que já havíamos percebido nas observações, demos início a aplicação da sequência didática com a apresentação da situação e uma produção inicial, seguidas por quatro módulos de estudos e uma produção textual final. Usamos como embasamento teórico para este trabalho os pressupostos presentes em Antunes (2007), Freire (2001), na BNCC (2018) sobre o ensino de língua, assim também como as contribuições de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros autores. Após a conclusão da pesquisa, notamos uma maior consciência por parte dos alunos em relação às VLSP, os contextos de sua utilização e as consequências do uso na escola e fora dela. Resultou ainda deste trabalho a elaboração de um guia pedagógico para professores com o passo a passo para a criação de uma série de *reels* na escola.

Palavras-chave: Ensino língua portuguesa. Gêneros digitais. Preconceito linguístico. Variação linguística.

ABSTRACT

This work was developed by the Professional master's degree in literature – Profletras, at the State University of Paraíba, campus III and falls within the field of Languages and Literacy, with a focus on Language Studies and Social Practice. His motivation arose from the need to work, in the classroom, on aspects related to the social function of the language, after identifying the use, by 9th year elementary school students at a school in the city of Patos - PB, of lexical variants that have pejorative meanings from a pragmatic-discursive point of view, such as *bicha*, *sapatão*, *piriguete*, *matuto*, *leso*, *quatro olhos*, *botijão de gás*, among others, to refer to each other and that this use often seemed to be thoughtless. Therefore, we proposed a series of activities that aimed to study the different contexts of use of these variants in the school community. With this, we tested the hypothesis that after studying the different contexts of use of lexical variants that have a pejorative meaning from a pragmatic-discursive point of view, henceforth VLSP, students would start to monitor the use of these variants according to the communicative contexts, softening, thus, the random use of pejorative nature of such terms, a use that can cause bullying and prejudice. To this end, we adopted the methodological bias of action research and adapted the intervention model proposed in the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) to work with linguistic variation in the lexical field based on *reel* genre. Put this way, we developed an initial questionnaire to confirm the use of the variants in question and, after verifying what we had already noticed in the observations, we began applying the didactic sequence with the presentation of the situation and an initial production, followed by four modules of studies and a final textual production. We use as a theoretical basis for this work the assumptions present in Antunes (2007), Freire (2001), in BNCC (2018) about language teaching, as well as the contributions of Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004), among other authors. After completing the research, we noticed a greater awareness on the part of students regarding VLSP, the contexts of their use and the consequences of their use at school and outside. This work also resulted in the creation of a pedagogical guide for teachers with step-by-step instructions for creating a series of reels at school.

Keywords: Portuguese language Education. Digital genres. Linguistic prejudice. Linguistic variation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - etapas da sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3, módulo 4 e produção final.....	36
Figura 2 - escrita 1 da produção inicial.....	48
Figura 3 - escrita 2 da produção inicial.....	50
Figura 4 - escrita 3 da produção inicial.....	51
Figura 5 - escrita 4 da produção inicial.....	53
Figura 6 - página de slide apresentada pelos alunos.....	55
Figura 7 - resposta I à questão 02 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	55
Figura 8 - resposta II à questão 02 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	56
Figura 9 - resposta III à questão 02 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> - treino para a vida.....	56
Figura 10 - resposta IV à questão 02 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	56
Figura 11 - resposta V à questão 02 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	56
Figura 12 - página de slide apresentada pelos alunos.....	57
Figura 13 - página de slide apresentada pelos alunos.....	57
Figura 14 - resposta I à questão 03 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	58
Figura 15 - resposta II à questão 03 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	58
Figura 16 - resposta III à questão 03 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	58
Figura 17 - resposta IV à questão 03 do questionário sobre o filme <i>Coach Carter</i> : treino para a vida.....	59
Figura 18 - reescrita 1 da produção final.....	60
Figura 19 - reescrita 2 da produção final.....	61
Figura 20 - reescrita 3 da produção final.....	63
Figura 21 - reescrita 4 da produção final.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - questão 1 do questionário.....	44
Gráfico 2 - questão 2 do questionário.....	44
Gráfico 3 - questão 3 do questionário.....	45
Gráfico 4 - questão 4 do questionário.....	45
Gráfico 5 - questão 5 do questionário.....	46
Gráfico 6 - questão 6 do questionário.....	46
Gráfico 7 - questão 7 do questionário.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

VLSP - variantes lexicais que possuem sentidos pejorativos do ponto de vista pragmático-discursivo.....	14
PIBID - Programa de Iniciação à Docência.....	14
BNCC - Base Nacional Comum Curricular.....	16
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.....	16
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	32
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.....	33
PIB - Produto Interno Bruto.....	33
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	33
SD – Sequência Didática.....	36
CR1 – Critério 1.....	41
CR2 – Critério 2	41
CR3 – Critério 3	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 A sociolinguística variacionista.....	18
1.2 Uma reflexão sobre o ensino de língua.....	22
1.3 Os gêneros textuais e o ensino da variação.....	26
1.3.1 Gêneros digitais: um campo fértil para a materialização da variação linguística.	28
1.4 VLSP: do preconceito linguístico ao <i>bullying</i>	30
1.4.1. As VLSP e a questão da impolidez.....	31
2 METODOLOGIA.....	34
2.1 Local da pesquisa: uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Patos – PB.....	34
2.2 Tipo de pesquisa: a pesquisa-ação.....	36
2.3 Sujeitos da amostra:.....	37
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados:.....	37
2.4.1 Detalhamento das ações da sequência didática (SD).....	38
2.4.2. Critérios de análises das produções iniciais e finais.....	43
2.5 O Guia Pedagógico.....	44
3 RESULTADOS.....	45
4. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIAL.....	77
APÊNDICE B: SLIDES DA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	80
APÊNDICE C: SLIDES DAS APRESENTAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DOS ALUNOS	88
APÊNDICE D: SLIDES DE ABORDAGEM DO GÊNERO <i>REEL</i>	103
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME COACH CARTER: TREINO PARA A VIDA (2005).....	107
APÊNDICE F: SÉRIE DE <i>REELS</i> PRODUZIDA PELA TURMA.....	109
APÊNDICE G: GUIA PEDAGÓGICO.....	110
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

A língua é um importante instrumento de transformação e recriação de identidades socioculturais que correspondem ao conhecimento do mundo e à necessidade de compartilhá-lo. Faz parte, portanto, do trabalho do professor desenvolver atividades que possibilitem um ensino capaz de contemplar essa função.

Tendo consciência da necessidade desse estudo em sala, e após observar conversas entre alunos em diversos momentos de nossa jornada profissional, observações estas, que se iniciaram desde a atuação como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos que os alunos costumam fazer uso de variantes lexicais que possuem sentido pejorativo do ponto de vista pragmático-discursivo, doravante VLSP, tais como *“bicha”* (homossexual masculino), *“sapatão”* (mulher homossexual), *“piriguete”* (mulher que se relaciona amorosamente com vários parceiros), *“matuto”* (pessoa que tende a ser desconfiada; retraída, acanhada), *“leso”* (pessoa com raciocínio lento), *“quatro olhos”* (pessoa que usa óculos todo dia), *“botijão de gás”* (modo ofensivo de chamar pessoa gorda), entre outras no ambiente escolar e que esses usos vinham ocorrendo por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola da rede municipal de ensino de Patos–PB, instituição da qual fazemos parte.

Diante dessa observação, surgiram indagações que nos permitiram formalizar as seguintes perguntas norteadoras para nossa pesquisa:

- I. O uso de VLSP por parte dos alunos é feito de modo consciente dos sentidos que elas podem assumir?
- II. Os alunos que utilizam essas VLSP conhecem diferentes contextos de aplicação delas?

Tendo formalizadas essas questões, definimos como objeto de estudo de nossa pesquisa de mestrado as VLSP empregadas pelos alunos da instituição de ensino da qual fazemos parte, visando estudar os diferentes contextos de usos dessas variantes e assim testar a seguinte hipótese:

- Após o estudo dos diferentes contextos envolvendo VLSP, os alunos passarão a monitorar seu uso conforme os contextos comunicativos, amenizando, assim, o uso aleatório de cunho pejorativo dos termos.

Com vistas nisso, nossa pesquisa nasce na tentativa de fazer com que os alunos reflitam sobre o papel da língua e passem a fazer escolhas lexicais de modo crítico e não somente reproduzindo palavras sem consciência de seu sentido e os

efeitos que esse uso possa causar. Nessa perspectiva, nosso objetivo geral é estudar os diferentes contextos de uso de VLSP. No entanto, objetivamos ainda alcançar os seguintes alvos:

- Refletir sobre a necessidade de desenvolver ações educativas que visem o uso consciente da linguagem;
- Melhorar a convivência com a comunidade escolar e também fora dela através da conscientização dos alunos para a adoção de uma comunicação não agressiva;
- Discutir a respeito das diferenças no espaço escolar;
- Produzir uma série de *reels* para perfil oficial da escola no *Instagram* sobre o uso da linguagem no espaço escolar.

Sendo assim, este trabalho tem sua justificativa na necessidade de implementar em sala de aula, aspectos referentes ao uso social da língua, refletindo sobre sua função e como as escolhas linguísticas podem interferir diretamente nesse processo de uso eficaz da linguagem.

Para tal estudo, desenvolvemos uma série de atividades cujo viés metodológico configurou-se como uma pesquisa-ação na qual adaptamos o modelo de intervenção proposto na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para este trabalho, o qual contempla variação linguística no campo lexical, através do gênero *reel*.

Posto dessa maneira, desenvolvemos um questionário inicial para confirmar o uso das VLSP e, após constatar o que já havíamos percebido nas observações, demos início a aplicação da sequência didática com a apresentação da situação e uma produção inicial, seguida por quatro módulos de estudos, nos quais realizamos atividades de intervenção, e uma produção textual final.

Ao propormos o presente estudo, partimos do pressuposto de que adotar um estudo da linguagem como uma prática social muito tem a acrescentar no contexto das aulas de língua portuguesa, pois é na/pela linguagem que o indivíduo se constitui enquanto sujeito da sociedade (Benveniste 2008). Bakhtin (2000) destaca que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

É nesse mesmo sentido que o documento oficial mais recente na área da educação, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (Brasil,2018) parece

encarar a linguagem quando trata a respeito do ensino de língua materna na escola. Ao definir o conceito de língua adotado, o documento aponta:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 2018, p. 67)

Dentre as competências estabelecidas como alvos a serem atingidos através do ensino de língua, a BNCC destaca a importância de a língua ser encarada como um fenômeno fruto da cultura, das vivências de uma sociedade e da época em que ela se estabelece, sendo esses fatores também harmônicos com seu caráter variável e também construtor da identidade de um povo em diversos momentos históricos.

A esse mesmo respeito, Souza (2002) destaca que a linguagem é uma forma de ação social, possível de ser entendida, a partir das manifestações linguísticas em uso, levando-se em conta condições como as convenções sociais, as intencionalidades e os elementos contextuais responsáveis pela significação dessa linguagem.

Diante dessa reflexão, percebemos que o ensino formal de língua materna na escola é importante, pois como vimos, a língua tem uma função sociocultural. Para que esta função seja cumprida, é imprescindível que o estudo epilinguístico, ou seja, o estudo da língua 'em situações reais de interação comunicativa, esteja presente nesse ensino, para que as escolhas lexicais na língua sejam feitas de modo a atender essa função.

O texto que compõe este estudo encontra-se dividido em quatro seções principais. A primeira, intitulado como *Referencial Teórico*, faz uma discussão a respeito da sociolinguística variacionista, principal base teórica desta pesquisa. Faz um levantamento de trabalhos já desenvolvidos na área da variação lexical. Traz uma reflexão sobre gêneros textuais e a inserção dos gêneros digitais no ensino de variação linguística, bem como apresenta outras bases teóricas que nortearam a presente pesquisa, como os estudos sobre termos pejorativos e como eles se alinham com a teoria da Impolidez.

A segunda é a *Metodologia*, que elenca todo o percurso metodológico proposto neste estudo, cuja estrutura apresenta o local onde se deu a pesquisa, os sujeitos envolvidos, o tipo de pesquisa adotado e o modo como os dados foram coletados. A terceira seção, *Resultados*, descreve os dados obtidos para o *corpus* da pesquisa e é

seguida pela quarta seção cujo título é *Discussão dos Dados* e incumbe-se de discutir os dados levantados durante a fase de intervenção da pesquisa, ao passo que a quinta e última seção, *Considerações Finais*, traça as últimas discussões acerca deste estudo. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas citadas neste trabalho, seguidas dos apêndices e anexos.

Portanto, tendo situado as partes que integram este texto, passemos ao Referencial teórico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção abordaremos os principais apontamentos teóricos que serviram de base para esta pesquisa e, para tanto, a dividimos em cinco outras seções menores. Na primeira seção, intitulada *A sociolinguística variacionista*, apresentamos alguns pressupostos da principal base teórica de nossa pesquisa, a Teoria da Variação de Labov (1972). Nela também tratamos de fazer um levantamento na literatura de alguns trabalhos, como os estudos de Nascimento (2017), Alves (2017), Silva (2019a), Silva (2019b), Sousa (2020) Santos (2021), Andrade (2021), já realizados no campo da variação lexical, área da variação na qual se insere nosso trabalho. A segunda seção comporta discussões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, com base em pesquisas como as de Antunes (2007), Marcuschi (2004), Bakhtin (1982) e na BNCC (2018), ao passo que também apresenta uma reflexão sobre a abordagem da variação linguística em sala, embasada principalmente nos escritos de Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2004). Na terceira seção, cujo título é *uma reflexão sobre os gêneros textuais e o ensino de variação.*, tecemos alguns postulados a respeito do estudo dos gêneros textuais, com foco nos gêneros digitais e como eles podem contribuir no estudo da variação linguística. A quarta traz como título *Variantes lexicais com sentido pejorativo: do preconceito linguístico ao bullying* e toca na questão do uso de termos pejorativos e suas implicações, com o suporte teórico presente em Sandmann (1989); Cançado (2008), Hom (2010) e Oliveira (2011). Bem como as contribuições dos estudos da impolidez, através dos escritos de Brown e Levinson (1987), Cunha (2020), Culpeper (2011) e Barreto Filho (2019), (2021), (2023).

1.1 A sociolinguística variacionista

Até meados do século XX, os estudos linguísticos tinham sua ênfase na descrição formal da língua, na gramática normativa e na busca por regras universais que regem a linguagem. A análise formal da língua, incluindo a descrição de suas estruturas gramaticais, fonológicas e morfológicas, eram componentes centrais da linguística. Nessa perspectiva, a chamada linguística tradicional, estava fortemente ligada ao estudo da gramática normativa, que prescreve regras para o uso "correto" da língua e tendia a privilegiar a norma padrão da língua, muitas vezes baseada na escrita de textos de uma elite literária. Essa abordagem visa estabelecer padrões de linguagem aceitáveis e evitar o que é considerado uso "incorreto" e desconsidera

elementos sociais como aspectos constitutivos da linguagem. Portanto, variedades linguísticas regionais, sociais ou dialetais são frequentemente marginalizadas, de acordo com essa perspectiva.

No início da década de 1960, no entanto, surge com o linguista William Labov um novo olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguística. Em seu livro *Padrões sociolinguísticos (Sociolinguistic patterns)* (1972), Labov apresenta os principais postulados teóricos e a metodologia de trabalho empírico com a linguagem. Em seus estudos, o autor aborda a linguagem de maneira holística, considerando não apenas sua estrutura interna, mas também sua relação intrínseca com a sociedade. Labov vê a linguagem como um fenômeno dinâmico, sujeito a variações e mudanças sociais. Nesse viés, "não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre" (Labov, 2008, p. 21). Portanto, o *locus* de estudo da sociolinguística variacionista é a comunidade de fala, a coletividade que usa concretamente a língua em um contexto histórico específico: "o objeto da descrição linguística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social." (Labov, 1982, p. 18)

Uma comunidade de fala não se caracteriza pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que se orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. Modelos explicativos de semelhanças e diferenças do uso da língua. Segundo Labov (2008[1972], p.188). "uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua".

Desse modo, padrões linguísticos variáveis são identificados e analisados em diferentes contextos sociais por entender que a análise da variação linguística está intrinsecamente ligada a fatores sociais, como classe social, etnia, idade, gênero e contexto situacional. Além disso, a teoria da variação está interessada no estudo de padrões de variação em diversos níveis linguísticos, incluindo fonética, morfologia, sintaxe e vocabulário. Exemplos incluem diferentes pronúncias de palavras, variações na concordância verbal e escolhas lexicais.

✓ **A relevância do estudo da variação lexical**

O léxico é um subsistema da língua bastante fluido. Na visão de Martinet (1976), o léxico é o nível da língua que se manifesta com mais facilidade na consciência dos falantes, pois ele está diretamente relacionado ao significado e, acima de tudo, ao processo de evolução da cultura. É por essa razão que as mudanças sociais de modo geral são nitidamente vistas através da observação dele. Segundo Biderman (2001, p. 179),

as mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer..., porém podem ser ressuscitados termos, que voltam à circulação, geralmente, com novas conotações (Biderman, 2001, p. 179).

Embora a variação lexical seja percebida mais rapidamente, se comparada à variação linguística em outros níveis da língua, pesquisas nessa área da variação ainda são escassas.

Estudos sobre esse nível são de fundamental importância, já que é nele que o repertório linguístico da sociedade é ampliado. É, pois, nesse plano que pode haver “a construção, projeção e manutenção da maneira como os falantes concebem o mundo no qual vivem, bem como a sua interação com todas as esferas da sociedade, adequando-se aos mais variados contextos das situações comunicativas” (Paim, 2011, p. 144). Levando em conta esses aspectos, estudos como o de Nascimento (2017), Alves (2017), Silva (2019a), Silva (2019b), Sousa (2020) Santos (2021), Andrade (2021) voltam-se para o estudo da variação lexical sob variadas perspectivas.

Nascimento (2017) analisou diferentes variantes lexicais para o conceito de “suvina” no município de Mulungu–PB, numa perspectiva relacionada ao campo semântico do “Convívio e comportamento social”. Alves (2017) estudou a relevância da língua espanhola e suas variações lexicais na formação do pensamento crítico e reflexivo do cidadão e Silva (2019), ao estudar as variações lexicais presentes no gênero textual/discursivo “meme”, observou como a imagem, o contexto social e histórico, são responsáveis pelos sentidos do texto, além de cumprir a característica principal do gênero: o humor. Sousa (2020) também desenvolveu uma pesquisa de estudo do léxico, ainda que numa perspectiva mais atrelada a produção textual, ao se voltar para o uso de sinônimos, dentro de uma perspectiva coesiva, na produção de textos de artigo de opinião. Por outro lado, Santos (2021) estudou as ocorrências das variações linguísticas de caráter lexical no Município de Mari, traçando um

comparativo entre falantes da zona rural e urbana e, ainda na perspectiva da variação lexical, Andrade, (2021) investigou a variação lexical no dialeto *bajubá* a partir de dicionários a fim de compreender as particularidades dos falantes do dialeto *bajubá*, à medida que sua ocorrência é naturalizada e se faz presente no cotidiano de sua comunidade de prática.

Ao observarmos essa breve revisão literária, percebemos a importância dos estudos linguísticos da variação lexical, uma vez que eles podem auxiliar no entendimento de várias questões sociais e nortear buscas por soluções. Sendo assim, a pesquisa aqui desenvolvida mantém-se na perspectiva da variação lexical, no entanto, aqui voltamo-nos para o estudo dos termos pejorativos, pois compreendemos que seu estudo em sala de aula pode ser benéfico no combate a preconceitos advindos dos usos de tais termos em contextos inapropriados.

A escola é uma instituição social cujo objetivo é bastante claro: desenvolver as habilidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, através de um processo de aprendizagem significativo e contextualizado que possibilite as vivências necessárias para que tal desenvolvimento aconteça. Somente através de um processo educativo pautado em tais pilares é que os alunos terão, de fato, as condições necessárias para a atuação na sociedade de modo crítico, engajado e inteiramente dotado de cidadania.

Chegamos aqui ao desafio da escola: tornar o ambiente escolar um espaço que favoreça o aprendizado e no qual ela deixe de ser apenas um ponto de encontro passando a ser, além disso, encontro com o saber, com descobertas de forma prazerosa e funcional. Em conformidade com o que aponta Libâneo (2005), devemos chegar a conclusão, nesse caso, que a educação de qualidade é aquela cujas ações promovam, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas primordiais, que possam satisfazer necessidades individuais e sociais dos educandos.

As ideias de Freire (2001) também estão alinhadas a essa visão ao apontarem que é papel da escola formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Além disso, ainda em alinhamento com Freire (2001), A formação do sujeito deve contemplar o desenvolvimento do seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade.

Em harmonia com esse pensamento, Bueno (2015) defende a construção de um sistema de ensino que possa se constituir em fator de mudança social. Nesse

sentido, a escola assume a responsabilidade de promover uma transformação da realidade na qual ela mesma encontra-se inserida e isso requer um alto nível de comprometimento com o desenvolvimento da criticidade, da capacidade dos educandos de enxergarem sua realidade, a realidade na qual estão inseridos, inclusive dentro do próprio processo educativo, e lançar olhares para além dessas realidades, sendo capazes de desenvolver estratégias de intervenção.

Pensando nesse ensino mais amplo, capaz de atender as diferentes demandas do cidadão ao longo da vida, o mais recente documento norteador da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), deixa claro que objetiva tal forma de ensino quando explica:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Sendo assim, chegamos à conclusão de que é essa visão de escola que deve pautar a prática pedagógica de todo profissional da educação. Essa visão deve estar refletida em todas as áreas de conhecimento dentro da escola.

1.2 Uma reflexão sobre o ensino de língua

Quando se pensa no ensino de língua materna, é importante envolver os alunos em uma aprendizagem significativa, em outras palavras, uma aprendizagem que os direcione para o entendimento de que a língua possui uma função social e que está aí o sentido de estudá-la. Somente assim, o ensino de língua pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de modo eficiente em diversos contextos comunicativos. Desse modo, torna-se problemático enxergar esse processo sem levar em conta os avanços advindos da sociolinguística, em especial, sua derivada, a chamada sociolinguística educacional, inaugurada por Bortoni Ricardo (2004), que comporta todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que objetivem contribuir para qualidade do ensino de língua.

Faz-se importante o ensino língua a partir desse caminho porque a aplicação de princípios sociolinguísticos em sala de aula pode contribuir para o tipo de aprendizagem já mencionado, ao passo que também tende a tornar o ensino menos desigual por incluir alunos de diferentes classes sociais na cultura letrada, fazendo

com que esses alunos deixem de se sentir, muitas vezes, estrangeiros em relação à língua empregada pela escola.

No entanto, o pensamento de Antunes (2007) aponta que, para muitos segmentos da sociedade e muitas vezes até para os professores, a língua e a gramática são uma coisa só. Ainda na visão de Antunes, essa concepção parte do ingênuo entendimento de que a língua se constitui de um único elemento, a gramática, quando, na verdade, esta é somente uma pequena parcela daquela. Segundo a autora:

A gramática é apenas um dos componentes da língua cuja função condiz com a formação de palavras, frases ou sentenças". Enquanto "[...] a língua, por ser atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que integram e se interdependem irremediavelmente" (Antunes, 2007, p. 40).

É possível ver que o trabalho com a linguagem se constitui como algo complexo tanto na sala de aula como na própria sociedade, por exigir do professor uma postura que vá além do "certo" e do "errado", e que leve o aluno tanto a conhecer e valorizar as variedades do português como a adquirir o domínio adequado da leitura e da escrita. Em relação a esse modo de encarar a língua, Bortoni-Ricardo (2014) reforça:

A melhor decisão em relação ao ensino de português na escola é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos sobre variação e mudança, mas também mostrar as ideologias que a língua carrega, para o aluno poder compreender o impacto social causado por suas escolhas. Fazer o aluno reconhecer seu saber prévio sobre a língua e ajudar a desenvolvê-lo; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso às diversas variedades linguísticas, por meio da leitura e discussão de textos de diversos gêneros, orais e escritos, da cultura letrada. (p.107)

Os documentos oficiais que regem a educação também demonstram uma preocupação em relação ao ensino de língua: A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (Brasil, 2015), sugere que as aulas de português no Ensino Fundamental devem promover condições necessárias ao desenvolvimento de interação autônoma e ativa de interlocução, leitura e produção textual; condições tão diversificadas quanto diversa é a sociedade em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, esse documento salienta:

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos

com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (p. 29)

Por isso, é necessário que os professores de língua adotem uma nova postura diante da concepção de língua e o seu ensino nas escolas, abandonando o acomodamento e reprodução de antigas práticas tradicionais que acabam por tirar da língua toda a sua realidade social e dinâmica. Como afirma Antunes (2007, p. 23), “é necessário proporcionar a professores, pais e alunos, em geral, momentos de reflexão sobre a diversidade linguística, para que possam enxergar na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia”.

Assim, impossibilita-se, no âmbito atual, imaginar o ensino de língua materna sem levar em conta as variações linguísticas presentes no cotidiano escolar, podendo estas ser observadas em diferentes grupos na sala de aula, e às vezes no mesmo falante, a depender da situação comunicativa. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 25), “[i]sso ocorre na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, [em que] encontramos grande variação no uso da língua”.

✓ **Variação e ensino de língua materna**

Sabemos que a língua materna, compreendida como a primeira língua que adquirimos enquanto falantes, é apreendida no convívio social e não através do ensino formal, portanto o que se ensina na escola não é necessariamente a língua em si, mas tem sido por muito tempo o ensino da gramática normativa da língua, ficando bastante claro dessa forma que, quando escutamos alguém falar que não sabe português, que a língua portuguesa é muito difícil, essa pessoa provavelmente está se referindo às normas dessa gramática e não à sua língua materna, que é adquirida espontaneamente.

A esse respeito, as palavras de Antunes (2007, p.26) apontam que “qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. Portanto, não é necessário que a escola se preocupe em ensinar a língua portuguesa que normalmente já empregamos no dia a dia, pois já possuímos, desde criança, a capacidade de nos comunicar com qualquer outro falante da língua, mesmo que essa linguagem apresente variações, o que não afeta em nada a comunicação. Coelho (2015), assegura que isso acontece porque as variações não ocorrem por acaso como muitos pensam, mas são regidas por regras

e é por isso que os falantes se compreendem entre si, mesmo que sua fala seja variável.

Contudo, temos observado que o preconceito linguístico vem se propagando nas escolas e nos meios de comunicação com muita intensidade, constituindo-se o principal responsável por passar de geração para geração a ideia de exclusão de alguns falares e de grupos sociais em razão da classe social “diferenciada”, pois propagam que as pessoas que possuem um maior poder socioeconômico falam melhor (Bagno 2003).

No entanto, a ciência linguística afirma que não há variação superior à outra, e isso acontece porque, como diz Bagno (1999, p.18), “[o] fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo”. O falante não é obrigado a usar determinado modo de falar apenas porque algumas pessoas, ditas importantes, o consideram como sendo o melhor, pois as variações são naturais da língua e não são exclusivas da língua portuguesa. Todas as línguas possuem suas variedades, dependendo da origem e do contexto sociocomunicativo do falante ao se expressarem.

É importante destacar que não queremos afirmar com isso que não há inadequações no uso da língua, pelo contrário, desejamos que fique bem claro que, apesar da importância de a escola não discriminar os diversos modos de falar, precisamos possuir as habilidades e conhecimentos necessários para adequar a nossa fala às situações de uso e ao grau de formalidade que a situação exige. É necessário, porém, fazer com que a sociedade compreenda que a preferência por uma variedade “certa” é social e não se justifica do ponto de vista linguístico, caracterizando desse modo o que chamamos de preconceito linguístico.

Consoante as ideias de Bagno (1999), o preconceito linguístico é classificado por qualquer juízo de valor negativo, seja ele de reprovação, de repulsa ou ainda de desrespeito às variedades linguísticas que possuem menor prestígio social. Bagno aponta que esse tipo de preconceito tem sua raiz na imposição de um padrão de bem-falar imposto por uma elite econômica e intelectual que julga como “erro” qualquer aplicação da língua que se distancie desse modelo devendo, portanto, ser evitadas a todo custo. Nesse sentido, Bagno (2015) salienta:

Vemos esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que

pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro dos instrumentos tradicionais de ensino de língua: as gramáticas normativas e parte dos livros didáticos disponíveis no mercado. (p.21-22)

Além disso, o preconceito linguístico está ligado a outros preconceitos igualmente presentes na sociedade, como o econômico, o social, o cultural, o regional, o racismo e a homofobia.

Diante de tudo isso, é imprescindível que o professor de língua portuguesa esteja atento a essas questões e pronto para intervir nessas situações através de uma prática de ensino que promova uma reflexão sobre o uso da língua, despertando nos alunos a consciência dessa função e de que cada um deles pode intervir em tais realidades através de suas escolhas linguísticas nas mais variadas situações do dia a dia.

Levando em conta o contexto atual, no qual os jovens estão inseridos, pensar o ensino de língua a partir de linguagens que são típicas dessa geração mostra-se ser um norte possível para trabalhar questões ligadas ao uso da língua. Nesse sentido, direcionar o olhar para os gêneros textuais digitais pode possibilitar ao professor um rico horizonte para abordar aspectos ligados à variação linguística. No entanto, antes de adentrar na questão dos gêneros digitais propriamente dita, cabe aqui uma breve contextualização do estudo dos gêneros textuais.

1.3 Os gêneros textuais e o ensino da variação

No final do século XX, amparado por estudos linguísticos advindos da pragmática, da sociolinguística, de estudos na área da linguística textual e do discurso, o ensino de língua materna começou a ganhar novos contornos, que levaram a uma importante reconsideração do conceito de língua e linguagem, passando-se a dar mais visibilidade a pesquisas aplicadas na área do ensino. A partir disso, tem se produzido um vasto arcabouço de diretrizes educativas em diversas instâncias da educação básica no Brasil, diretrizes tais, que têm servido de norte para a confecção de diferentes materiais didáticos voltados para o suporte à prática docente em sala de aula. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, é uma dessas iniciativas. Um mérito importante desses novos materiais foi o de legitimar e tornar formal uma visão de ensino de língua que a adotasse como fruto de uma construção sócio-histórica e, portanto, também sócio-historicamente compartilhada.

Esses estudos e pesquisas apoiam-se em uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, pautada, em especial, em Bakhtin ([1954]2000) e Vygotsky ([1936]1996), bem como em contribuições de estudos posteriores do interacionismo sociodiscursivo presentes em Bronckart (1999); Dolz, Pasquier & Bronckart (1993); Dolz & Scheneuwly (2004) entre outros. O processo de transposição didática dos conhecimentos sociodiscursivos possibilita, quando aplicado ao estudo dos gêneros textuais como objeto de ensino nas práticas escolares, um tratamento da linguagem por uma visão semiótica que resulta de preceitos psicossociais, linguísticos e contextuais. Estudos sociolinguísticos como os de Labov (1995), (2002), (2008); Bortoni-Ricardo (2004), (2011) e Faraco (2008), que encaram a linguagem como manifestação da cultura e, portanto, sujeita à variação e mudança, reforçam ainda mais esse novo olhar sobre o ensino. O intercâmbio entre essas linhas de pesquisas, que se apresentam como complementares, confere possibilidade à articulação do conceito de gênero textual, quando encarado como um construto heterogêneo e com certa medida de estabilidade, ao conceito de heterogeneidade linguística, pilar basilar das discussões da sociolinguística variacionista e sua aplicação didático-metodológica ao ensino de língua. No entanto, para aclarar como essa relação pode ser possível em sala de aula, faz-se necessário revisitarmos alguns conceitos a respeito dos gêneros textuais.

✓ **A busca pelo conceito de gênero textual**

Já é expressivo o número de pesquisas que se debruçam a respeito dos gêneros textuais, no entanto, não se pode deixar de mencionar em uma discussão sobre este tema a contribuição dos escritos de Mikhail Bakhtin, um teórico literário e linguista russo, que colaborou significativamente para a compreensão dos gêneros textuais. Para Bakhtin, os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de comunicação que refletem as práticas discursivas de uma comunidade ou sociedade em um determinado momento. (Bakhtin, 2003). Bakhtin desenvolveu suas ideias sobre gêneros textuais como parte de sua teoria do dialogismo e da interação verbal e os via não apenas como formas literárias ou discursivas, mas como práticas sociais concretas.

Cada gênero reflete as normas, valores e propósitos de uma determinada comunidade ou grupo social. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (Bakhtin, 2004, p. 43)

Nessa mesma perspectiva, Swales conceitua o gênero textual como sendo “uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósito literário” (Swales, 1990. p. 33). Ainda em uma tentativa de descrever o gênero textual, Marcuschi aponta que este é uma expressão que aponta para uma noção vaga “para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2003, p. 23).

Conforme vimos, ainda há, no campo de estudos atuais, uma ânsia para se chegar a uma definição mais consistente do conceito de gênero textual, no entanto, segundo Swales (1990, p.37), “mais do que o interesse classificatório que a questão do gênero pode oferecer, vale a pena centrar-se nas suas possibilidades classificatórias”. Sendo assim, o foco da discussão deve estar em esclarecer os modelos através dos quais as pessoas atingem seus propósitos comunicativos em textos e não em determinar um sistema linear para classificar a vasta variedade de gêneros existentes. Entender esse processo é importante, pois os gêneros estão ligados ao desenvolvimento e à complexidade do campo social. Como resultado, o domínio deles é cada vez mais importante para o falante porque eles estão intrinsecamente ligados à interação social. O domínio de gênero aumenta a competência comunicativa e social.

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003, p. 285)

Com vistas nisso, é pertinente eleger os gêneros, tanto tradicionais quanto digitais, como referência para o ensino de língua e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências em fala, escuta, em leitura e em escrita das situações verbais com as quais nos confrontamos socialmente.

1.3.1 Gêneros digitais: um campo fértil para a materialização da variação linguística.

Estamos presenciando atualmente a inserção de novas formas de interação social proporcionadas, especialmente, pelo avanço da tecnologia. Soares, aponta que estamos vivenciando uma imersão “de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação

eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet.” (Soares, 2002, p.1). Trata-se, nesse viés, de um período favorável para a busca da elucidação de como estão sendo estabelecidas as práticas de oralidade, leitura e escrita no ambiente digital, pois essas novas práticas nos levam a uma posição diferente daquela a qual nos conduz às experiências fora da internet. É nesse empasse que se insere a questão dos gêneros digitais.

Estudar essas novas formas de interação verbal vem se tornando, portanto, uma preocupação nos documentos oficiais que regem a educação, visto que a escola e, em especial o ensino de língua, deve incumbir-se da responsabilidade de formar cidadãos que possam interagir verbalmente nos mais diversos espaços. Pensando na inserção desses novos gêneros no currículo escolar, a BNCC aborda que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar os gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (Brasil, 2017, p. 67).

Na BNCC, a centralidade do texto apresenta-se, em seu sentido amplo, na promoção da abordagem de diversos gêneros discursivos, que envolvam “atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”, e, “dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (Brasil, 2017, p. 68). Em meio aos variados gêneros digitais prestigiados por este documento, alguns já estão presentes de forma bastante concreta no cotidiano daqueles que utilizam com frequência as redes sociais. É o caso do *gife* e do *meme*.

No entanto, como o universo digital está em constante atualização, as demandas comunicativas têm acompanhado esse processo e novos gêneros surgiram desde a publicação da versão mais atualizada da BNCC em 2018. Um desses gêneros é o *reel*, que se popularizou a partir de 2020 na plataforma do *Instagram*, rede social com um grande alcance mundial.

Os *reels* são narrativas audiovisuais (vídeos) veiculadas na rede social *Instagram*. Trata-se de vídeos curtos de até 90 segundos que podem abordar uma vasta gama de temas e objetivos comunicativos, como dar dicas sobre alimentação, estilo de vida, promover temas humorísticos, educativos, dentre muitos outros.

Cidreira (2022), salienta que o dentro da plataforma dos *reels*, o *Instagram* “permite criar e editar vídeos, utilizando imagem e som próprios (registrados pelo próprio criador). ou a partir do que foi salvo do banco de dados da ferramenta”. E que “As redes sociais [...] ganham através deste estilo de vídeo produzido uma possibilidade diferente de difusão e disseminação de imagens sobre o mundo, imagens que afetam e são capazes de estimular reflexões sociais.” (Cidreira,2022, p.31-32).

De acordo com essa ideia e pensando nas inúmeras possibilidades do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, é possível pensar nos *reels* como um espaço propício para a manifestação da viação linguística e, portanto, ponto de partida para o estudo da variação nas aulas de língua portuguesa.

O universo de circulação dos vídeos curtos é bastante amplo atualmente e pessoas das mais variadas regiões, profissões, classes sociais e idades têm atuado e divulgado conteúdo na internet através dos *reels*. Sendo assim, o contato com a diversidade linguística do português, em especial do português brasileiro, está hoje a distância de um *Click*, logo, eleger o estudo desse gênero nas aulas de língua portuguesa pode ser uma forma eficaz de abordar a questão da variação nos mais variados níveis.

1.4 VLSP: do preconceito linguístico ao *bullying*.

O uso da língua no dia a dia pode incorporar variadas significações e/ou sentidos, a depender do propósito comunicativo do falante no ato da comunicação. Todavia, nas escolhas lexicais, em qualquer situação de uso da linguagem, faz-se necessário, por parte do indivíduo, a adequação desses sentidos para que ocorra uma interação comunicativa em que não haja mal-entendidos nem conflitos relativos à linguagem. Desse modo, é preciso haver por parte dos usuários da língua a consciência do impacto que suas escolhas linguísticas podem causar e a percepção da carga de sentido existente nos termos utilizados em diversos contextos.

Partindo dessa necessidade, torna-se necessário uma atenção às VLSP, pois elas estão dentro dos vocábulos, alterando o sentido etimológico de algumas palavras e atribuindo-lhes um sentido negativo. No que diz respeito a essas estruturas, as VLSP podem ser adjetivos que descrevem uma palavra ou ideia que tem um significado desagradável, depreciativo e insultuoso (Houaiss, 2010). Apesar do contexto de uso ser o determinante do sentido lexical, as VLSP são efeitos

linguísticos que descrevem expressões cujas designações remetem a algo negativamente valorizado por um grupo social, ou seja, por determinada comunidade de fala. (Sandmann, 1989; Cançado; 2008; Hom, 2010). Ainda em uma descrição desses termos, Hom, (2010, p.164), adverte que a linguagem pejorativa pode ser altamente ofensiva e, por isso, os tabus atrelados a ela são igualmente restritivos.

Levando em consideração a complexidade que está presente nos usos desses termos, é importante trabalhar em sala de aula tais temáticas, visto que o ambiente escolar é formado por um público diverso e pode se tornar palco de uma série de conflitos, dentre eles o preconceito. Nesse cenário, o uso indiscriminado de VLSP gera a possibilidade de reforçar o preconceito linguístico em relação às pessoas que se utilizam desses termos, ao passo que também contribui para a prática do *bullying* escolar, visto que a linguagem é uma das formas de materialização dessa prática. De acordo com Oliveira (2011), o bullying verbal é apontado como: insulto, apelidos, abusos, falas racistas ou que se referem a respeito das diferenças pessoais.

Sendo assim, visto que as VLSP podem contribuir para a perpetuação do bullying verbal e também afetar o próprio falante que se utiliza deles, o combate ao uso indiscriminado dessas palavras tem necessidade dupla, uma vez que sua utilização tende a respingar negativamente em todos os envolvidos no processo comunicativo. É importante salientar que não se trata de suprimir o uso de nenhuma variedade da língua, mas de um processo de conscientização que leve o falante a identificar seus diversos contextos de aplicação e a carga de sentido atrelada a cada um deles. O foco da educação linguística nesse caso deve ser, portanto, não a eliminação de toda e qualquer forma de pejoração nos usos da língua, mas a irreflexão nesses usos e seus contextos.

1.4.1. As VLSP e a questão da impolidez

Ao se estudar VLSP torna-se interessante discutir sobre um tema que tem sido alvo de pesquisas na área da linguística textual e que está ligado a configuração da pejoração. Trata-se da impolidez linguística.

Os estudos sobre a impolidez são precedidos por discussões como as da teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), que tinha como foco uma investigação que desse conta de entender como as escolhas linguísticas poderiam estar em associação com a preservação de interações verbais harmoniosas e das faces, que segundo Cunha (2020, p 139), “são entendidas como necessidades básicas que todo

interlocutor sabe que os outros interlocutores desejam e que é do interesse de todos satisfazer.” Nessa perspectiva, o estudo da polidez se concentra nas estratégias que utilizamos para tornar as interações mais agradáveis.

Posteriormente, no entanto, percebeu-se que os falantes, ao se envolverem em discussões, brigas e desentendimentos, das mais diversas naturezas, também utilizam estratégias para tornar sua comunicação mais agressiva, violenta, áspera. Carecia, então, de uma atenção a esse fenômeno. Portanto, é para entender tal fenômeno, que Culpeper e outros estudiosos têm desenvolvido, nas últimas décadas, uma abordagem para o estudo da impolidez.

Na visão de Culpeper (2011, p. 23), a impolidez é caracterizada por “uma atitude negativa para comportamentos específicos ocorrendo em contextos específicos”. Para o autor, a impolidez também é “sustentada por expectativas, desejos e/ou crenças sobre organização social, incluindo, em particular, como identidades de uma pessoa ou de um grupo são mediadas por outros na interação” (Culpeper, 2011, p. 23). Entretanto, conforme expõe Barreto Filho (2021, p.127), “é apenas por meio da análise do contexto de interação que podemos sustentar se há ou não impolidez.” Nesse sentido, a impolidez pode ser entendida como uma avaliação feita pelos sujeitos envolvidos no ato da interação, com base em seus contextos socioideológicos. Nesse mesmo viés, Barreto Filho acrescenta que

a impolidez não é construída pura e simplesmente por escolhas lexicais e construções sintático-semânticas que tradicionalmente são vistas como impolidas. Em outras palavras, não é o simples uso de palavras de baixo calão ou de maldizeres tradicionais que é considerado ofensivo, violento ou impolido, mas as percepções que os interactantes têm dos termos ou expressões. (Barreto Filho, 2021, p.137)

A esse respeito, Barreto Filho (2023) reforça o fato de que não é incomum presenciarmos situações em que os falantes contestam se um termo empregado foi ou não ofensivo. Isso nos confirma o viés analítico de Spencer-Oatey (2005), quando direciona o foco de sua análise da impolidez não para as estruturas linguísticas, mas para a sustentação ideológica que determina o contexto impolido. Sustentação esta que depende dos critérios adotados por cada sujeito para julgar uma estrutura linguística como ofensiva, agressiva ou inadequada a partir do que se considera cordial, polido.

Ao fazermos uma análise das VLSP à luz dos estudos da impolidez, portanto, podemos entender que é na avaliação dos participantes do espaço da enunciação que a pejoratividade se configura, sejam esses participantes aqueles que estão em efetivo

diálogo ou aqueles que simplesmente observam a enunciação. Desse modo, mesmo que haja uma certa expectativa em relação ao sentido de tais termos, a depender da visão dos sujeitos da interação, essa pejoratividade pode não se configurar em alguns contextos, visto que pode não haver nesses contextos elementos que configurem agressividade ou ofensa.

As contribuições dos estudos da impolidez têm muito a acrescentar, nesse sentido, quando se pensa em uma abordagem de VLSP nas aulas de língua portuguesa, uma vez que é necessário tratar em sala todos esses elementos que estão além do léxico, quando se trata da questão da pejoração.

No âmbito do Profletras já há pesquisas que se debruçam sobre a questão da pejoração e da impolidez, como a de Santos (2018), que analisa o uso da gíria comum nos discursos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e discute, dentre outras questões, a presença da impolidez em determinados usos de tais gírias e o estudo de Alencar (2017), que aborda a temática do uso de palavrões na escola e a impolidez linguística nos conflitos entre alunos.

Ao selecionar a temática dos palavrões para o estudo em sala de aula pensando nos conflitos existentes no ambiente escolar a partir do uso desses termos em um contexto de impolidez, Alencar (2017) pontua que

a compreensão da linguagem e das escolhas lexicais como instrumentos para a geração, a manutenção ou a dissolução de conflitos devem ser vistas como importante competência linguística a ser desenvolvida nos alunos. Além disso, a percepção do contexto situacional de enunciação e os efeitos de uso da língua devem ser discutidos como aspectos pragmáticos significativos para a interação e manutenção da harmonia do ambiente escolar. (Alencar, 2017, p.11).

Portanto, percebemos que a questão da impolidez já é uma preocupação de estudiosos quando se pensa no trabalho em sala de aula. No entanto, percebemos que as discussões do tema atrelado ao ensino de língua ainda são limitadas.

Além disso, apesar das pesquisas aqui apresentadas tocarem na questão da pejoração, como no caso dos palavrões, em Alencar (2017), não encontramos trabalhos que dessem conta de abordar a questão das VLSP, visto se tratar de termos que não se limitam a palavrões.

Destarte, reforçamos a importância de estudos que abordem as VLSP e a impolidez no contexto de sala de aula, pois pode contribuir para um ensino de língua materna capaz de desenvolver nos estudantes a consciência dos diversos aspectos discursivos que envolvem o uso desses termos

2 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a metodologia utilizada para a obtenção dos dados da pesquisa, bem como o tratamento dado a eles. O texto está dividido em cinco seções menores. A primeira delas, intitulada *Local da pesquisa: uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Patos–PB*, apresenta uma descrição do campo de pesquisa, bem como uma contextualização geral da cidade. A segunda traz informações sobre o tipo de pesquisa e o critério de escolha do método. Composto a terceira seção, há uma apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, enquanto a seção quatro trata de descrever os instrumentos e os procedimentos utilizados para coletar os dados do estudo e os critérios adotados para análise. Por fim, a seção cinco trata da confecção do guia pedagógico resultante da pesquisa.

2.1 Local da pesquisa: uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Patos – PB

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada na cidade de Patos–PB.

A cidade de Patos está localizada no estado da Paraíba, e compõe o quarto município mais populoso do estado. Considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como um centro sub-regional, a cidade se localiza no vale do Rio Espinharas, circundado pelo Planalto da Borborema a leste e sul, e pelo Pediplano sertanejo a oeste. Originou-se do povoado dos Patos, desmembrado da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso de Pombal em 6 de outubro de 1788.

Segundo a tradição, a denominação de Patos originou-se do nome de uma lagoa, hoje aterrada, situada às margens do rio Espinharas, a qual era conhecida por Lagoa dos Patos, em virtude da abundância dessas aves ali existentes.

Distante 306 km de João Pessoa, a cidade é reconhecida como Capital do Sertão e se destaca como polo educacional, comercial, bancário, religioso e de saúde, tanto no Sertão paraibano, quanto em áreas de Pernambuco e Rio Grande do Norte. É o terceiro município mais importante no estado considerando os aspectos econômico, político e social (atrás de João Pessoa e Campina Grande). Conforme o censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o município possuía 100.674 habitantes e conforme a estimativa populacional de 2021 realizada pelo IBGE, o município possuía 108.766 habitantes, sendo o trigésimo primeiro município mais populoso do interior do Nordeste brasileiro.

O índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, é de 0,701, considerado alto, e o quinto maior da Paraíba. Patos, com potencial de consumo de mais de um R\$ 1 bilhão em 2012, entrou no mapa das 20 cidades do interior do país com as maiores taxas de consumo. O município ocupa a 6ª posição no PIB (Produto Interno Bruto) no estado da Paraíba, atrás apenas de João Pessoa, Campina Grande, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux, com R\$ 692,747 milhões, em 2010.

Em relação à educação, o município possui uma baixa taxa de analfabetismo, visto que, segundo dados do IBGE 2010, 97,8% da população com idades entre seis e quatorze é considerada alfabetizada. Patos conta com sessenta e três escolas municipais, dezessete estaduais, quarenta e sete privadas e uma federal. No que diz respeito ao IDEB municipal, o município do Sertão paraibano saiu de 3,8, em 2019, para 5,0 em 2021 no ensino fundamental anos iniciais, e 4,5 no ensino fundamental anos finais. A projeção de Patos era de 4,3 para o último ano, o que sinaliza um crescimento acima da projeção.

É nesse contexto educacional que está inserida a escola em cujo espaço se deu a pesquisa. Segundo os dados do Inep 2019, a escola obteve uma nota 4,7 no IDEB, dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando acima da média geral do município. No entanto, nos dados do Inep de 2021, a escola não apareceu por não atingir o número mínimo de frequência no momento da avaliação. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, o IDEB foi de 4,2 em 2019, também acima do IDEB municipal, que foi de 4,0. Já em relação ao IDEB em 2021, os anos finais também ficaram fora do censo.

A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino estão matriculados um total de 351 alunos, sendo 14 turmas entre 1º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, enquanto no turno vespertino há 150 alunos matriculados, sendo 8 turmas entre o 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e o 9º ano do Ensino Fundamental anos Finais, somando, nos dois turnos, um quantitativo geral de 501 alunos.

A escola possui um total de 43 funcionários entre professores, membros da direção, coordenação, vigilantes, merendeiros e demais funcionários de apoio escolar.

Em relação ao espaço físico, a instituição conta com 15 salas de aulas adequadas ao contexto escolar; 1 biblioteca: não adequada; pois tem um espaço pequeno funcionando apenas como depósito de livros didáticos; 1 banheiro masculino

e 1 feminino, ambos com repartições internas; 1 banheiro com acessibilidade; 1 banheiros para funcionários; 1 cozinha com depósito para alimentos; 1 Almoxtarifado; 1 sala da direção; 1 sala dos professores; 1 secretaria; 1 laboratório de informática desativado; 1 sala de multimídia; 1 pátio coberto; rampas para cadeirantes e deficientes em situação não adequadas.

2.2 Tipo de pesquisa: a pesquisa-ação

A nossa pesquisa constitui-se de uma pesquisa-ação cuja abordagem apresenta RISCO MÍNIMO, conforme a resolução 466/10 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba sob o CAAE de número 70211023.8.0000.5187. Desse modo, o estudo emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (9º ano do Ensino Fundamental).

A pesquisa-ação é um modo de pesquisa social com base empírica que é pensada e executada tendo uma relação muito próxima com uma ação interventiva, no sentido de resolver um problema comunitário, para o qual se busca uma solução através de uma atividade colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos representativos do problema. (Thiollent, 1997). A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientado para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Lindgren *et al.* (2004) descrevem metodologicamente a pesquisa-ação como um procedimento intervencionista que oferece meios para que o pesquisador possa testar hipóteses a respeito do caso estudado, agindo com o intuito de promover mudanças no cenário que está posto. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador não se incumbe tão somente de observar os agentes envolvidos para a construção de conhecimento a respeito de um determinado tema, mas adota também a responsabilidade de aplicar o conhecimento obtido (Macke In Godoi, Bandeirade-Melo e Silva, 2006; Mathiassen, 2002 apud Lindgren *et al.*).

Em relação aos dados da pesquisa-ação, Eden e Huxham (2001) apontam que é necessário coletar dados mais sutis e significativos. Por essa razão, visto que o pesquisador se envolve de modo profundo no contexto da pesquisa, e que tanto ele quanto os membros da organização pesquisada estão focados em torno de um

interesse comum, os dados tornam-se mais facilmente acessíveis nesse tipo de pesquisa.

Neste contexto, ao considerar a natureza reflexiva, inquietadora, construtora de conhecimento e de criadora de soluções em conjunto, a pesquisa-ação aplicada à educação pode ter um grande potencial para contribuir com processos de transformação de práticas sociais, ao passo que também pode contribuir no desenvolvimento da cidadania e na promoção da autonomia, elementos primordiais, na mediação de situações conflituosas.

2.3 Sujeitos da amostra:

Os sujeitos desta pesquisa são 31 alunos do 9º ano do ensino fundamental, sendo 13 alunos do sexo masculino e 18 do sexo feminino, entre as idades de 14 e 17 anos. Dentre esses, 68% (21 alunos) em idade regular para a série (até 14 anos) e 32% (10 alunos) em idade irregular para a série (acima de 14 anos), segundo a classificação do Ministério da Educação (MEC) a partir da BNCC (BRASIL, 2015), que estabelece a idade de até quatorze anos para conclusão das séries finais do ensino fundamental de nove anos. Todos os sujeitos da pesquisa são residentes da zona urbana do município de Patos–PB e participam de programas sociais como o Bolsa Família.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados:

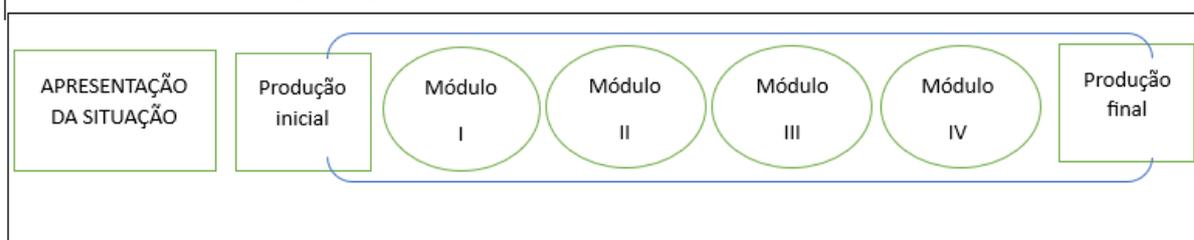
Para a coleta dos dados iniciais, nos valem de um questionário (ver apêndice A) contendo sete questões a respeito do uso de VLSP em alguns contextos ligados ao dia a dia escolar. Cada questão continha cinco alternativas, das quais apenas uma deveria ser marcada. Esse questionário serviu de auxílio na construção do *corpus* da pesquisa, pois conforme Thiollent (1985, p. 65), na pesquisa-ação, “os questionários desempenham um importante papel na obtenção de informação”.

A aplicação do questionário teve como objetivo constatar o emprego de VLSP por parte dos alunos e foi respondido de modo anônimo através da plataforma digital do *Google Forms*. Para esta etapa, foram disponibilizados cinco notebooks e montadas urnas na sala para que os alunos um por um pudessem responder ao questionário com a certeza do anonimato. O questionário compôs, portanto, a parte exploratória da nossa pesquisa e levou um total de duas aulas para ser respondido.

Em seguida, colocamos em prática o plano de ação que corresponde à pesquisa-ação (Thiollent, 1985) e para tanto, organizamos tais ações através de uma sequência didática (SD) adaptada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para ser usada no estudo da variação lexical com base no gênero textual *reel*, por entendermos que a SD dá conta de estruturar um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98). Os autores salientam ainda que uma SD objetiva “ajudar o aluno a [...] escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (p. 97).

Sendo assim optamos pela SD para conduzir essa parte da pesquisa e traçamos um modelo adaptado de ações, conforme o esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1: Etapas da sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3, módulo 4 e produção final.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98).

2.4.1 Detalhamento das ações da sequência didática (SD)

Aqui apresentaremos o detalhamento das ações ocorridas durante a aplicação da SD. Cada parte da sequência está dividida conforme a sugestão de Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004) e está composta pela apresentação da situação, produção inicial, módulo I, módulo II, módulo II, módulo IV e produção final.

✓ Apresentação da situação

De acordo com Dolz, Noverrraz, Schneuwly, (2004), a apresentação da situação é composta por duas dimensões, a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p.99), portanto, para compor esta etapa elegemos o gênero *reel*, que são narrativas audiovisuais (vídeos) veiculadas na rede social *Instagram*.

Cidreira (2022), salienta que o *reels* “permite criar e editar vídeos, utilizando imagem e som próprios (registrados pelo próprio criador) ou a partir do que foi salvo do banco de dados da ferramenta”. E que “As redes sociais [...] ganham através deste estilo de vídeo produzido uma possibilidade diferente de difusão e disseminação de imagens sobre o mundo, imagens que afetam e são capazes de estimular reflexões sociais.” (Cidreira,2022, p.31-32). Portanto, este parece ser um meio adequado para promover as discussões a respeito da temática das VLSP

A segunda dimensão da apresentação da situação é a dos conteúdos e é nela que se apresenta a temática a ser discutida em sala. Para desenvolver essa parte trouxemos uma apresentação com vinte e três slides (ver apêndice B) começando com a exibição das respostas anônimas dadas pelos alunos no questionário respondido na fase exploratória da pesquisa. Além das respostas ao questionário, os *slides* aparentavam um conteúdo cujo objetivo era promover um debate inicial a respeito do tema, através de textos escritos e audiovisuais.

Ao tomar como ponto de partida a respostas ao questionário, percebemos que os alunos aceitaram com facilidade o debate sobre as VLSP, pois perceberam a relevância do tema para o debate em sala, visto que reconheceram se tratar de seus próprios usos de tais termos. Essa fase da SD ocupou um total de quatro aulas.

✓ **Produção inicial**

Para a produção inicial, solicitamos que os alunos produzissem pequenos roteiros de *reels* abordando situações do dia a dia escolar em que eles já usaram ou presenciaram o uso de VLSP na escola. Os textos foram produzidos por quatro grupos previamente divididos e posteriormente interpretados para o restante da turma. Os roteiros produzidos foram entregues ao professor, que após fazer alguns apontamentos, os devolveu aos grupos para que, na produção final da sequência, pudessem passar por um processo de reescrita e escolha coletiva das cenas, que se transformaram em quatro *reels* produzidos por eles e publicados no *Instagram* oficial da escola. Essa produção inicial levou um total quatro aulas para ser finalizada.

✓ **Módulo I**

O módulo I foi composto por oficinas de pesquisas a respeito das consequências do uso de VLSP em diferentes contextos. As pesquisas foram feitas em seis grupos e cada grupo ficou responsável por abordar um contexto diferente de

utilização desses termos. Esses contextos foram definidos conforme as cenas produzidas pelos alunos e os debates promovidos em sala. Foram eleitos os seguintes temas para pesquisa:

- VLSP e preconceito étnico racial;
- VLSP e preconceito por orientação sexual;
- VLSP e preconceito de classe social;
- VLSP e preconceito por estética corporal;
- VLSP e preconceito de gênero;
- VLSP e xenofobia;

Os instrumentos de pesquisa ficaram a critério do grupo e eles recorreram a diferentes fontes para a coleta dos dados, como a internet, reportagens em jornais, entrevistas com vítimas e dicas de especialistas em diversas áreas. Essa fase de coleta de dados por parte deles foi feita fora do horário das aulas, sendo o espaço destas durante essa fase, apenas para esclarecimentos de dúvidas e ajustes no material que estava sendo produzido. O levantamento dos dados da pesquisa levou um espaço de tempo de dez dias para ficar pronto.

✓ **Módulo II**

O módulo II foi consolidado através da apresentação de seminários para socialização das pesquisas desenvolvidas no módulo I e os grupos responsáveis por cada contexto expuseram o conteúdo levantado. Para tanto, eles organizaram as apresentações, que ocorreram através de apresentações de *slides* (ver apêndice C) com o material produzido. Após cada apresentação, era promovido um debate com a participação do professor e demais membros da turma a respeito do que havia sido exposto pelo grupo. Essas apresentações ocorreram ao longo de duas semanas, sendo três grupos apresentados por semana, o que levou um total de dez aulas.

✓ **Módulo III**

Após concluído o módulo II, foi feita uma sessão de cinema na sala de vídeo da escola com a exibição do filme *Coach Carter - Treino para a Vida* (Coach, 2005), que aborda questões importantes relacionadas ao uso de VLSP na escola.

O Filme *Coach Carter - Treino para a Vida* (Coach, 2005) tem duração de 2h 16m e relata a história de um time de basquete, formado por jovens de um colégio em

Richmond uma pequena cidade da Califórnia, que eram indisciplinados tanto como esportistas, quanto como estudantes, até que o técnico Carter, que retorna ao colégio de sua adolescência, aceita treiná-los. Carter é um treinador rígido e exigente, principalmente pela postura mal-educada de seus jogadores. Até então, o time é marcado por desgastes, derrotas, desmotivações e sem uma forte liderança e, por isso, não acreditam no potencial do treinador e nem na capacidade de cada um da sua equipe. A partir disso, Carter impõe um novo regime de regras, no qual, além de apresentar bom desempenho em quadra, os jogadores deveriam frequentar as aulas, ser respeitosos e ter boas notas.

Após a exibição do filme, foi proposta uma discussão com a turma a respeito das questões apresentadas na trama com o intuito de ampliar ainda mais o senso crítico dos alunos a respeito da temática central da pesquisa. Além disso, os alunos responderam a um questionário escrito (ver apêndice D) com duas questões sobre o filme e sua relação com o uso de VLSP na escola. Para a conclusão desse módulo, foram utilizadas cinco aulas.

✓ **Módulo IV**

O módulo IV foi composto pela realização de oficinas para estudo do gênero *reel*, seu contexto de produção e circulação. foram realizadas duas oficinas, sendo que a primeira foi destinada à apreciação do gênero.

Nesta oficina foram exibidos, com o auxílio do *Datashow*, alguns *reels* previamente selecionados e cujos *links* foram levados e abertos na própria plataforma de veiculação dos vídeos para que os alunos pudessem os assistir em seu formato original e na própria plataforma de veiculação, além de perceber as muitas possibilidades de temas. Foi feita também uma discussão a respeito das temáticas trazidas em cada um dos vídeos exibidos e como o conteúdo poderia repercutir numa rede social de grande alcance como o *Instagram*. Essa oficina ocupou um espaço de três aulas.

A segunda oficina ocorreu para tratar dos elementos formais do gênero, como os vídeos são produzidos, como é feito o processo de roteirização, limite de tempo, recursos de edição disponíveis, entre outros aspectos estruturais. Para tanto, nos valem de uma apresentação de slides (ver apêndice E) abordando tais elementos. O Objetivo desta oficina foi preparar os alunos para produzir seus próprios *reels*

utilizando a temática abordada na pesquisa. Um total de três aulas foi usado para desenvolver essa etapa. Portanto, o módulo foi concluído em seis aulas.

✓ **Produção final**

A produção foi composta pela reescrita dos roteiros dos *reels* produzidos pelos alunos durante a produção inicial e adaptação destes para a produção de uma série de quatro *reels*, por parte dos alunos, para ser publicada na página oficial da escola no *Instagram*, produções essas feitas em grupos, sendo cada grupo de alunos responsável pela produção de um *reel*. Os temas dos vídeos foram decididos com base nos roteiros criados pelos alunos na produção inicial e reescritos durante as aulas.

Uma vez tendo tido acesso ao estudo do gênero no módulo IV, bem como a temática abordada nos módulos anteriores, os alunos elegeram o título da série de *reels*, que se chamou: *Refletir Para Não Ferir*. (ver a série no apêndice F) Essa série compilou quatro vídeos reflexivos, com o intuito de chamar atenção do público para a temática das VLSP, incentivando uma mudança de comportamento.

Os grupos adaptaram o roteiro do *reel* inicialmente criado e realizaram as gravações dos vídeos com o auxílio de um aparelho celular disponibilizado pelo professor. Cada grupo se reuniu em um dia da semana com o professor, no contraturno, para realização das gravações e edição dos vídeos. Para a composição das cenas, foi usado o espaço da própria escola e as edições das cenas, adição de legendas e efeitos sonoros foram feitos com o auxílio do aplicativo *CapCut*, disponível gratuitamente para dispositivos *Android*, *IOS* e *Desktop*. Após finalizada a fase de edição, cada vídeo passava por uma exibição em sala de aula, seguida de um debate com toda a turma a respeito da temática e da repercussão esperada para cada cena. Após a discussão, os *reels* eram postados na página da escola no *Instagram*. A série de *reels* ficou organizada com os seguintes episódios:

- *Take I*: Orientação sexual não te define; (*link de acesso: <https://www.instagram.com/reel/C0SBtF4PdX5/?igsh=ODJycnp6enlycmpt>*)
- *Take II*: Não julgue pelo que ouve; (*link de acesso: <https://www.instagram.com/reel/C0Umq0AP5N9/?igsh=cDk2cXdichFwaWhv>*)
- *Take III*: Ao falar, vista-se de empatia; (*link de acesso: <https://www.instagram.com/reel/C0bkbxYgVn4/?igsh=MXEwa3prZ242ZXZndg==>*)

- *Take IV: Escola livre de preconceito; (link de acesso: <https://www.instagram.com/reel/C0ePBmFgbxf/?igsh=MXgxb2tleWUzcHVxNw==>)*

Sendo assim, na conclusão do módulo, havia um total de quatro *reels* postados na página do *Instagram* da escola e cuja organização foi feita em formato de série. Esta etapa da sequência se deu em quatro encontros no contraturno e seis aulas, as quais foram dedicadas ao debate sobre cada *reel*. O acesso à série de *reels* completa encontra-se disponível através de códigos QR no apêndice F.

A eleição de tais produções para compor a produção final se deu por acreditarmos que elas, por serem da mesma natureza da produção inicial, poderão revelar o conhecimento adquirido ou não através do desenvolvimento da SD. A esse respeito, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), afirmam que na produção final “se possibilita revelar o que foi apreendido (ou não) ao longo da SD com o gênero proposto”. Portanto, entendemos ser esta uma ferramenta adequada de coleta de dados.

2.4.2. Critérios de análises das produções iniciais e finais

Para a análise das produções iniciais e finais, estabelecemos três critérios para a análise:

- **Critério 1 (CR1): Incidência de uso de VLSP.** Optamos por esse critério, pois, apesar de o contexto de uso ser o determinante do sentido lexical, esses termos são efeitos linguísticos que descrevem expressões cujas designações remetem a algo negativamente valorizado por um grupo social, ou seja, por determinada comunidade de fala. (Sandmann, 1989; Cançado, 2008; Hom, 2010). Por isso, analisaremos inicialmente o potencial de pejoração das VLSP em cada contexto.
- **Critério 2 (CR2): configuração de contexto pejorativo.** Esse critério foi definido porque entendemos que, para haver de fato pejoração no uso de VLSP é necessário que haja em contexto de impolidez, ou seja, um contexto no qual haja uma clara intenção de tornar a comunicação desagradável, agressiva. É preciso que haja a intenção de ofender um dos participantes da interação ou que algum de seus componentes entendam os termos usados como agressivos. Ao falar sobre isso, Barreto Filho (2021, p.127), diz que “é apenas por meio da análise do contexto de interação que podemos sustentar se há ou não impolidez.” Portanto, é igualmente pelo contexto que podemos identificar a conotação pejorativa.

- **Critério 3 (CR3): uso reflexivo.** Definimos esse critério para tentar identificar se, ao fazer uso de VLSP, havia algum indício nas produções que apontassem para o uso consciente da linguagem, pois segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.107), a comunicação deve implicar para o aluno “compreender o impacto social causado por suas escolhas.”

2.5 O Guia Pedagógico

Após concluir todas as etapas da intervenção, decidimos criar um guia pedagógico de como montar uma série de *reels* na escola. Esse Guia surgiu através de um recorte metodológico das ações desenvolvidas durante a produção final, na qual os alunos produziram uma série de *reels* para o *Instagram* da escola.

O guia é composto por um manual com vinte e cinco páginas nas quais há o passo a passo para a construção de uma da série de vídeos e contém instruções que vão desde a escolha da temática até a postagem dos vídeos nas redes sociais e tem por objetivo auxiliar professores que desejem abordar temáticas diversas em sala de aula através dos vídeos em série.

Esse material foi produzido como produto educacional resultante desta dissertação conforme a orientação da CAPES em relação aos cursos de mestrado profissional, quando salienta que deve resultar desse processo uma produção “Entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (Capes, 2013, p. 27). Portanto, o material foi elaborado e disponibilizado de modo *on-line* através de um código QR (apêndice G) contendo o *link* de acesso à produção no *Google Drive*.

3 RESULTADOS

Esta seção está destinada à apresentação do *corpus* da pesquisa, as VLSP, que foram detectadas mediante aplicação de um questionário. Aqui apresentaremos dados quantitativos a respeito da ocorrência do uso de VLSP pelos alunos e quais foram os termos mais utilizados.

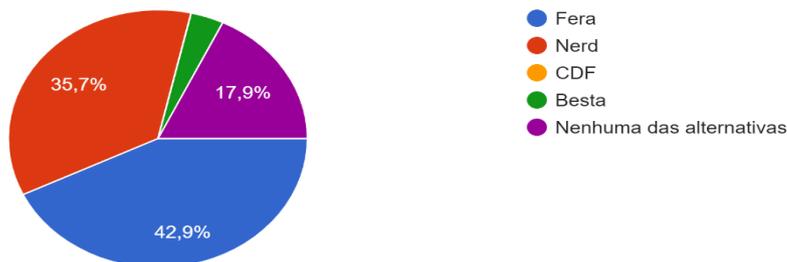
✓ O corpus da pesquisa

Uma vez detectado nas observações em sala o uso de VLSP, tais como *bicha*, *sapatão*, *piriguete*, *matuto*, *leso*, *quatro olhos*, *botijão de gás*, entre outras, desenvolvemos um questionário anônimo no *Google Forms*, com o intuito de confirmar o uso de VLSP e, conforme é possível ver nos gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, houve incidência de uso dos seguintes termos, que podem ser considerados VLSP nos contextos apresentados no questionário: *nerd* (pessoa muito mais inteligente que a maioria), *assanhada* (exibida, oferecida.), *vadia* (geralmente utilizado para referenciar alguma mulher que gosta de chamar a atenção dos homens), *safado* (homem não honrado, enganador, sem palavra, mentiroso, aproveitador), *vagabundo* (homem que não trabalha), *bicha* (homossexual masculino), *frango* (homossexual masculino), *mona* (homossexual masculino), *sapatão* (mulher homossexual), *chupa-charque* (mulher homossexual), *machuda* (mulher homossexual), *gordinho* (pessoa acima do peso), *baleia assassina* (pessoa acima do peso), *bolo fofo* (pessoa acima do peso), *bujão* (pessoa acima do peso), *matuto* (pessoa que vive no mato; habitante do campo) e *bicho do mato*. (pessoa que vive no mato; habitante do campo). Houve um total de vinte e oito respostas para cada uma das sete questões e a incidência com a qual esses usos ocorreram podem ser vistas nesses mesmos gráficos.

Gráfico 1: questão 1 do questionário.

1. Como você chamaria em público um colega de sala que se dedica aos estudos mais que os outros e geralmente tira as melhores notas nas provas?

28 respostas



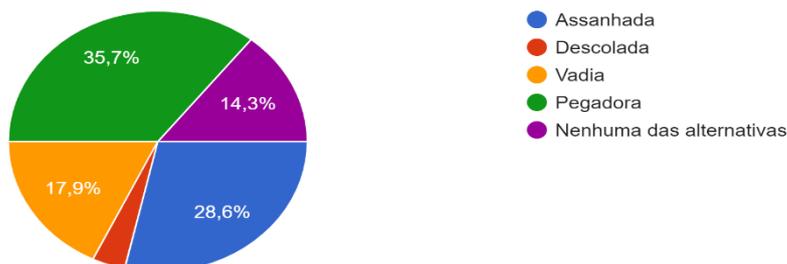
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme é possível perceber no Gráfico 1, nas respostas à questão 1, houve uma incidência de 10 respostas, que representa um total de 35,7% do uso da VLSP *nerd*, termo geralmente utilizado para zombar de quem se dedica com zelo aos estudos na escola.

Gráfico 2: questão 2 do questionário.

2. Que termo você usaria para qualificar, em uma conversa com seus colegas de turma, uma garota de outra turma que sai muito e costuma ter vários namorados?

28 respostas



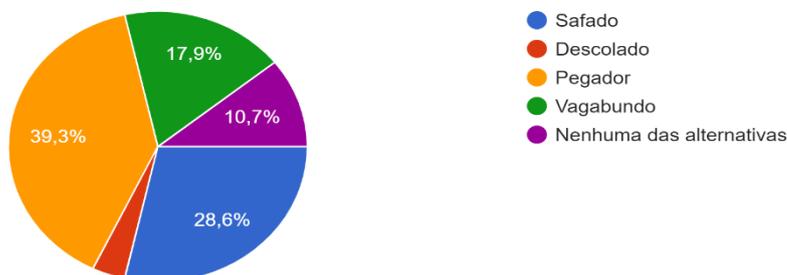
Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito à questão 2, é possível notar no Gráfico 2 a incidência de oito respostas, que representam 26,6% do uso da VLSP *assanhada* e 17,9% do uso da VLSP *vadia*, representando um total de cinco respostas, ambas utilizadas para classificar negativamente uma jovem que possui vários namorados.

Gráfico 3: questão 3 do questionário.

3. Que termo você usaria para qualificar, em uma conversa com seus colegas de turma, um garoto de outra turma que sai muito e costuma ter várias namoradas?

28 respostas



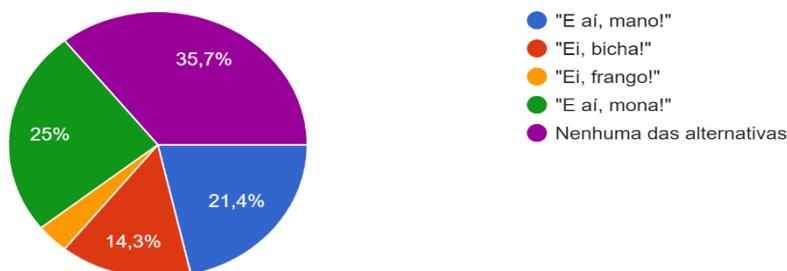
Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando o Gráfico 3, é verificável que houve uma incidência de 28,6 do uso da VLSP *safado*, somando um total de oito respostas e de 17,9% do uso da VLSP *vagabundo*, somando um total de cinco respostas.

Gráfico 4: questão 4 do questionário.

4. Imagine que você esteja no pátio da escola e passa um colega de sala que é assumidamente homossexual e você, mesmo sem ter intimidade, re...tirar brincadeira com ele. Como você o chamaria?

28 respostas



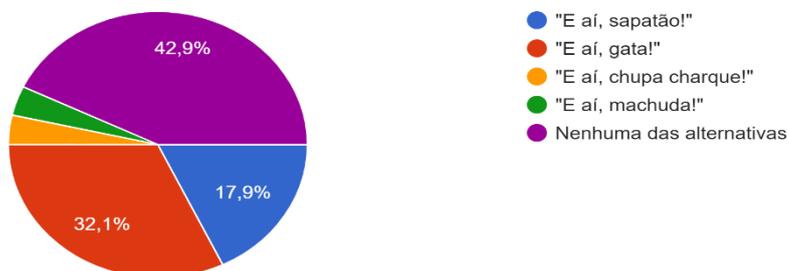
Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 4, notamos um percentual de 25% do uso da VLSP *mona*, um total de sete respostas, 14,3% do uso da VLSP *bicha*, que representou quatro respostas e uma única incidência da VLSP *frango*, representando 3,6% das respostas dadas.

Gráfico 5: questão 5 do questionário.

5. Imagine que você esteja no pátio da escola e passa uma colega de sala que é assumidamente lésbica e você, mesmo sem ter intimidade, resolve tirar brincadeira com ela. Como você a chamaria?

28 respostas



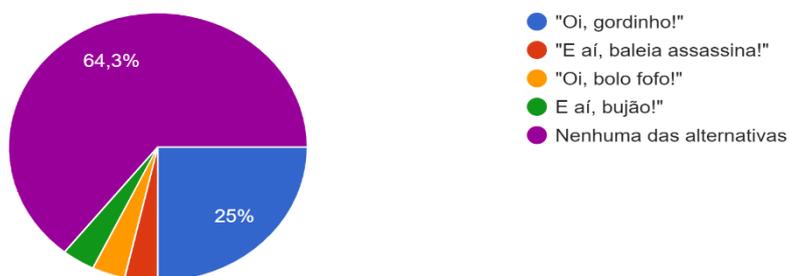
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme é possível notar no Gráfico 5, 17,9% das respostas apontaram para o uso da VLSP *sapatão*, o que somam um total de cinco respostas. Outras duas VLSP também apareceram, ambas somando um total de 3,6% das respostas e representando um total de uma resposta de cada, foram elas: *chupa charque* e *machuda*.

Gráfico 6: questão 6 do questionário.

6. Imagine que tenha chegado um aluno novo na sua turma e que este aluno está acima do peso dos demais colegas. Ao resolver cumprimentá-lo, que expressão você utilizaria?

28 respostas



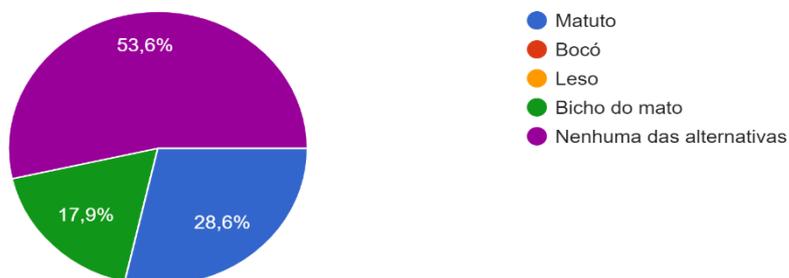
Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do Gráfico 6 mostra que, das 28 respostas, 25% apontaram para o uso da VLSP *gordinho*, o que representou oito respostas. O gráfico também informa a presença de mais três VLSP: *bolo fofo*, *baleia assassina* e *bujão*. Em todos os três casos, a incidência foi de uma resposta e o percentual de uso foi de 3,6%.

Gráfico 7: questão 7 do questionário.

7. Imagine que tenha chegado um aluno novo na sua turma e que este aluno veio da zona rural e é bastante tímido. Que expressão você utilizaria para se referir a ele perante seus colegas?

28 respostas



Fonte: *Elaborado pelo autor.*

Em relação ao Gráfico 7, verifica-se a ocorrência do uso da VLSP *matuto*, que apresentou um total de 28,6% de uso, somando oito respostas no total e da VLSP *bicho do mato* com 17,9% de uso e cinco respostas.

Conforme é possível perceber através dos dados, a ocorrência de VLSP foi notada em todos os contextos representados pelas perguntas. Portanto, tendo finalizado a parte exploratória da pesquisa-ação, apresentaremos no capítulo seguinte os dados levantados durante o plano de ação (Thiollent, 1985), que se deu através da aplicação da (SD) adaptada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção discutiremos a respeito dos dados levantados durante o processo de intervenção metodológica. Traçaremos considerações sobre os dados encontrados na produção inicial, composta por quatro amostras textuais, apresentaremos os apontamentos referentes ao que se apurou durante a execução dos módulos da SD e, por fim discutiremos a respeito de mais quatro amostras textuais que compuseram a produção final.

✓ Produção inicial

Seguindo os três critérios de análise definidos na seção da metodologia, sendo eles o CR1, CR2 e CR3, analisaremos, então, a produção 1 representada na figura 2.

Figura 2: escrita 1 da produção inicial.

(Sebastião) GAI DZR	1
(Domínio do Bode) Oiii Bixa!!	2
(Sebastião) FALA QUE NEM HOMI!	3
(Domínio do Bode) EU FALO COMO QUISEN, SEM VIADO!	4
(Sebastião) Comigo você fale direito meu viado safado!	5
(Domínio do Bode) BIXE DE MIM PUSCOCITINHO SEM VÍO SAFADO	6
(Sebastião) você é omtim pq nunca levou uma pisa de sapé de Bai	7
bem do do. num viado misera	8
(Domínio do Bode) Vai se lascar!!	9
(Sebastião) Viado pra mim tem que morrer queimado	10

Fonte: O autor.

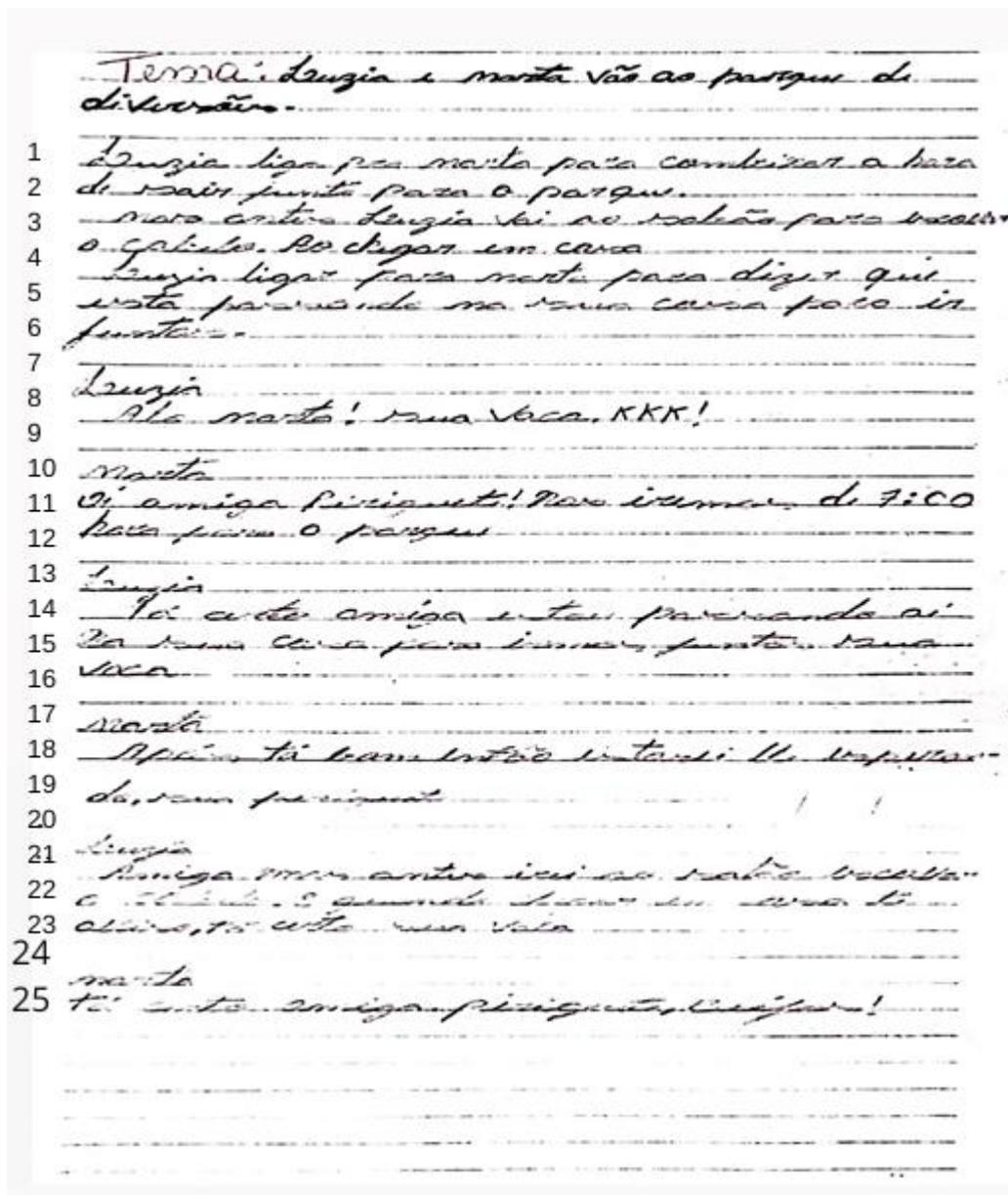
Conforme vemos na figura 2, a produção em análise retrata uma conversa entre duas pessoas do sexo masculino e, ao tomar como ponto de partida o CR1 de análise adotado, é possível notar que houve na escrita 1 a utilização de VLSP como *bixa* (linha 2), *viado* (linha 4), *viado safado* (linha 6) e *viado misera* (linha 8). Portanto, o CR1 foi atendido e houve a utilização das VLSP. Visto que, conforme Hom (2010), esses termos geralmente são expressões que apontam para algo negativamente valorizado por um grupo social. É importante mencionar, ainda, que tais VLSP foram grafadas em alguns casos conforme os traços linguísticos da variedade de cada produtor, sujeitos residentes na cidade de Patos – PB.

Uma vez detectada a presença de VLSP, analisaremos se a escrita 1 apresentou o CR2 e, conforme é possível observar no trecho “*viado pra mim tem que morrer queimado*” (linha 10), houve na produção a presença de um contexto pejorativo de preconceito por orientação sexual e de homofobia. Gomes (2015). Não se tratou, portanto, de uma conversa amigável e sim de uma interação ofensiva, com o intuito de tornar a comunicação desagradável, desconfortável Barreto Filho (2023). Portanto, podemos concluir que, em relação ao contexto, as VLSP foram validadas.

Dando sequência a análise, com vistas no CR3, pudemos perceber que não houve nenhum processo reflexivo por parte do grupo a respeito da utilização das VLSP, não havendo nenhum indício na produção que apontasse para a reflexão sobre possíveis danos causados a outros pelo uso pejorativo dos termos expressos no texto.

Feitas as devidas análises na escrita 1, passemos a escrita 2, que está representada na Figura 3.

Figura 3: escrita 2 da produção inicial.



Fonte: O autor.

A escrita 2, representada na Figura 3, apresenta uma interação ao telefone entre duas amigas que combinam a ida a um parque e, ao buscarmos pelo CR1 na produção, identificamos a presença de duas VLSP, o termo *vaca* (modo geralmente ofensivo de se referir a uma menina) e o termo *piriguete*. Esses termos são geralmente associados a uma conotação pejorativa para designar o gênero feminino em algumas comunidades de fala. (Sandmann, 1989; Cançado; 2008; Hom, 2010). No entanto, ao analisarmos o CR2, observamos que não houve na produção a configuração de pejoração, visto se tratar de uma interação amigável e, portanto, não haver a presença de uma intenção de tornar a conversa desagradável, agressiva ou depreciativa. Com respeito a isso, identificamos o uso espontâneo de um fenômeno chamado de

impolidez simulada (Barreto Filho, 2019). A esse respeito, confirmamos aqui o que o estudo de Spencer-Oatey (2005) destaca ao associar o caráter ofensivo não aos termos em si, mas ao contexto ideológico associado a eles. O trecho “*Tá certo, amiga piriguete, beijos...*” (linha 25) confirma haver uma relação amigável, apesar do uso do termo *piriguete*. Nota-se nesse contexto que a intimidade que há entre as amigas promoveu uma ressignificação desses termos entre elas. Isso corrobora com o que apresenta Bichas (2016), que relatou essa mesma possibilidade de ressignificação em relação ao termo *bicha*, geralmente usado para depreciar homossexuais masculinos, mas que dentro de algumas comunidades de fala, perde esse caráter ofensivo. Além disso, o fato de se tratar de uma conversa privada ao telefone faz com que as VLSP utilizadas não assumam um sentido pejorativo para nenhum dos interactantes. Já em relação ao CR3, podemos perceber que o uso das VLSP não passa por um processo de reflexão. Trata-se de uma conversa leve e descontraída entre duas amigas e que, pela naturalidade com a qual se tratam, é possível inferir que o uso de VLSP como essas seria recorrente entre elas. Essa naturalidade no uso de termos pejorativos sem necessariamente refletir sobre eles também foi confirmada por Alencar (2017).

Na sequência de análises, passaremos agora a descrever os dados encontrados na escrita 3 (Figura 4). A produção apresenta o cenário de uma praça onde dois jovens amigos estão conversando e chega um terceiro jovem na interação. Há também um grupo de ainda outros jovens que observam a cena e que posteriormente se enquadram na interação.

Figura 4: escrita 3 da produção inicial.

1 Em um belo dia estava lá Anna e
 2 Davi, quando chegou Valério na praça onde eles
 3 costumam ficar, no que hoje foi um dia
 4 diferente um grupo de amigos chegaram
 5 xxx- Olha temos aqui dois estranhos e uma
 6 sapatão
 7 Anna- estão falando comigo?
 8
 9 xxx- Sim, tem outra aqui?
 10 Davi- qual foi viado falando onda com a minha
 11
 12 Valério - um gordão disse falando merda
 13
 14 xxx- ninguém chamou vocês aqui no assunto
 15
 16 Anna- se eu não sapatão ou não, eu não tem
 17
 18 Depois disso os meninos começaram a falar muita
 19 coisa com o grupo de meninas que estava lá
 20 falando "onda" com a cara deles
 21
 22 Davi - Viados, gordos, matutos
 23
 24 Valério - Vamos embora essas meninas não merecem
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100

Fonte: O autor.

Traçando uma análise da escrita 3, que aparece na figura 4, no que diz respeito ao CR1, é nítido que houve a presença de VLSP, tais como *sapatão*, *viado*, *gordos*, *bixinhas* e *matutos*. Esses termos são entendidos por algumas comunidades de fala como adjetivação que denota preconceitos de orientação sexual, estética corporal e comportamento de timidez. Weimer (2014) Em relação ao CR2, notamos marcas de um contexto pejorativo, pois o diálogo é uma discussão na qual as VLSP foram utilizadas para criar uma comunicação desagradável. Não havia nenhum grau de intimidade entre os falantes que justificasse um uso não pejorativo das VLSP na produção. A intenção de uma conversa desagradável e ofensiva na intenção fica especialmente clara, quando vários termos são direcionados ao mesmo grupo de pessoas com a clara intenção de ofendê-las. A sequência “*viados, gordos, matutos*” (linha 20) empregada na penúltima fala do diálogo confirma isso. Portanto, as VLSP atenderam ao CR3, que trata da configuração de um contexto de pejoração.

Partindo para o CR3, notamos novamente a ausência de um processo reflexivo na produção. Os temas são utilizados de modo aleatório e por todos os sujeitos da interação. É possível inferir, portanto, que não houve nada na produção que apontasse para a conscientização dos alunos do potencial dano causado pela utilização de VLSP nas interações sociais. Não houve a demonstração de preocupação com o outro, que, na interação em questão, nem era alguém conhecido. Tratava-se apenas de um encontro aleatório de pessoas em um ambiente público, que acabou por culminar no envolvimento de terceiros, motivados pelo tom agressivo e pejorativo da comunicação.

Após analisar a escrita 3, que representou a penúltima produção da primeira etapa da intervenção, apresentaremos agora os dados da quarta e última produção que compõem a fase da produção inicial da SD, a escrita 4 (Figura 5).

A escrita 4 retrata uma cena ocorrida em uma sala de aula na qual um jovem com baixa visão e fora do padrão corporal estabelecido participa de uma interação com outros colegas de turma, em um momento anterior a entrada do professor na sala. A cena é protagonizada por três personagens principais, com a participação de outros alunos que também compõem a cena e interagem na parte final do diálogo. Para a análise, seguiremos os mesmos critérios das produções anteriores. Sendo eles o CR1, CR2 e CR3.

Figura 5: escrita 4 da produção inicial.

1 Em uma escola existia um menino chama
 2 Pedro, de utilização óculos por conta de sua
 3 alta visão ruim, além de ser acima do
 4 peso o que ajudava mais ainda com o
 5 preconceito de seus colegas de turma, que
 6 faziam piadinhas maldosas sobre sua aparênci
 7 Uma das protagonistas dessas brincadeiras de
 8 mau gosto era Kelly, uma menina até que
 9 popular em sua sala, espalhando piadinhas para
 10 os amigos sobre Pedro ser uma baleia, um
 11 tipo de gás que ocupava a frente de todos
 12 com o tamanho de sua barriga, e outros mais.
 13 Certo dia, como todos os outros, Kelly começa a
 14 atacar verbalmente.
 15 Kelly: Éoi, baleia
 16 Todos começam a rir de Pedro.
 17 Pedro: Por favor não me chama assim Kelly.
 18 Kelly: Cala a boca baleia assassina
 19 Pedro começa a ficar triste e todos começam
 20 a rir, chamando de bolo fofo, baleia fora d'água,
 21 quatro olhos...
 22 É que o professor entra na sala e todos se
 23 calam, fingindo que nada aconteceu.
 24
 25 Desse dia em todos riram.

Fonte: O autor.

Ao observar a escrita 4, presente na Figura 5, a partir do CR1, é possível identificar que, assim como nas produções anteriores, houve a presença de VLSP. Estão presentes nas falas dos integrantes da cena os termos *baleia*, *baleia assassina*, *baleia fora d'água* e *bolo fofo*, expressões que denotam preconceito por estética corporal. Souza (2022). Além delas, é possível perceber o uso da expressão *quatro olhos*, que em algumas comunidades de fala se configura como uma VLSP por reforçar preconceito com pessoas que possuem baixa visão e carecem de usar óculos. No que tange ao CR2, nota-se que a produção em análise valida o uso pejorativo das VLSP, por se tratar de um contexto de *bullying* escolar. As práticas de *bullying* verbal são permeadas quase sempre pelo uso de alguma VLSP pelo seu caráter ofensivo, depreciativo e constrangedor. Oliveira (2011).

Em uma observação sob a ótica do CR3, mostra-se verificável que há indícios na produção de um processo reflexivo de conscientização a respeito do uso de VLSP, pois na contextualização da cena os alunos deixam claro que se trata de uma situação de preconceito e de piadas de maldosas. O trecho “*existia um menino chamado Pedro, ele utilizava óculos por conta de sua alta visão ruim, além de ser acima do peso o que ajudava mais ainda com o preconceito de seus colegas de turma*” (linhas de 1 a 4) é o exemplo que confirma a consciência de que a utilização das VLSP em questão culmina em uma situação de preconceito no ambiente escolar.

Após a conclusão das análises de todos os textos que compuseram a produção inicial, é possível perceber que a maioria dos alunos já utilizou ou presenciou o uso de VLSP e que esses usos tanto ocorreram em contextos nos quais essas VLSP assumiram de fato um sentido pejorativo quanto em contextos nos quais o sentido depreciativo das VLSP não foi sustentado pelo contexto. No entanto, verificou-se que, com exceção da escrita 4, não foi possível identificar a presença de elementos que configurassem o uso consciente da linguagem no que diz respeito às VLSP.

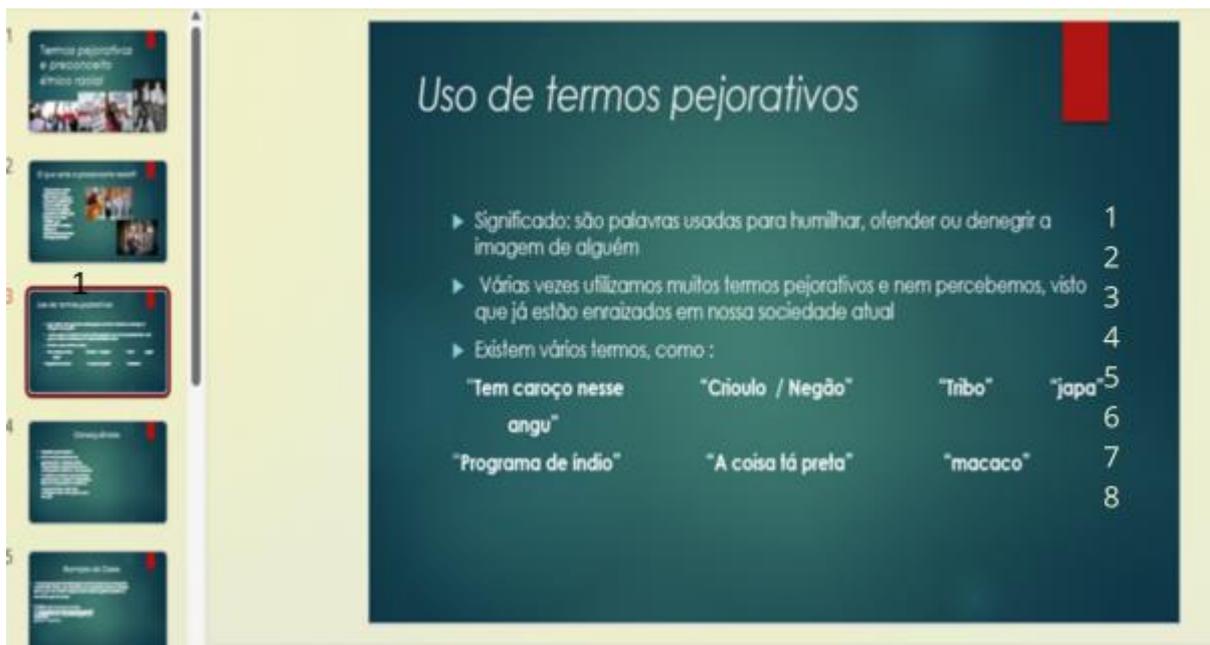
Nesse sentido, deu-se seguimento com as ações da SD e foi iniciado a execução dos módulos cujos dados levantados apresentaremos agora.

✓ **Os módulos da SD**

Os dados aqui apresentados foram construídos durante a aplicação dos quatro módulos da SD e têm por objetivo demonstrar o processo de estudo das VLSP e seus contextos de uso. Assim também como o estudo do gênero *reel*, com vistas a dar suporte para a produção final.

Os dados que apontam para o estudo crítico das VLSP e de seus contextos apareceram nos módulos I e II, nos quais os alunos em grupos fizeram pesquisas a respeito das consequências do uso de VLSP e apresentaram seminários com essas temáticas e também no módulo III, no qual houve a exibição, discussão e respostas de um questionário sobre o filme *Coach Carter: Treino para a vida*, que aborda a questão do uso de VLSP na escola. Conforme é possível perceber na figura 6, ao estudar sobre as VLSP em um contexto de preconceito étnico-racial, os alunos trouxeram elementos que comprovam a tomada de consciência do que muitas vezes as VLSP são utilizadas sem que se tenha noção de sua significação exata. Esse problema foi refletido no CR2 da análise das produções iniciais. A figura 6 apresenta uma das páginas dos slides apresentados pelos alunos.

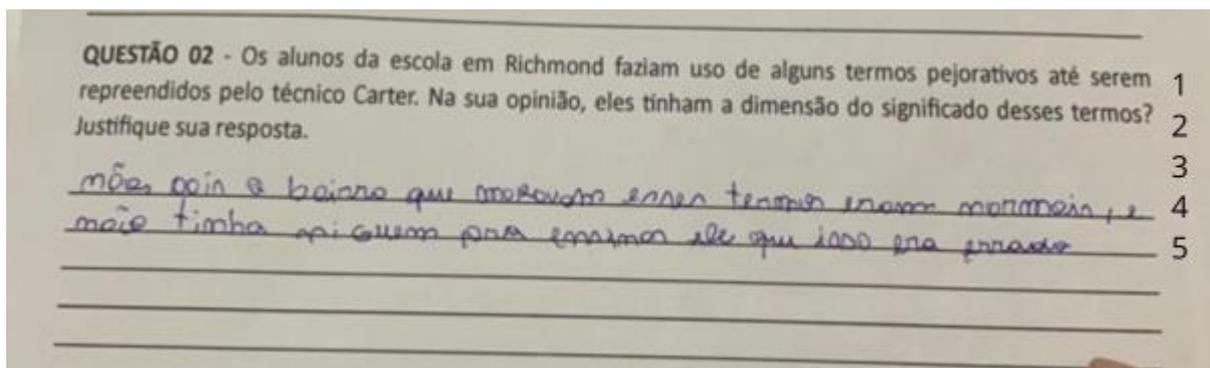
Figura 6: Página de slide apresentada pelos alunos.



Fonte: Autor.

Outros dados que apontam para esse mesmo sentido podem ser encontrados nas respostas ao questionário sobre o filme exibido, pois conforme é verificável nas imagens, os alunos perceberam que as VLSP são muitas vezes reproduzidas apenas porque são bastante utilizadas por uma determinada comunidade de fala, sem que haja nenhuma reflexão sobre tal uso em diferentes situações. Alencar (2017). Além disso, é possível perceber nas respostas representadas nas figuras 7, 8, 9, 10 e 11 que houve um entendimento da importância de se entender o significado desses termos. Essa mesma preocupação por parte dos alunos foi evidenciada nos estudos de Alencar (2017). É mencionado também nas respostas a escola como um espaço propício para tais discussões (figura 10).

Figura 7: Resposta I à questão 02 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.



Fonte: O autor.

Figura 8: Resposta II à questão 02 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.

QUESTÃO 02 - Os alunos da escola em Richmond faziam uso de alguns termos pejorativos até serem repreendidos pelo técnico Carter. Na sua opinião, eles tinham a dimensão do significado desses termos? Justifique sua resposta.

1
2
3
4
5
6
7
8
9

Além disso que não, pois muitas vezes eles utilizavam entre si, com os amigos, eles não tinham a intenção de machucar o outro, apenas quando o técnico levava os repreende, fazendo-os questionarem sobre o real sentido de suas palavras e ao perguntando como eles se sentiriam se fosse um desconhecido, especialmente branco, que falasse dessa maneira com eles, foi nesse momento que os alunos perceberam de fato que suas palavras estavam erradas.

Fonte: O autor.

Figura 9: Resposta III à questão 02 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.

QUESTÃO 02 - Os alunos da escola em Richmond faziam uso de alguns termos pejorativos até serem repreendidos pelo técnico Carter. Na sua opinião, eles tinham a dimensão do significado desses termos? Justifique sua resposta.

1
2
3
4
5
6
7
8
9

Mãe, pois eles usavam esses termos como forma de brincadeira porque eles escutam no balcão onde moravam, onde o treinador fala que esses termos (chulo, negro etc...) não eram bons para ser usado no seu dia a dia e com isso fez eles refletirem a partir de então.

Fonte: O autor.

Figura 10: Resposta IV à questão 02 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.

QUESTÃO 02 - Os alunos da escola em Richmond faziam uso de alguns termos pejorativos até serem repreendidos pelo técnico Carter. Na sua opinião, eles tinham a dimensão do significado desses termos? Justifique sua resposta.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Não, pois a própria escola não tinha a responsabilização de ensinar para os alunos o significado desses termos a próprios diretores não ligava para os mesmos querendo que eles apenas jogassem e que não precisaria da sua presença nas aulas.

Fonte: O autor.

Figura 11: Resposta V à questão 02 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.

QUESTÃO 02 - Os alunos da escola em Richmond faziam uso de alguns termos pejorativos até serem repreendidos pelo técnico Carter. Na sua opinião, eles tinham a dimensão do significado desses termos? Justifique sua resposta.

1
2
3
4
5
6
7

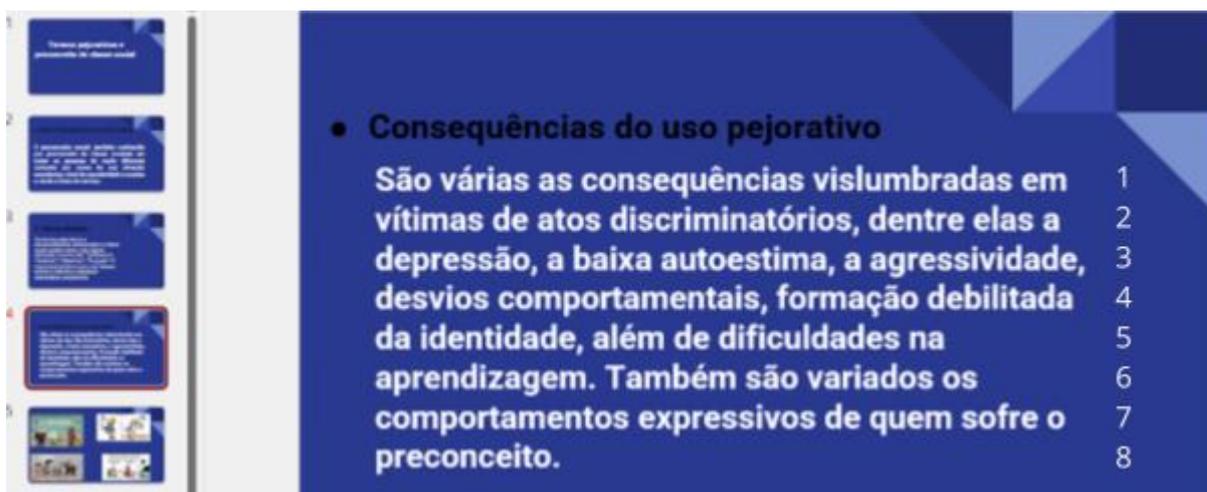
Muito, muitas vezes falamos palavras que não temos ideia do significado e acredito que acontecia a mesma coisa no filme e vemos que o técnico Carter estava tentando mudar isso.

Fonte: O autor.

É possível perceber também através da análise dos dados dos módulos I e II que os alunos foram confrontados com as consequências que o uso de VLSP podem causar naqueles que são alvos desse tipo de linguagem. Esse estudo do uso dos termos também foi proposto por Santos (2018).

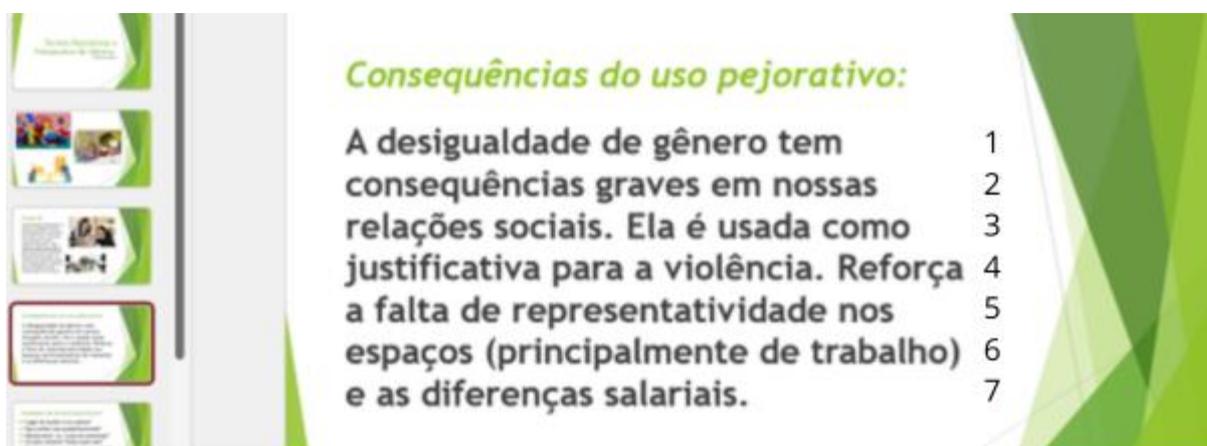
As figuras 12 e 13 mostram que houve durante as apresentações dos seminários a discussão sobre os diversos efeitos do uso pejorativo desses termos. Nelas os grupos apresentam uma série de consequências que podem surgir.

Figura 12: Página de slide apresentada pelos alunos.



Fonte: O autor.

Figura 13: Página de slide apresentada pelos alunos.

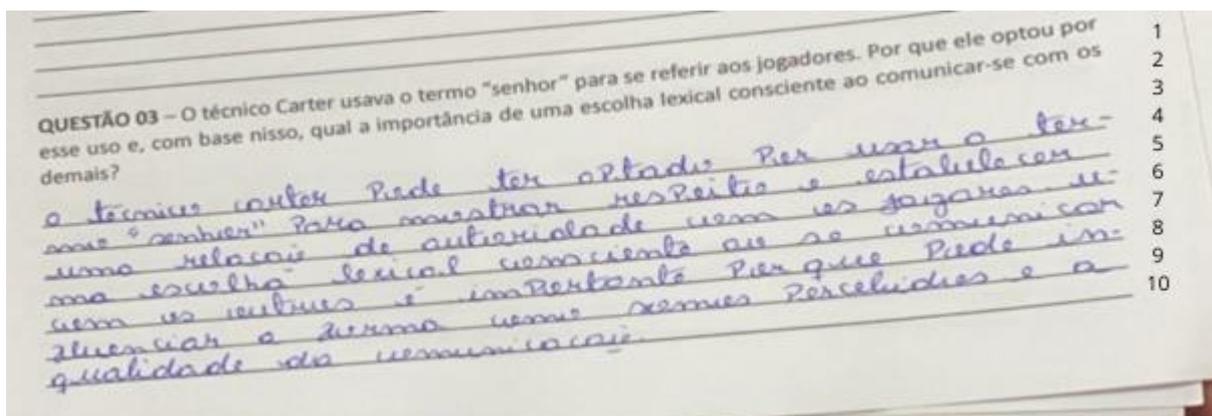


Fonte: O autor.

Além disso, confirmamos ainda, após observar os dados do módulo III, que os alunos puderam ter acesso através da discussão sobre o filme, ao conhecimento da importância de utilizar a linguagem segundo a imagem social que desejamos refletir, em outras palavras, a linguagem deve refletir os valores reais de cada

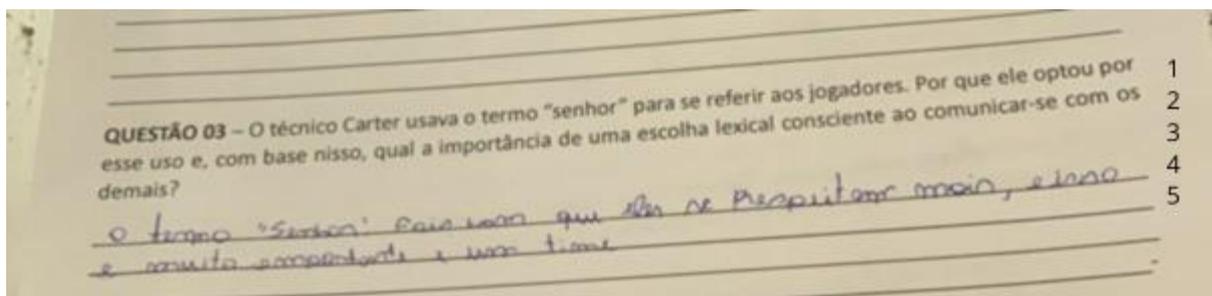
indivíduo. Esse aspecto do estudo das VLSP pode ser constatado através das respostas dadas à questão 03 do questionário sobre o filme assistido e representadas nas figuras 14, 15, 16 e 17, questão essa cujo objetivo era entender se os alunos haviam compreendido a importância de escolhas lexicais conscientes. Nas imagens, infere-se que houve essa compreensão, visto que as respostas apontam para a relação existente entre uma imagem de respeito e a linguagem utilizada por determinado sujeito. Dias (2020).

Figura 14: Resposta I à questão 03 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.



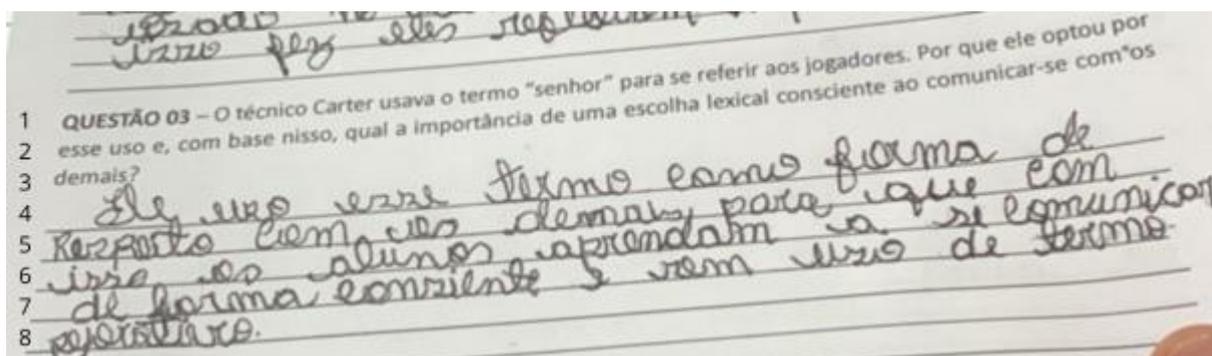
Fonte: O autor.

Figura 15: Resposta II à questão 03 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.



Fonte: O autor.

Figura 16: Resposta III à questão 03 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.



Fonte: O autor.

Figura 17: Resposta IV à questão 03 do questionário sobre o filme *Coach Carter: treino para a vida*.

QUESTÃO 02 - Os alunos da escola em Richmond faziam uso de alguns termos pejorativos até serem repreendidos pelo técnico Carter. Na sua opinião, eles tinham a dimensão do significado desses termos? Justifique sua resposta.	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7

*Não, muitas vezes falamos palavras que não temos
noção de significado e acredito que acontecia a
mesma coisa no filme: e vemos que o técnico
Carter estava tentando mudar isso.*

Fonte: O autor.

Diante disso, e após analisar todo o processo de estudo realizado durante os módulos, percebemos que os alunos tiveram a oportunidade de fazer um estudo das VLSP e diversos contextos nos quais o uso desses termos pode aparecer, bem como as várias consequências sociais que tal uso pode gerar.

Destarte, analisaremos agora a produção final da SD, que foi composta pela reescrita dos quatro roteiros que compuseram a produção inicial da SD e que posteriormente culminaram na produção de uma série de quatro *reels* para o *Instagram* oficial da escola.

✓ **Produção Final**

Aqui nós analisaremos os roteiros finais dos *reels* que foram reescritos pelos alunos a partir da produção inicial. Os roteiros da produção inicial foram devolvidos e reescritos pelos mesmos grupos de alunos que os haviam escrito em sua primeira versão. Portanto, a reescrita 1 será correspondente à escrita 1 da produção inicial, a reescrita 2, será correspondente à escrita 2, a reescrita 3 será correspondente à escrita 3 e a reescrita 4 correspondente à escrita 4 da produção inicial da SD.

Ao optarmos por esse tipo de produção final, acreditamos estar em conformidade com o que dizem Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), quando apontam que a produção final deve ser da mesma natureza da produção inicial, pois dessa forma, se possibilita revelar o que foi apreendido (ou não) ao longo da SD.

Para a análise dos roteiros da produção final, levaremos em conta os mesmos critérios utilizados na análise da produção inicial, o CR1, CR2 e o CR3 para assim verificar os possíveis avanços em relação à conscientização dos alunos ao utilizarem as VLSP em cada contexto da produção inicial.

Posto desse modo, tracemos algumas discussões sobre a reescrita 1, representada na figura 18.

Figura 18: reescrita 1 da produção final.

1. allon "ondonde rezinho!"
 2. Paulo "elha Para seus dois amigos de lado,
 3 e Zala. "elha lá aquela bicha, uames atrás
 4 dele."
 5. Carlos "luera, luera!"
 6. Xilex "luera atrás, desse frango KKKK"
 7. allon "ai uerendo e disPisto. es meninas
 8 que estava atrás dele!"
 9 nesse mesmo dia os 14:00.
 10 allon "Passa e es três meninas estão encues-
 11 tadas na Parede!"
 12 Carlos "elha esse frango de merue KKK"
 13 Paulo "esse viadinho"
 14 Xilex "luera atrás!"
 15 allon "sento em uma cadeira rezinho"
 16 Paulo "uames!"
 17 eles começa a discutir
 18 Julia "Porém deixe ele em Paz!!"
 19 es meninas Porokom! e no sinal de tudo
 20 Carlos "desculpa ai irmão!"
 21 Paulo "desculpa"
 22 Xilex "desculpa amigo"
 23. então as meninas Pedir desculpa e tudo
 24. u bem!

Fonte: O autor

Fazendo uma análise da reescrita 1 percebemos que os alunos modificaram o roteiro inicial, introduziram outros personagens e modificam as falas, no entanto, ao analisarmos a produção a partir do CR1, notamos que o uso dos termos *viadinho* e *bicha* se repetiram, apesar do termo *bicha* ter sofrido uma correção gramatical. No entanto, houve o uso de outra VLSP, o termo *frango* (termo usado para se referir a homossexuais masculinos). No que diz respeito ao CR2, torna-se evidente que se trata de um contexto pejorativo de uso das VLSP pelo tom de insulto do diálogo, mas em relação ao CR3, nota-se que houve um pedido de desculpas, o que mostra que,

ao adaptarem a cena, os alunos se preocuparam em mostrar que o uso de VLSP é prejudicial e deve ser evitado.

Na reescrita 2, representada na Figura 19, que passaremos a analisar agora, percebemos que também houve alteração no cenário e nos personagens, mas a essência do diálogo, uma conversa entre duas amigas, se manteve.

Figura 19: reescrita 2 da produção final.

1 Duas amigas estavam conversando e mexendo no celular
 2
 3 - olha vaca
 4
 5 - Meu Deus
 6
 7 - é vaca velha
 8
 9 - como num noção
 10
 11 pois é, tu é, piniquete viu
 12
 13 Duas amigas vieram de longe e ficaram
 14 chocadas com o jeito que elas zalam
 15
 16 - tu viu como aquelas meninas zalam
 17
 18 - parece que não tem educação
 19
 20 - né, que não zoram educada em casa
 21
 22 Entra a meninagem
 23
 24 palavras como piniquete e vaca não consideradas
 25 termos pejorativos e, apesar de que duas pessoas
 26 de que tinham muita intimidade se zalam assim,
 27 é melhor ter cuidado quando zoram se zalam
 28 assim em lugares públicos porque vai ter muita
 29 julgamentos na zona de você se exporem. Portanto,
 30 na dúvida é melhor repetir para não zair ou
 31 se zair.

Fonte: O autor.

No tocante ao CR1, a reescrita 2 manteve a presença das mesmas VLSP da produção inicial, os termos *piniquete* e *vaca*, no entanto, em relação ao CR2, pudemos notar uma alteração significativa, pois apesar de inicialmente não se tratar de um contexto pejorativo, visto se tratar de uma conversa entre amigas, havia na cena outras

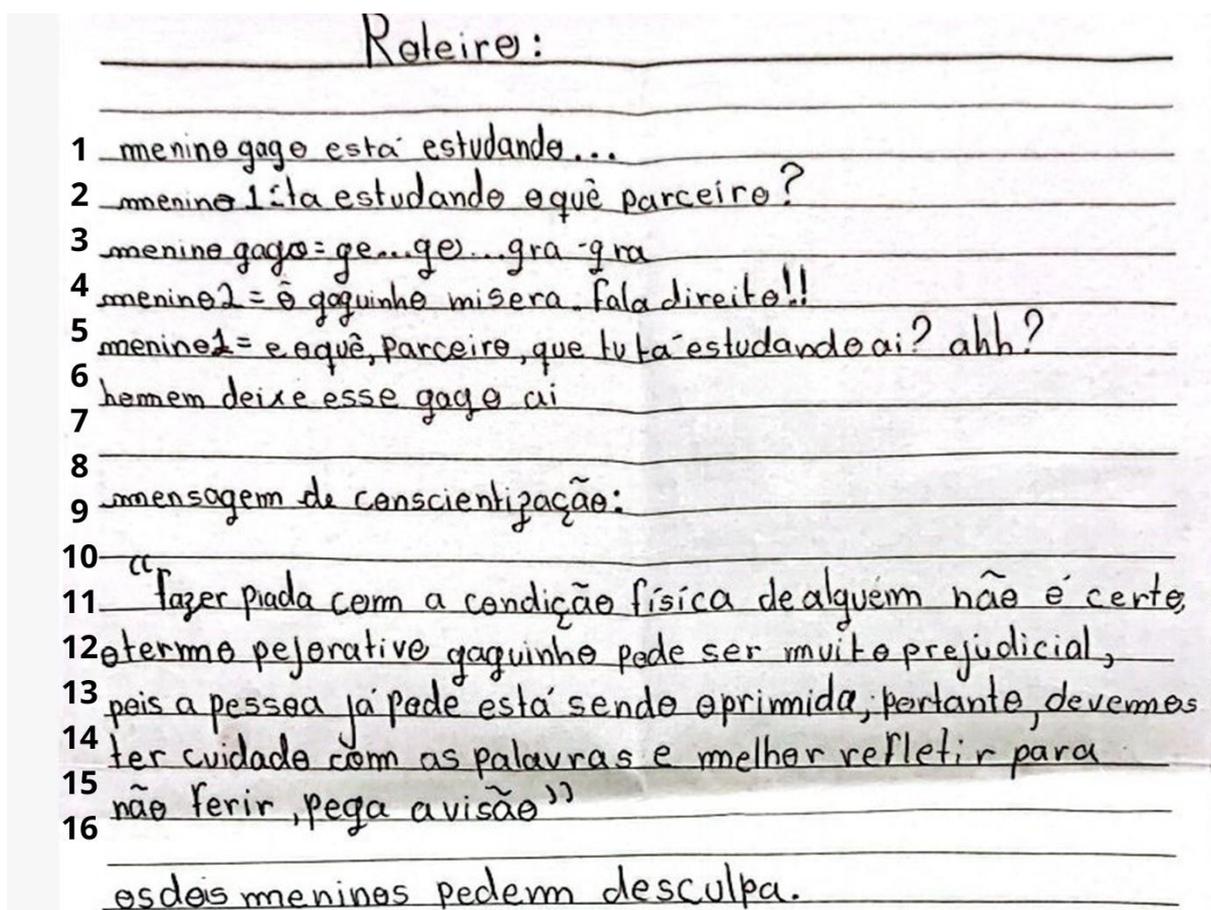
peessoas que, apesar de não participarem diretamente do diálogo, estavam inseridas no cenário da enunciação como ouvintes e, portanto, eram, ali, capazes de recriar a realidade (Benveniste, 1963). Em vista disso, podemos avaliar que se configurou um contexto pejorativo para as VLSP *piriguete* e *vaca*, uma vez que o que determina esse sentido são as “percepções que os interactantes têm dos termos ou expressões.” (Barreto Filho, 2021, p.137).

Levando em conta o CR3, notamos que houve, na reescrita uma reflexão sobre os contextos de uso das VLSP em questão, uma vez que o grupo recriou a cena da produção inicial, que ocorria em um ambiente privado, em um ambiente público e, com isso, mostrou que compreendeu que as VLSP podem ter um sentido escorregadio a depender do local onde são usadas. Esse aspecto é confirmável na cena final do roteiro, na qual há a seguinte mensagem “palavras como *piriguete* e *vaca* são consideradas termos pejorativos e, apesar de que duas pessoas que tenham muita intimidade se falem assim, é melhor ter cuidado quando forem se falar assim em lugares públicos porque vai ter muito julgamento na forma de você se expressar.” (linhas de 22 a 29).

Sendo dessa maneira, inferimos que o CR3 foi contemplado, visto a produção apresentou elementos que demonstram a preocupação com o uso de VLSP em determinados ambientes por entender que este pode interferir na percepção das pessoas a respeito de quem se utiliza de tais palavras e, portanto, transformar uma impolidez simulada em um caso genuíno de impolidez.

Passando agora para a análise da reescrita 3, retratada na Figura 20, que corresponde à escrita 3 da fase de produção inicial, averiguamos que o grupo optou por mudar por completo as cenas da produção inicial e resolveram abordar outra temática relacionada às VLSP. A cena da produção inicial retratava uma situação de insultos devido à orientação sexual dos personagens, enquanto o texto reescrito passou a retratar uma cena na qual um jovem que sofre de gagueira, um distúrbio que dificulta a fala. O jovem em questão está estudando um conteúdo escolar e de repente é abordado por mais dois personagens que passam a zombar da forma como ele fala.

Figura 20: reescrita 3 da produção final.



Fonte: Autor

Ao explorar a reescrita 3 a partir do CR1, é passível de verificação que o critério foi atendido, pois termos como *gaguinho misera* e *gago* (linha 4) podem ser considerados VLSP, quando usados para expressar agressividade e preconceito contra pessoas que possuem o distúrbio da gagueira, que afeta a fala. Silva (2016). Já sob a ótica do CR2, percebe-se que há na interação a configuração de um contexto pejorativo de uso, em função do clima de insulto e agressividade presente na cena. No entanto, a produção mostrou atender ao CR3, visto que há na cena uma mensagem de conscientização para os danos que o uso de VLSP desse tipo podem trazer para aqueles que são alvos de tais palavras. Essa conscientização é expressa no trecho “o termo pejorativo *gaguinho* pode ser muito prejudicial, pois a pessoa já pode estar se sentindo oprimida, portanto, devemos ter cuidado com as palavras.” (linhas 12 à 16). Sendo assim, depreende-se que o grupo passou a ter uma visão crítica das VLSP.

Por fim, discutiremos agora o último texto que compôs a produção final da SD, a reescrita 3, retratada na figura 21.

Figura 21: reescrita 4 da produção final.

1 Em uma escola existe uma menina chamada Gabriely, ela
2 utilizava óculos por conta de sua alta visão ruim, além de ser acima do peso, o
3 que ajudava mais ainda com a preconceito de seus colegas de turma, que faziam pi-
4 das com ela sobre a altura sua aparência. Uma das protagonistas dessas brincadeiras
5 de mau gosto era Kelly, junto de seu grupinho: Laura, Sônia, Pedro e Bruna, de-
6 gamen que eram populares na sua sala, espalhando piadinhas entre os colegas
7 sobre Gabriely ser uma baleia, um bichinho de gás que ocupava a frente do lado com
8 o tamanho de sua barriga, e outras coisas. Certo dia, como todos os outros, Gabri-
9 ely entra na sala e o grupinho de Kelly também.
10 Kelly: gente vamos entrar?
11 O resto do grupo: vamos.
12 Logo após entrarem na sala de aula eles se juntam e começam a falar mal
13 de Gabriely, que está logo atrás:
14 Laura: Ei, vocês perceberam que ela ocupa o espaço talinho de Laura?
15 Fala Laura com Bruna e Pedro, que logo respondem:
16 Bruna: Sim, cara. Aquela bichinha de gás
17 Pedro: Eu nem consigo olhar pro ela direito
18 Logo depois, quem fala é Sônia:
19 Sônia: Aquela baleia fora d'água
20 Sendo respondida por Kelly, que olha na direção de Gabriely:
21 Kelly: Além de ser baleia é muito alho.
22 / / Gabriely começa a ficar triste com as insultos e pede:
23 Gabriely: Não me chame assim, Kelly!
24 Nesse momento, Kelly e seu grupo começam a gritar: BALEIA! BALEIA! BALEIA!
25 Nesse tempo que eles insultam Gabriely a professora entra na sala:
26 Professora: Que barulho é esse?!
27 Já sim, todos acabam se calando.
28 Mensagem:
29 Temos como baleia, bichinho de gás ou baleia arrastando machucado,
30 insultam com o psicológico e maltratam a personalidade. O físico não diz tudo,
31 essa não julgue. Na dúvida, é melhor refletir para não ferir

Fonte: O autor.

A reescrita 4 seguiu o mesmo padrão da escrita 4 e o cenário de uma sala de aula foi preservado com algumas poucas alterações. O mesmo ocorreu em relação aos diálogos, no entanto, alguns personagens sofreram alterações de nomes e outros foram acrescentados. A cena continuou a retratar um personagem que é vítima de *bullying* por estar fora do padrão corporal esperado e por usar óculos e, no tocante ao CR1 da análise, VLSP da mesma natureza se repetiram na reescrita, como *baleia*, *baleia fora d'água* (linha 24) e *quatro olhos* (linha 27). Da mesma forma, o contexto pejorativo sobre o qual versa o CR2 também permaneceu inalterado. No entanto, O CR3 apresentou um grau ainda maior de reflexão, expresso na mensagem final da cena. O grupo demonstra através da mensagem que tomou conhecimento do quão grave pode ser para o psicológico de alguém se tornar vítima do *bullying* escolar e ser alvo de VLSP como as que aparecem na cena. Isso é perceptível no trecho “Termos como baleia, botijão de gás ou baleia assassina machucam, acabam com o psicológico e maltratam a autoestima.” (linhas de 40 a 42) Portanto, na reescrita 4, o CR3 também foi atendido.

Após concluir a análise de todos os dados apresentados até aqui, torna-se factível pontuar que o estudo formal de VLSP com os sujeitos desta pesquisa mostrou-se positivo, uma vez que os dados apontaram que havia, por parte dos alunos, o uso de VLSP no ambiente escolar e que esse uso nem sempre passava por um processo de reflexão. Ao desenvolver um estudo reflexivo desses termos com a turma, no entanto, os dados nos induzem a convicção de que os alunos passaram a monitorar o uso de VLSP e, com isso, temos a aspiração de que o uso de tais expressões seja reduzido no espaço da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se demonstrou durante a análise dos dados, chegamos a conclusão de que estudar a língua na perspectiva sociolinguística pode permitir ao professor tratar de temáticas pertinentes ao ambiente escolar e que estão intrinsecamente ligadas ao uso da língua por parte dos alunos. Adotamos o estudo do uso de VLSP no ambiente escolar porque percebemos que havia alunos que faziam o uso dessas variantes por diversos motivos, mas que nem sempre havia um processo reflexivo antecedendo tal uso, visto que tais termos podem causar sérios transtornos dentro do espaço escolar.

No entanto, após um estudo dos diversos contextos de utilização das VLSP, bem como as consequências desses nos mais variados espaços, notamos que houve uma tomada de consciência da parte dos alunos no que diz respeito a esse tema e estes passaram a monitorar sua linguagem a fim evitar tais termos, conforme foi possível verificar nos textos produzidos durante a produção final.

Sendo assim, acreditamos que, ao final das ações desenvolvidas pela pesquisa, encontramos sujeitos mais críticos em relação ao uso da língua e de como esse uso pode refletir nitidamente seus possíveis valores bem como interferir diretamente na forma como eles são vistos pelos demais, uma vez que é através da interação pela linguagem que os seres humanos se enxergam entre si.

Em vista disso, pensamos ter contribuído para o bem coletivo da comunidade escolar, visto que se espera que alunos mais conscientes do uso da linguagem possam minimizar em suas interações o uso de VLSP, e evitar, dessa forma, problemas de impolidez para promover um convívio pacífico dentro da escola e diminuir a prática de preconceitos de diversas naturezas, mas que se manifestam sobretudo através do *bullying* e do preconceito linguístico.

Além disso, visto que as produções finais dos alunos ficaram disponíveis em uma rede social de grande alcance como o *Instagram* podendo ser visualizadas por qualquer pessoa com acesso à plataforma, esperamos conscientizar pessoas para além dos muros da escola e da comunidade escolar, pois uma vez divulgado um conteúdo como este, sua propagação e efeito tornam-se imprescindíveis, podendo alcançar alunos e demais pessoas de modo geral em qualquer parte do mundo.

Temos a convicção ainda de que este trabalho pode ajudar outros docentes de língua portuguesa que também tenham as mesmas indagações que as nossas em relação ao uso de VLSP em suas escolas a encontrarem um norte possível para a

abordagem desse tema em suas salas de aulas. A esse respeito, o guia pedagógico desenvolvido como produto educacional desse estudo pode trazer um suporte a mais para esses profissionais. Entretanto, por se tratar de um manual adaptável, pode contribuir para a prática pedagógica de professores de outras áreas também.

Em suma, gostaríamos de expressar nossa satisfação com o desfecho da pesquisa, ainda que seja importante destacar também algumas limitações que tivemos durante o percurso, como o tempo limitado para a execução das etapas de intervenção, pois por se tratar de uma turma concluinte do ensino fundamental anos finais, os alunos estiveram envolvidos em muitas atividades extras com vistas a prepará-los para avaliações externas previstas para essa etapa de ensino.

É válido mencionar também algumas dificuldades técnicas ao longo da execução das gravações do *reels* que compuseram a produção final, dentre elas a falta de microfones suficientes para todos os atores das cenas, o que culminou em trechos de diálogos, por vezes, pouco audíveis. Além disso, a falta de um mecanismo de isolamento acústico no microfone utilizado nas gravações também afetou em certo grau a qualidade do som. Portanto, em abordagens futuras, esses são pontos aos quais pretendemos nos atentar em busca de melhoria.

Por fim, concluímos essas considerações finais por salientarmos a importância do ensino de língua portuguesa através de um processo reflexivo que dê conta de estudar fenômenos linguísticos presentes no dia a dia dos alunos e de buscar a solução de impasses linguísticos que existam ou surjam dentro da própria comunidade de fala a qual eles pertencem. Expressamos também, acima de tudo, nosso desejo de seguir com os estudos das VLSP, por entendermos a importância do tema e que as discussões a respeito dele não se esgotam neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, N. L. de. **O Uso De Palavrões Na Escola E A (Im)Polidez Linguística Nos Conflitos Entre Alunos**. 2017. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, Pau dos Ferros, 2017.
- ALVES, I. de M. **O ensino de espanhol e as variações lexicais: uma abordagem reflexiva acerca do preconceito linguístico e social**. 2017. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Espanhola) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- ANDRADE, B. C. da S. **Aquenda mona: variação lexical em dicionários da comunidade de prática LGBTI+**. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ANTUNES, I **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Ed. Martins Pontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al; revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1974.
- BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 [1963a], p. 19-33
- BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. In: Ana Maria Pinto Pires de Oliveira; Aparecida Negri Isquerdo. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.
- BARRETO FILHO, R. R.; PINHEIRO P. F., O. “A senhora tá totalmente descontrolada”: as avaliações da impolidez no caso de machismo na CPI da Pandemia no Brasil. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. e30651, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n1ID30651. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/30651>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BARRETO FILHO, R. R.; BARROS, K. S. M. DE .. Impolidez e identidades em uma interação on-line no facebook: uma abordagem sociodiscursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 21, n. 1, p. 135–149, jan. 2021.

BARRETO FILHO, R. R. **Avaliações da (im)polidez em interações no Facebook**. 2019. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32958>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARRETO FILHO, R. R.; NEVES, H.; SAITO MONTEIRO DE BARROS, K. Impolidez em textos on-line no facebook: análise das escolhas lexicais numa perspectiva textual-interativa. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 433–452, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.02>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BICHAS, o documentário. Direção e produção: Marlon Parente. Documentário (39 min). Recife, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cik7j-0cVU>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. FREITAS, V.A. de.L. MACHADO, V.R. SOUSA, R.M. de (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO. S. M. **Do campo para cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**. 2003, Belo Horizonte: vol. 11-n.1, p.49-69.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2022.

CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 184 p. (Didática)

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). (2013). **Comunicado Conjunto nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação. Perspectivas de Cooperação e Articulação**. CAPES: Brasília.

CIDREIRA, R. P. O corpo performático nas redes sociais: narrativas audiovisuais no reels do Instagram. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, Volume 16, Número 1, jan-abr. de 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/52152>. Acesso em: 19 maio. 2023.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema (Theories of linguistic im/politeness: revisiting the state of the art for a theoretical contribution on the topic). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. DOI: 10.22481/el.v18i2.6409. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6409>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CULPEPER, J. **Impoliteness: Using Language to Cause Offence**. New York: Cambridge University Press, 2011.

DIAS, C.B. A Comunicação e a importância de se comunicar bem. **Saberes em Foco Revista da SMED NH** Novo Hamburgo. v.3 n.1 ago. 2020

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EDEN, C.; HUXHAM, C. Pesquisa-ação no estudo das organizações. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. v 2. p.93-117.

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

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE. P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001

GOMES, A. M.; FRANCISCO DOS REIS, A.; KURASHIGE, K. D. Violência e homofobia: um estudo sobre o preconceito e a agressão contra a população LGBT em Mato Grosso do Sul. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 8, n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6547>. Acesso em: 16 mar. 2024.

HOM, C. **Pejoratives**. *Philosophy Compass*. v. 5, n. 2, 2010, p. 164-185.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo,2001.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEVINSON, S. Putting linguistics on a proper footing: explorations in Goffman's concepts of participation. In: DREW, P; WOOTON, A. **Erving Goffman: Exploring the interactional order**. Cambridge: Polity, 1987. pp 161-227.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LINDGREN, R.; HENFRIDSSON, O.; SCHULTZE, U. Design Principles for Competence Management Systems: a Synthesis of an Action Research Study. **MIS Quarterly**, v.28, n.3, September 2004

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINET, A. **Conceitos fundamentais da linguística**. Tradução de Wanda Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1976

MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola, 2015.

NASCIMENTO, L. N. de **O. As variações para o conceito de "sovina" no município de Mulungu-PB: um estudo dialetológico do léxico**. 2017. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017

OLIVEIRA, J. R., & GOMES, M. A. (2012). **Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. Educação Por Escrito, 2(2)**. Recuperado de <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/porescrito/article/view/7947>> Acesso em: 20 jul. 2022.

PAIM, M. M. T. **A variação lexical nos campos semânticos corpo humano e ciclos da vida: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil**. Diadorim, Rio de Janeiro, v. 1, p. 143-159, 2011

SANTOS, J. N. dos. **Heterogeneidade de usos linguísticos na escola: a gíria comum no vernáculo de alunos do ensino fundamental II**. 2018. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, D. dos S. **Variação lexical dos conceitos "marido enganado" e "prostituta" no município de Mari**. 2019. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVA, M. M. da. **Variação lexical em memes do Jumento Amostrado: uma análise à luz da sociolinguística**. 2019. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVA, L. K. et al.. Gagueira na escola: efeito de um programa de formação docente em gagueira. **Codas**, v. 28, n. 3, p. 261–268, maio 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº81, p. 143,160. 2002.

SOUSA, J. B. de. **O uso de sinônimos na produção de artigos de opinião no 9º ano ensino fundamental**. 2020. [122 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, [Guarabira], 2020.

SOUZA, A. E. **Cartas de mala-direta: uma proposta de oficina de leitura via pesquisa-ação**. Revista Letras (UFSM) online, v. 25, p. 25, 2002.

SOUZA, V. C. da S.; GONÇALVES, J. P. Gordofobia, bullying e violência na escola: um estudo em representações sociais com pré-adolescentes. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-19, e18893, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18893>.

SPENCER-OATEY, H. (Im)Politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships. **Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture** [S.L.], v.1, n. 1, pp. 95–119, jan 2005. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.95>

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, ([1936]1996).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, ([1936]1996).

WEIMER, W. R., & MOREIRA, E. C.. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, 36(1), 257–274. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIAL

Questionário social - Profletras

Você está respondendo a um questionário de uma pesquisa social anônima, portanto não é necessário identificar-se.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **1. Como você chamaria em público um colega de sala que se dedica aos estudos mais que os outros e geralmente tira as melhores notas nas provas?** *

Marcar apenas uma oval.

- Fera
- Nerd
- CDF
- Besta
- Nenhuma das alternativas

2. **2. Que termo você usaria para qualificar, em uma conversa com seus colegas de turma, uma garota de outra turma que sai muito e costuma ter vários namorados?** *

Marcar apenas uma oval.

- Assanhada
- Descolada
- Vadia
- Pegadora
- Nenhuma das alternativas

3. **3. Que termo você usaria para qualificar, em uma conversa com seus colegas de turma, um garoto de outra turma que sai muito e costuma ter várias namoradas?** *

Marcar apenas uma oval.

- Safado
- Descolado
- Pegador
- Vagabundo
- Nenhuma das alternativas

4. 4. Imagine que você esteja no pátio da escola e passa um colega de sala que é assumidamente homossexual e você, mesmo sem ter intimidade, resolve tirar brincadeira com ele. Como você o chamaria? *

Marcar apenas uma oval.

- "E aí, mano!"
 "Ei, bicha!"
 "Ei, frango!"
 "E aí, mona!"
 Nenhuma das alternativas

5. 5. Imagine que você esteja no pátio da escola e passa um colega de sala que é assumidamente lésbica e você, mesmo sem ter intimidade, resolve tirar brincadeira com ela. Como você a chamaria? *

Marcar apenas uma oval.

- "E aí, sapatão!"
 "E aí, gata!"
 "E aí, chupa charque!"
 "E aí, machuda!"
 Nenhuma das alternativas

6. 6. Imagine que tenha chegado um aluno novo na sua turma e que este aluno está acima do peso dos demais colegas. Ao resolver cumprimentá-lo, que expressão você utilizaria? *

Marcar apenas uma oval.

- "Oi, gordinho!"
 "E aí, baleia assassina!"
 "Oi, bolo fôfo!"
 E aí, bujão!"
 Nenhuma das alternativas

7. 7. Imagine que tenha chegado um aluno novo na sua turma e que este aluno veio da zona rural e é bastante tímido. Que expressão você utilizaria para se referir a ele perante seus colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- Matuto
 Bocó
 Leso
 Bicho do mato
 Nenhuma das alternativas

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B: SLIDES DA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



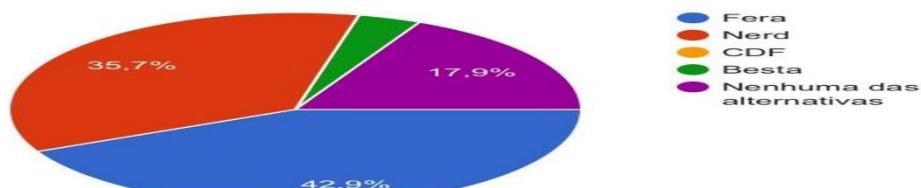
Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



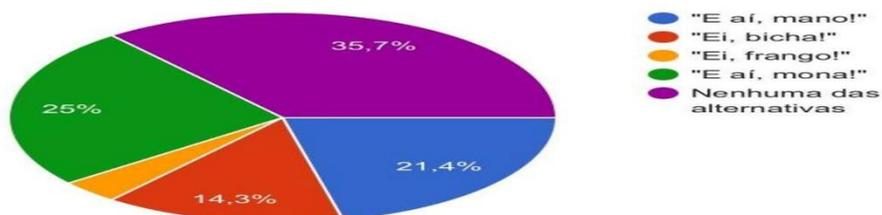
PROJETO DE PESQUISA

VARIAÇÃO LEXICAL À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE TERMOS PEJORATIVOS EM SALA DE AULA OFICINA 01

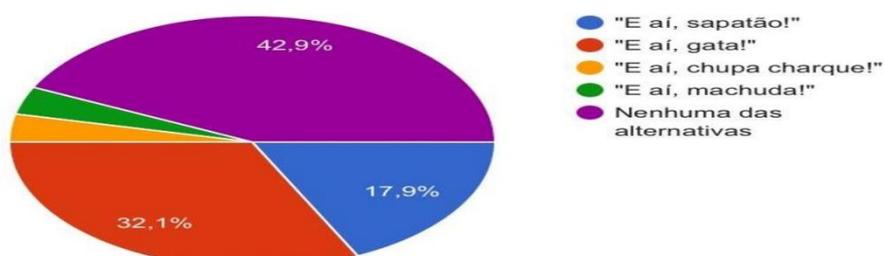
28 respostas



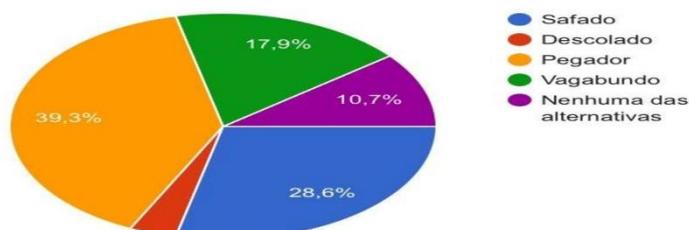
28 respostas



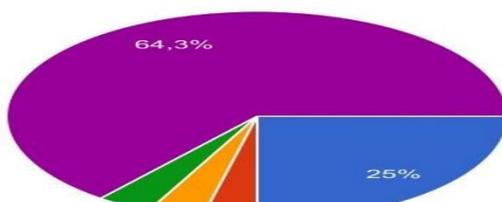
28 respostas



28 respostas

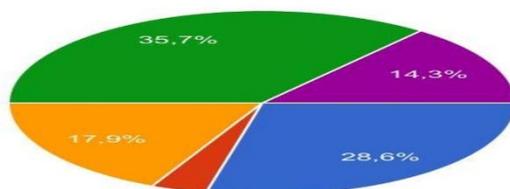


28 respostas



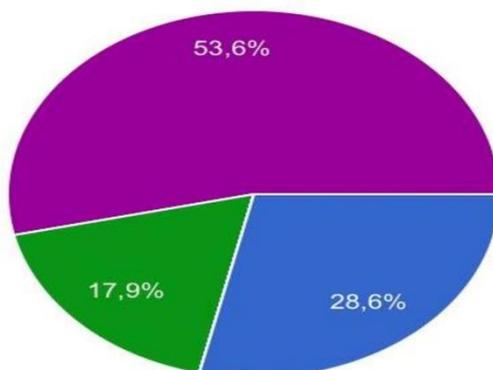
● "Oi, gordinho!"
 ● "E aí, baleia assassina!"
 ● "Oi, bolo fofó!"
 ● E aí, bujão!"
 ● Nenhuma das alternativas

28 respostas



● Assanhada
 ● Descolada
 ● Vadia
 ● Pegadora
 ● Nenhuma das alternativas

28 respostas



● Matuto
 ● Bocó
 ● Leso
 ● Bicho do mato
 ● Nenhuma das alternativas



Universidade Estadual da Paraíba
 Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades – Campus III
 Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
 PROFLETRAS



TERMOS PEJORATIVOS

- Piriguete
- Veado
- Sapatão
- Leso
- Bocó
- Matuto
- Bicho do Mato
- Macaco
- Bujão
- Baleia
- Magrelo
- Trombadinha
- Cabelo de Bucha
- Burro



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



PEJORATIVO

Pejorativo é um adjetivo que descreve uma palavra ou ideia que tem um significado **desagradável**, **depreciativo** e **insultuoso**. O próprio verbo **pejorar**, em português, significa **depreciar** ou **rebaixar**.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



O PODER DA PALAVRA



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



As palavras têm a leveza
do vento e a força da
tempestade
(Victor Hugo)



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



PALAVRAS QUE FEREM A ALMA



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



PALAVRAS QUE FEREM A ALMA

A frase “palavras não me afetam” pode ter seu mérito, mas nem sempre é real. Palavras podem ser usadas e atingir profundamente a autoestima das pessoas. Não faz diferença se a zombaria ou os comentários têm ou não um fundo de verdade. É sempre muito doloroso ouvir alguém falar mal de nós.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



BULLYING VERBAL

É o tipo de bullying mais comum, usado tanto por meninos quanto por meninas. São os apelidos, as gozações, a difamação, a crítica cruel, telefonemas abusivos, e-mails que intimidam, ameaças, fofocas, ‘brincadeiras’ sobre raça, religião e orientação sexual.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



EFEITOS DO BULLYING

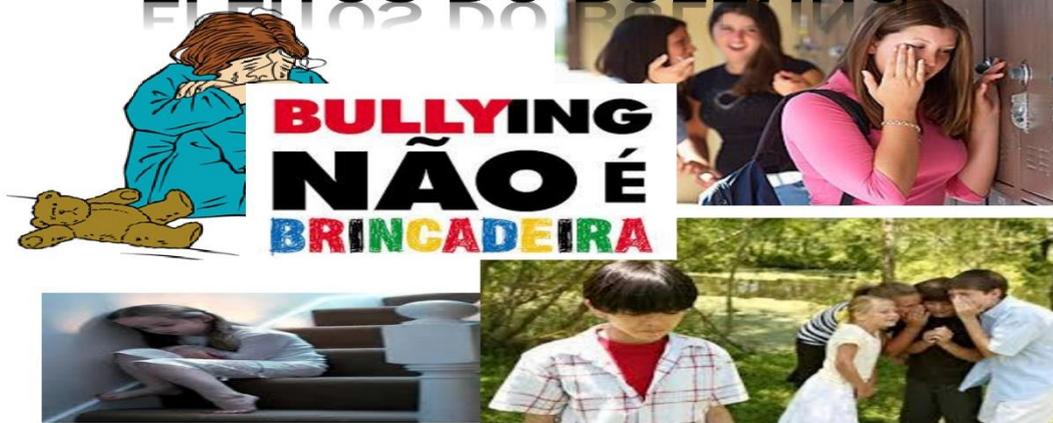
- × Isolamento social;
- × Tentativas de suicídio;
- × Depressão;
- × Demonstrações constantes e de grande tristeza;
- × Resistência em ir à escola;
- × Mau rendimento escolar;



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



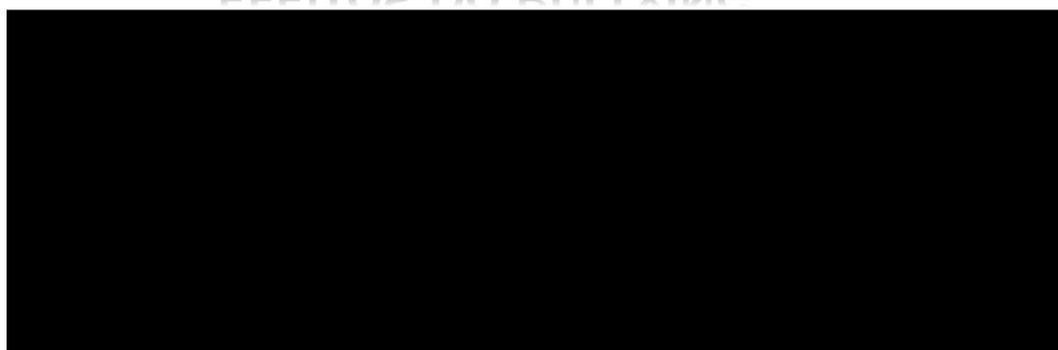
EFEITOS DO BULLYING



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS

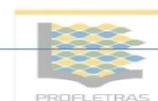


EFEITOS DO BULLYING





Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



REFLITA SOBRE SUA INTENÇÃO

- × Você utiliza termos pejorativos?
- × Sabe o efeito que eles podem causar?
- × É sua intenção magoar o próximo?



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

- × O **contexto** é uma circunstância essencial na produção de textos. Ele corresponde ao conjunto de conjunturas (materiais ou abstratas) que rodeiam um acontecimento ou fato.
- × Assim, o **contexto** são todas as informações que acompanham o texto, modo pelo qual as ideias se encadeiam no discurso.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

- × Sendo assim, o contexto corresponde ao ambiente físico ou situacional e pode ser uma referência histórica, social, cultural, familiar.
- × Para compreendermos a mensagem de um texto, precisamos estar a par do contexto ao qual pertence. Isso para que a mensagem transmitida pelo locutor (autor, emissor) seja inteligível para o interlocutor (leitor, receptor).



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

- ✘ Nesse sentido, uma piada pode não fazer sentido, quando por exemplo está contextualizada numa determinada cultura, a qual não faz parte do seu repertório interpretativo.
- ✘ Com efeito, o texto somente existe quando estabelece uma relação de identificação com seu leitor.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

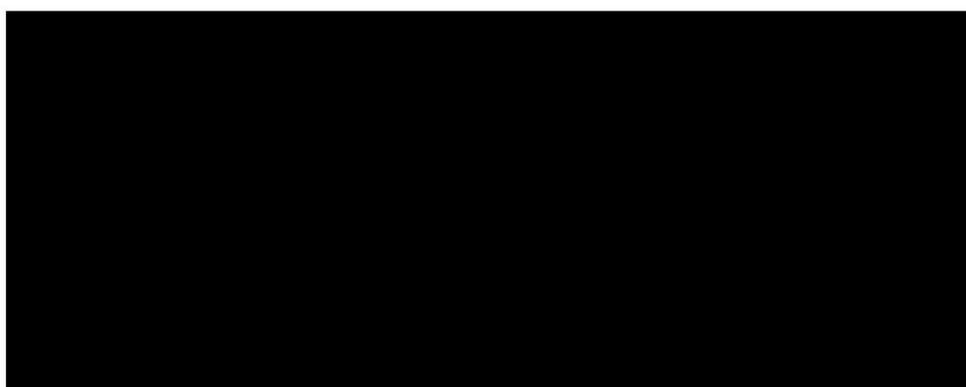
- ✘ CURIOSIDADE:
- ✘ Do latim, a palavra contexto (contextus) significa reunião, conjunto, sucessão. Assim, se a palavra texto, do latim, significa “tecido”, o contexto, representa o ato de “tecer, entrelaçar”.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO





Universidade Estadual da Paraíba
 Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades – Campus III
 Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
 PROFLETRAS



A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO



Universidade Estadual da Paraíba
 Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades – Campus III
 Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
 PROFLETRAS



USE AS PALAVRAS DE MODO CONSCIENTE



APÊNDICE C: SLIDES DAS APRESENTAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DOS ALUNOS

• GRUPO I

Termos pejorativos e preconceito étnico racial



O que seria o preconceito racial?

Pode-se definir como preconceito étnico racial toda e qualquer aversão a pessoas que são de outras raças. Vincula-se ao próprio processo de construção desigual de nossas cidades, que reproduzem o modelo desigual e discriminatório da nossa formação societária




Uso de termos pejorativos

- ▶ Significado: são palavras usadas para humilhar, ofender ou denegrir a imagem de alguém
- ▶ Várias vezes utilizamos muitos termos pejorativos e nem percebemos, visto que já estão enraizados em nossa sociedade atual
- ▶ Existem vários termos, como :

"Tem caroço nesse angu"	"Crioulo / Negão"	"Tribo"	"japa"
"Programa de índio"	"A coisa tá preta"	"macaco"	

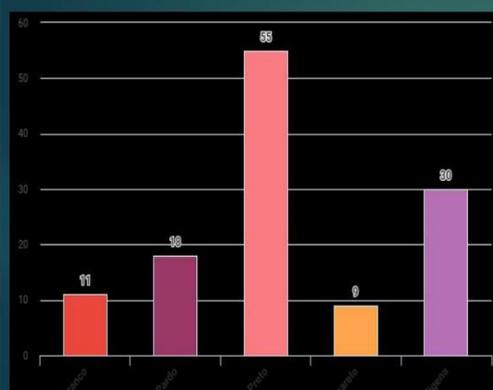
Consequências

- ▶ **Impactos psicológicos**
- ▶ Os efeitos psicossociais do **preconceito** e **racismo** estão relacionados a problemas inter e intra-pessoais, sociais e institucionais: "o racismo interfere nas dinâmicas psicológicas, relações interpessoais, sociais e emocionais na família e vida profissional, além das interações com instituições e seus serviços

Exemplos de Casos

- ▶ Fruto das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, que apontam que as pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem no país com a falta de oportunidades e a má distribuição de renda.

Na Bahia, de 616 pessoas mortas em **decorrência de intervenção de agentes do Estado** em 2021, 603 eram negras (528 pardas e 75 pretas).



Em 2019, uma entrevista mostra que dos entrevistados que sofreram preconceito racial, de 100%:

- dos brancos: 11% sofreram
- dos pardos: 18% sofreram
- dos pretos: 55% sofreram
- dos amarelos: 9% sofreram
- dos indígenas: 30% sofreram

Ao Combate Contra o Preconceito Racial

Não podemos ficar calados quando vemos uma situação de preconceito, por isso, vamos ao combate, e para isso existem várias medidas, como:

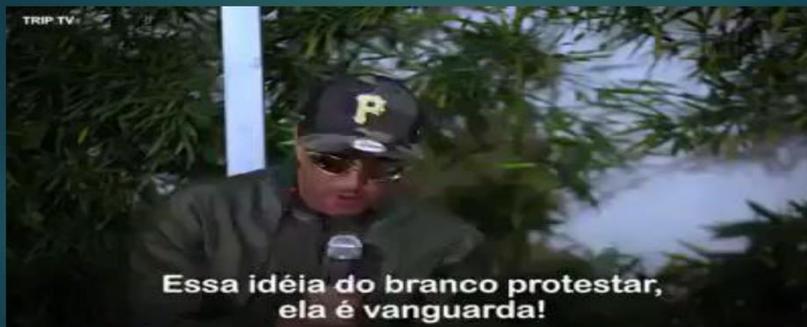
1. Estimular e proporcionar a convivência com pessoas de diferentes raças e etnias;
2. Educar crianças para que elas aprendam a respeitar e conviver com as diferenças
3. Protestar
4. Denunciar



Negro
Drama -
Raciona
is MC's

PHOTOCARDS A

Negro
Drama -
Raciona
is MC's



Essa idéia do branco protestar,
ela é vanguarda!

ENTREVISTA
COM MANO
BROWN

PHOTOCARDS A

GRUPO II

Língua portuguesa

TEMA :
termos pejorativos e preconceito
por orientação sexual

preconceito por orientação sexual:



termos pejorativos:



exemplos de termos pejorativos:

existem vários tipos de termos pejorativos, dentre eles termos: racistas, machistas e até mesmo homofóbicos



EXEMPLOS:

MACACO 🐒



FALA GROSSO VIADO

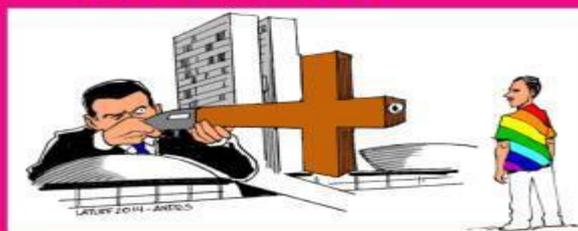
SAFADO 🏳️

LUGAR DE MULHER É NA COZINHA 🤪



preconceito por orientação sexual:

O termo homofobia tem sido amplamente utilizado para a conceitualização do preconceito e discriminação contra indivíduos que apresentem orientação sexual diferente da heterossexual.



preconceito por orientação sexual

EXEMPLOS DE XINGAMENTOS PRECONCEITUOSOS USADOS:

- **TEM É QUE APANHAR DE CIPÓ DE DOI 😏**
- **BIXONA**
- **VIADO TEM QUE MORRER**



consequências:

termos pejorativos

Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com pena de reclusão de um a três anos e multa.

preconceito por orientação sexual

A homofobia provoca percepções negativas sobre si mesmo e a não adoção de hábitos de vida saudáveis relacionados aos cuidados com alimentação, prática de atividades físicas, padrão de sono e hábitos suicidas. Foram relatadas situações de homofobia nos serviços de saúde.

exemplos de casos:

g1.globo.com
<https://g1.globo.com> - 2023/03/08

De vítimas de violência a advogadas: casos de machismo ainda são ...

8 de mar. de 2023 — De vítimas de violência a advogadas, casos de machismo ainda são barreira no judiciário. O g1 teve acesso aos vídeos da audiência de vítima ...

Brasil de Fato
<https://www.brasildefato.com.br> - ...

Racismo contra Vini Jr.: O mundo que não deixou o preto brilhar

25 de mai. de 2023 — Mundo, não só do futebol, tem se mobilizado frente a mais um ataque racista direcionado ao jogador brasileiro.

g1.globo.com
<https://g1.globo.com> - 2023/06/14

Jovem denuncia caso de homofobia após ser agredido verbalmente ...

14 de jun. de 2023 — Jovem denuncia homofobia após ser agredido verbalmente em academia de Fortaleza. Um aluno de uma academia relatou ter sofrido um ...

GRUPO III

Termos pejorativos e preconceito de classe social

- **O QUE É PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL?**

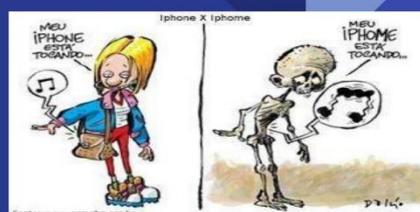
O preconceito social, também conhecido por preconceito de classe consiste em tratar as pessoas de modo diferente somente por causa da sua situação econômica, nível de escolaridade e acesso a renda e bens de serviço.

- **Termos utilizados:**

Os termos pejorativos e preconceituosos relacionados à classe social podem variar, mas alguns exemplos comuns são: "pobretona", "favelado", "elitezinha", "burguês". É importante lembrar que o uso desses termos é ofensivo e perpetua estereótipos prejudiciais.

- **Consequências do uso pejorativo**

São várias as consequências vislumbradas em vítimas de atos discriminatórios, dentre elas a depressão, a baixa autoestima, a agressividade, desvios comportamentais, formação debilitada da identidade, além de dificuldades na aprendizagem. Também são variados os comportamentos expressivos de quem sofre o preconceito.



- **COMO COMBATER:**

Para mudar esse cenário, é preciso investir em políticas que contribuam para o desenvolvimento das populações marginalizadas e também em formas de promover uma conscientização pública e coletiva, com ações que promovam o combate ao preconceito social e a discriminação.

GRUPO IV



Preconceito estética corporal

Introdução :

- ✦ O preconceito estético corporal refere-se à discriminação ou julgamento negativo baseado na aparência física de uma pessoa. Isso pode incluir critérios como peso, altura, cor da pele, características faciais e outros aspectos visíveis. Esse tipo de preconceito pode ter sérias consequências para a autoestima e bem-estar emocional das pessoas afetadas, e é importante promover a aceitação e valorização da diversidade de corpos e aparências.

Exemplos de termo:



Gordão
Bolo fofo
Pum
Balão
Poço sem fundo



Magrelo
Cipó
Esqueleto
Palito
Seu Madruga



Baixinho
Anão
Pequenino
Nenê
tiquinho



Alejadinho
Formula 1
Deformado
Manco
Defeituoso



Cyborg
Craque de bola
Sem perna
Pezinho

Como combater:

+ Combater o preconceito estético corporal envolve promover a aceitação e valorização da diversidade de corpos. Algumas maneiras de fazer isso incluem:

- (1)Desafie Estereótipos: Seja consciente sobre como você fala e pensa sobre diferentes tipos de corpos. Evite reforçar estereótipos negativos.
- (2)Educação e Conscientização: Promova a educação sobre a diversidade de corpos, enfatizando que todos os tipos são normais e saudáveis.
- (3)Promova a Autoestima: Incentive a autoaceitação e o amor-próprio em si mesmo e nos outros. Celebre as características únicas de cada pessoa.
- (4)Denuncie Discriminação: Se testemunhar ou experienciar preconceito estético, fale sobre isso e apoie aqueles que são afetados.



Como combater:

- (5)Mídia Inclusiva: Apoie e promova mídias que apresentem uma variedade de corpos de forma positiva e realista
- (6)Evite Comentários Negativos: Não faça comentários negativos sobre a aparência de alguém. Em vez disso, foque em elogios que não estejam ligados à aparência física.
- (7)Promova a Saúde Mental: Reconheça que a saúde mental é tão importante quanto a saúde física e que ambas devem ser valorizadas.
- (8)Advocacia e Ativismo: Participe ou apoie organizações que lutam contra o preconceito estético e promovem a inclusão.
- (9)Seja um Exemplo: Mostre aceitação e respeito pelos diferentes tipos de corpo em suas próprias atitudes e comportamentos.



Consequências:

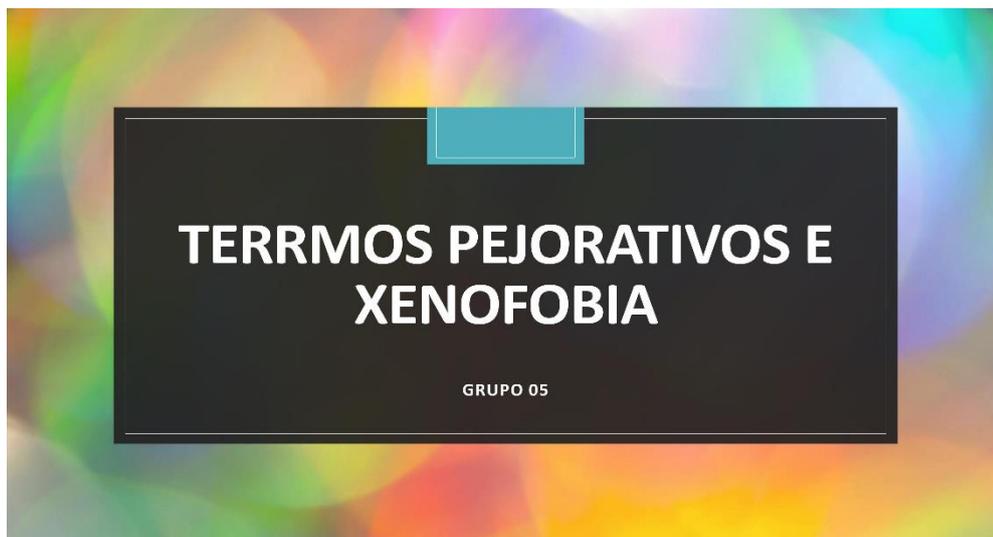
preconceito pode ter várias consequências negativas, tanto para os indivíduos que sofrem com ele quanto para a sociedade como um todo. Algumas das principais consequências incluem:

- **Depressão**
- * **Baixa autoestima**
- * **Agressividade**
- * **Mudança de comportamento**
- * **Danos emocionais**
- * **Isolamento social**
- * **Trauma duradouro**
- * **Insegurança**
- * **Ansiedade Social**
- * **Efeitos internacionais**

O preconceito tem consequências profundas para suas vítimas. Danos emocionais, isolamento, impacto na autoestima e na saúde são comuns. Além disso, a discriminação afeta oportunidades e acesso a recursos. Para quebrar esse ciclo, é crucial promover a inclusão e a equidade.



GRUPO V



O que é xenofobia?

xenofobia
xe·no·fo·bi·a
sf

1. Aversão ou repulsa a pessoas ou coisas estrangeiras. "A partir da introdução a respeito das "raças" culturais nacionalizadas, podemos ver o preconceito e o repulsa racialistas, a xenofobia, o racismo e outros aspectos que buscam criar um sentimento de unidade interna" (MCS).

2. Terror ou aversão pelo que é incerto ou estranho ao seu ambiente.

XENOFOBIA É CRIME!
Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.
Penal: reclusão de um a três anos e multa



COMIRAT

COMO DENUNCIAR NO RIO GRANDE DO SUL?

- PROCURE UMA DELEGACIA DE POLÍCIA PARA REGISTRAR UM BOLETIM DE OCORRÊNCIA (B.O.)**
- OUVIDORIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DISQUE 100**
- CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, DA SAÚDE E DA PROTEÇÃO SOCIAL, DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (OMP-RS) (51) 3295-1100**
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS DA DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO (CRDH-DPE/RS) 0800-644-5556**
- DELEGACIA DE COMBATE À INTOLERÂNCIA (DPCI), DA POLÍCIA CIVIL (51) 3338-6440 (51) 98444-0606**

Fazer a denúncia **NÃO** prejudica a sua regularização no Brasil!
Caso você tenha sido vítima destes crimes, isso não constará na sua Certidão de Antecedentes Criminais.

Xenofobia e racismo são crimes. denuncie!



GRUPO VI

Termos Pejorativos e Preconceito de Gênero.

Trabalho da equipe 6



O que é?

O preconceito de gênero se refere as atitudes sociais que desprezam as pessoas de acordo com o seu sexo ou orientação sexual. Sexismo também é uma palavra usada para definir esse tipo de discriminação. Na maioria das vezes, as vítimas são mulheres, que, em consequência, possuem menor prestígio social comparadas aos homens.



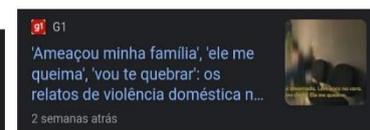
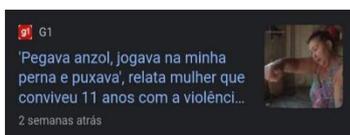
Consequências do uso pejorativo:

A desigualdade de gênero tem consequências graves em nossas relações sociais. Ela é usada como justificativa para a violência. Reforça a falta de representatividade nos espaços (principalmente de trabalho) e as diferenças salariais.

Exemplos de termos pejorativos:

- ▶ “Lugar de mulher é na cozinha”
- ▶ “Que mulher mal-amada/humorada”
- ▶ “Mulherzinha” ou “Coisa de menininha”
- ▶ “Já sabe cozinhar? Então pode casar”
- ▶ “Toda loira é burra e toda preta é pobre”
- ▶ “Não cuidou, virou mãe solteira”
- ▶ “Cabelo ruim, duro, feio, bombril..”

Alguns casos contra a mulher:



Como podemos combater?

Diminuir a disparidade salarial entre os gêneros, acabar com a violência baseada em gênero, promover a igualdade, enfim, acabar com o preconceito.

Mas, apesar de tudo o que sabemos sobre diversidade, as empresas e, principalmente os colaboradores, continuam a enfrentar desafios significativos relacionados à diversidade e à representação das mulheres nos campos importantes.

FIM.

APÊNDICE D: SLIDES DE ABORDAGEM DO GÊNERO *REEL*



GÊNERO *REEL*:
CONTEXTO DE PRODUÇÃO
E CIRCULAÇÃO

PROFELETRAS
Mestrado Profissional em Letras



CONTEXTUALIZANDO A PLATAFORMA...

O Reels do Instagram é hoje uma das ferramentas mais utilizadas para criação de conteúdo na internet. Seja apenas para compartilhar humor ou para vender algum produto, o recurso virou tendência.

Todos os dias, milhares de pessoas utilizam o *Reels* para se expressar. De receitas a tutorias de maquiagem, o universo dos vídeos curtos estão cada vez mais inseridos na vida das pessoas.

Com o tempo máximo de 90 segundos, os *reels* do *instagram* têm atraído cada vez mais público. Através da agilidade que as informações são repassadas na internet, utilizar a ferramenta pode ser valioso e estratégico para divulgar os mais diversos conteúdos.

PHOTOCARDS.AI

Recursos de gravação e edição.

- Adição de textos;
- Adição de filtros coloridos diversos;
- Sobreposição de imagens;
- Temporizador para poder gravar seus vídeos sem usar as mãos;
- Aumentar ou diminuir a velocidade das imagens e do som;

Circulação dos *reels*.

Os *reels* são veiculados pelo *instagram* e possuem ampla circulação na internet. Após a postagem, os vídeos ficam disponíveis para qualquer usuário da rede, caso o perfil do criador seja aberto.

Circulação dos *reels*: Entenda a responsabilidade

“Quando se trata de usar as redes sociais com responsabilidade, a coisa mais importante é não negligenciar. “O conteúdo, as palavras e as ações exibidas na web podem afetar a sociedade, tanto on-line quanto off-line. Comportamento negativo pode facilmente influenciar o usuário e seus seguidores”, explica Fernando Azevedo, sócio da Silicon Minds (empresa especializada em marketing digital).

Circulação dos *reels*: Entenda a responsabilidade

- Está nas suas mãos compartilhar bondade. Torne o espaço como uma oportunidade de espalhar boas informações, conscientize e aproveite ao máximo.
- No meio digital, construa a sua imagem, mas tenha cautela com os seus comportamentos.

Circulação dos reels: Entenda a responsabilidade

- Tenha cuidado com suas postagens: utilize argumentos, ortografia correta, tenha cuidado com gírias e não dissemine *fake news*. Se posicione, mas de maneira ponderada.
- Torne-se referência em um assunto: compartilhe bons conteúdos, dos quais você se interessa e tem prazer de falar. Engaje-se para criar um espaço de trocas de conhecimentos.

QUESTÃO 03 – O técnico Carter usava o termo “senhor” para se referir aos jogadores. Por que ele optou por esse uso e, com base nisso, qual a importância de uma escolha lexical consciente ao comunicar-se com os demais?

APÊNDICE F: SÉRIE DE REELS PRODUZIDA PELA TURMA

Código QR para acesso à série de *reels* produzida pela turma.



APÊNDICE G: GUIA PEDAGÓGICO

Código QR para acesso ao Guia Pedagógico.



ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Variação Linguística Como Expressão De Identidade Social: Um Estudo Sobre O Uso De Termos Pejorativos Em Sala De Aula

Pesquisador: LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70211023.8.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.237.743

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A apresentação resumida do projeto reside nos seguintes termos: "Este projeto surgiu da necessidade de trabalhar, em sala de aula, aspectos relacionados à função social da língua, após identificar o emprego, por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola na cidade de Patos - PB, de termos considerados pejorativos e que esse uso, muitas vezes, parecia ser irrefletido. Sendo assim, propomos aqui uma série de atividades que têm por objetivo levar esses alunos a entender o papel social da língua e como usá-la de modo consciente para que esta seja um espelho de sua visão de mundo, refletindo seus reais valores, comportamentos e sentimentos. Para tanto, valeremo-nos do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), através do qual desenvolveremos um questionário inicial, seguido por três módulos de estudos, nos quais realizaremos atividades de intervenção, e uma produção textual final. Usamos como embasamento teórico para esta produção os pressupostos presentes em Antunes (2007), Freire (2001), na BNCC (2018) sobre o ensino de língua, assim também como as contribuições de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros autores. Após a conclusão do projeto, esperamos contribuir positivamente para a diminuição de práticas sociais excludentes baseadas em preconceitos de naturezas diversas."

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.237.743

Objetivo da Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Entender a linguagem como forma de expressão de valores sociais e de reflexo ideológico do indivíduo que se utiliza dela passando a utilizá-la de maneira crítica e consciente de acordo com sua percepção de mundo.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a necessidade de desenvolver ações educativas que visem o uso consciente da linguagem;
- Melhorar a convivência com a comunidade escolar e também fora dela através do uso das palavras de acordo com o sentido que ela representa socialmente;
- Discutir a respeito das diferenças existentes no espaço escolar;
- Produzir uma série de reels no Instagram sobre o uso da linguagem na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos, metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador responsável realizou a revisão e as correções solicitadas.

Sem pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.237.743

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053830.pdf	04/08/2023 00:02:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	04/08/2023 00:01:46	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/07/2023 22:21:52	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	TALE.pdf	23/07/2023 22:16:28	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSO.pdf	01/06/2023 21:44:37	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	AUTORIZACAOIMAGENS.docx	15/05/2023 12:15:56	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	TAICDA.pdf	15/05/2023 12:06:56	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	TAI.pdf	15/05/2023 12:06:16	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoConcordancia.pdf	15/05/2023 12:01:28	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	14/04/2023 23:56:22	LUCIANO BERNARDO DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.237.743

CAMPINA GRANDE, 14 de Agosto de 2023

Assinado por:
Patricia Meira Bento
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br