

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**VALMIR SOARES JUNIOR**

**O PRECONCEITO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
EM DEFESA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

Vitória

2021

**VALMIR SOARES JUNIOR**

**O PRECONCEITO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM DEFESA DA  
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes – Campus Vitória.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edenize Ponzo Peres

Vitória

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S676p Soares Junior, Valmir.

O preconceito nas aulas de língua portuguesa : em defesa da diversidade linguística / Valmir Soares Junior. – 2021.

131 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Edenize Ponzo Peres.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Linguística. 2. Sociolinguística – Educação. 3. Linguagem e educação. 4. Multiculturalismo – Educação. 5. Análise do discurso. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Peres, Edenize Ponzo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 418

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

**VALMIR SOARES JÚNIOR**

**O PRECONCEITO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM DEFESA DA  
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 30 de março de 2021

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Doutora Edenize Ponzo Peres**  
**Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes**  
**Orientadora**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



**P/ Doutor Antônio Carlos Gomes**  
**Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes**  
**Membro Interno**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



**P/ Doutor Leonardo Bis dos Santos**  
**Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes**  
**Membro Externo**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

## VALMIR SOARES JÚNIOR

SOARES JÚNIOR, Valmir; PERES, Edenize Ponzo. **O preconceito e a variação linguística em quadrinhos**. Vitória: Ifes, 2021. 136 p. (Caderno de Atividades - Ensino Fundamental II)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

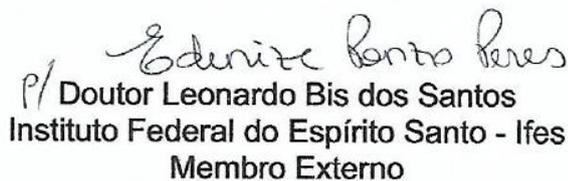
Aprovado em 30 de março de 2021

### COMISSÃO EXAMINADORA



✓ Doutor Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

  
P/ Doutor Leonardo Bis dos Santos  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Para Hilda Gonçalves Machado (in memoriam), por todas as lições de amor.

Para Valmir, Idalina e Vanessa, minhas razões de viver.

## AGRADECIMENTOS

À Idalina Machado Soares e Valmir Soares, meus pais, pelo exemplo de dignidade e generosidade e pela paciência e amor incondicional que, abnegadamente, sempre me devotaram. A vocês dois, a minha eterna gratidão.

À Vanessa Machado Soares, minha irmã querida, simples e divertida. Você é um exemplo de ser humano generoso, gentil e íntegro. Aprendo muito com você apenas te observando. Você é maravilhosa.

À Dra. Edenize Ponzo Peres, minha orientadora, pela orientação serena e diligente, além do irretocável exemplo de profissionalismo. Não há palavras que possam descrever a minha admiração e carinho.

Ao meu grande amigo Alberto Gonzalez Ramirez e família, pelo incentivo constante, o exemplo de luta, a amizade duradoura e o carinho de sempre.

À Larissa de Assis Pimenta Rodrigues, quem me resgatou e quem sempre me cuidou nos meus momentos de abalo e de dificuldades. Você é uma amiga muito especial.

A Geraldinho, Max Caetano, Miguel Pereira e Win Muller, meus *irmãos* de Ouro Preto, tesouros que a vida me trouxe. Vocês são sangue do meu sangue.

Aos professores Dr. Antônio Carlos Gomes e Dr. Leonardo Bis, pela leitura atenta do meu trabalho, desde a Qualificação, e pelas observações pertinentes e cuidadosas.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, pela rica e inesquecível experiência, especialmente à Dra. Letícia Carvalho de Queiroz pelo engajamento, pela defesa incondicional do curso e pelo auxílio imprescindível aos mestrandos.

Aos demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, pelas aulas extraordinariamente significativas.

Aos colegas de turma do Profletras-Ifes, pela companhia e pelos debates sempre proveitosos nas aulas, cujo produto foi o meu inestimável enriquecimento profissional e pessoal, fruto de tal convivência e da partilha de nossas experiências. Um abraço carinhoso em todos vocês.

Aos meus estudantes e aos professores da escola em que leciono, pela companhia diária, a compreensão e o carinho que temos uns pelos outros.

XCII

Mas a Fama, trombeta de obras tais,  
Lhe deu no Mundo nomes tão estranhos  
De Deuses, Semideuses, Imortais,  
Indigentes, Heroicos e de Magnos.  
Por isso, ó vós que as famas estimais,  
Se quiserdes no mundo ser tamanhos,  
Despertai já do sono do ócio ignavo,  
Que o ânimo, de livre, faz escravo.

XCIII

E ponde na cobiça um freio duro,  
E na ambição também, que indignamente  
Tomais mil vezes, e no torpe e escuro  
Vício da tirania infame e urgente;  
Porque essas honras vãs, esse ouro puro,  
Verdadeiro valor não dão à gente:  
Melhor é merecê-los sem os ter,  
Que possuí-los sem os merecer.

(CAMÕES, Os Lusíadas, Canto IX)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral estudar o preconceito linguístico presente na sociedade e na escola, a partir da realidade de duas turmas de nono ano de uma escola da rede estadual localizada em Guarapari-ES. A investigação procurou entender como é vista a diversidade linguística e como se processa o preconceito linguístico entre os alunos. Assim, nossos objetivos específicos foram: a) refletir sobre o preconceito linguístico; b) analisar a recepção da variação linguística pelos estudantes que participaram da pesquisa; c) desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que auxiliem docentes e discentes a identificarem e enfrentarem o preconceito linguístico; e d) elaborar um produto educacional em forma de um Caderno de Atividades com exercícios que abordem o assunto. Para atingirmos esses objetivos, utilizamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional. Os procedimentos metodológicos estão ancorados na pesquisa de observação participante e na aplicação de questionários e testes de crenças entre os estudantes, a fim de conhecermos suas atitudes linguísticas. Com base nesta pesquisa, desenvolvemos um produto educacional com atividades que podem auxiliar professores de Língua Portuguesa e alunos do Ensino Fundamental a refletir sobre a variação inerente a todas as línguas.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional; preconceito linguístico; ensino de Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to investigate the linguistic prejudice found in society and in school, starting with the experience of two ninth year classes in a state school in the municipality of Guarapari, state of Espírito Santo. The investigation's objective is to understand how linguistic diversity is perceived and how linguistic prejudice is seen among students. Thus, we have as specific objectives: a) to reflect about linguistic prejudice; b) to analyze the reception of linguistic variation by the students who were part of the investigation; c) to develop strategies to the teaching and learning of Portuguese, that help teachers and students in identifying and confronting linguistic prejudice; and d) to prepare an educational tool in the form of an Activity Booklet, with exercises approaching the subject. To reach these objectives, we use the theoretical assumptions of Educational Sociolinguistics. The methodological procedures consist of participant observation research, and application of questionnaires and belief tests to the students, as a mean of assessing their linguistic attitudes. Based on the investigation, we develop an educational tool with activities that can help teachers of Portuguese and Elementary Education students to reflect on variation inherent to all human languages.

**Keywords:** Educational Sociolinguistics; linguistic prejudice; teaching of Portuguese.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de membros da família dos estudantes.....	63
Gráfico 2 – Nível de instrução dos pais dos alunos.....	64
Gráfico 3 – Ocupação dos pais .....	64
Gráfico 4 – Origem dos pais.....	65
Gráfico 5 – Renda familiar .....	65
Gráfico 6 – Ocupação dos pesquisados fora da escola.....	66
Gráfico 7 – Hábitos de leitura.....	66
Gráfico 8 – Participação dos pais na vida escolar dos filhos .....	67
Gráfico 9 – Estímulo dos pais ao estudo dos filhos.....	68
Gráfico 10 – Acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos .....	68
Gráfico 11 – Auxílio extra às tarefas dos alunos.....	69
Gráfico 12 – Avaliação da escola pelos alunos .....	70
Gráfico 13 – Dedicção dos alunos aos estudos na escola .....	70
Gráfico 14 – Dedicção dos alunos aos estudos fora da escola.....	71
Gráfico 15 – Horas extras dedicadas aos estudos fora da escola.....	71
Gráfico 16 – Responsabilidade pelos estudos, na percepção dos alunos .....	72
Gráfico 19 – Crenças dos alunos quanto à correção da linguagem.....	74
Gráfico 20 – Conhecimento sobre o preconceito linguístico .....	74
Gráfico 21 – Crenças a respeito do monolinguismo do Brasil .....	76
Gráfico 22 – Crença a respeito da superioridade do português de Portugal .....	76
Gráfico 23 – A dificuldade de se falar/aprender o português.....	77
Gráfico 24 – Crença sobre a competência linguística das pessoas pouco escolarizadas.....	77
Gráfico 25 – O lugar onde melhor se fala o português.....	78
Gráfico 26 – Crença de que a escrita é um modelo para a fala .....	79
Gráfico 27 – Crença de que o conhecimento gramatical é condição para a boa fala e a boa escrita.....	79

Gráfico 28 – O conhecimento de gramática como meio de ascensão social.....	80
Gráfico 29 – Crença de que a linguagem das classes mais altas é melhor .....	81
Gráfico 30 – Crença de que exista uma linguagem <i>correta</i> , garantida pela escolarização .....	81
Gráfico 31 – Crença na relação entre a falta de instrução e a qualidade da linguagem dos falantes.....	82
Gráfico 32 – Crença na superioridade da linguagem de determinadas regiões do país .....	82
Gráfico 33 – Crença na superioridade da linguagem das zonas urbanas sobre as rurais .....	83
Gráfico 34 – Crença na superioridade da língua inglesa.....	83
Gráfico 35 – Crença de não ser competente na própria língua.....	84

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Dissertações e teses analisadas .....	17
Tabela 2 – Competências de Língua Portuguesa.....	55

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>DIÁLOGO COM OS PARES</b> .....	17
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	29
3.1	A SOCIOLINGUÍSTICA E OS FENÔMENOS DA VARIAÇÃO .....	29
3.2	A ESCOLA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SOB O ENFOQUE DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL .....	32
3.3	AS VARIEDADES DE PRESTÍGIO E OS MITOS DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....	35
3.4	A NORMA, OS CONTÍNUOS E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	40
3.5	O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA MÍDIA E NAS REDES SOCIAIS .....	46
3.6	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO BASE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO .....	53
<b>4</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	59
4.1	A ESCOLA E O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA .....	60
4.2	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	61
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	63
5.1	RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS SOCIOLINGUÍSTICOS SEMIABERTOS 63	
5.2	OS TESTES DE CRENÇAS .....	75
<b>6</b>	<b>PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PRECONCEITO LINGUÍSTICO</b> .....	89
6.1	A DESCRIÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES .....	89
6.2	A APLICAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	93
6.3	A VALIDAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES PELOS PARES .....	98
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>102</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>109</b>

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO SEMIABERTO.....	109
APÊNDICE B - TESTE DE CRENÇA .....	119
APÊNDICE C - TESTE DE REAÇÃO SUBJETIVA.....	123
APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DOS PARES .....	124
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESQUISA.....	130

# 1 INTRODUÇÃO

Sou<sup>1</sup> formado em Letras-Português pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP –, mas, mesmo antes da jornada universitária, as reflexões sobre a escola e a educação já haviam marcado a minha trajetória. Filho de um eletricista e de uma dona de casa, nascido e criado na cidade de Guarapari-ES, tive, desde pequeno, o exemplo de vida de meu pai. Na minha ingenuidade de criança e adolescente, nunca pude entender como um homem tão hábil e inteligente, que sobreviveu por décadas ao amargo trabalho de se engalfinhar em postes e torres elétricas, assiduamente exposto à luz solar e às tempestades, pudesse ter sido reprovado três vezes na escola pública. Porém, mais tarde, pude compreender que nenhum jovem será capaz de ter um bom rendimento escolar se, antes ou depois das aulas, estiver condenado ao árduo trabalho braçal. Assim aconteceu com meu pai, desde a sua infância, como auxiliar de pedreiro do meu avô.

Outro exemplo marcante para mim, já na fase da adolescência, foi Sílvio, amigo de escola, um filho de meeiros que trabalhava de sol a sol no cultivo de banana para ajudar a família. Nos finais de semana, ele ia até Anchieta-ES admirar os navios que vinham buscar o minério na plataforma da Samarco. Seu sonho era trabalhar em uma dessas embarcações. Assim, em 2008, sua família juntou todas as economias para que ele pudesse estudar e se inscrever para a prova da Marinha Mercante, e eu, aos meus 17 anos, ainda estudante do Ensino Médio, compungido por sua história de vida e dedicação, tentei ajudá-lo de todas as maneiras que pude.

Sílvio fez o seu melhor, mas não conseguiu sua aprovação, pela dificuldade do certame – o qual lhe exigiria anos de refinada preparação – e também pela falta de dinheiro para alcançar esse objetivo. A escola pública em que ele e eu estudávamos não tinha uma boa infraestrutura – por exemplo, havia um esgoto a céu aberto que passava pelo meio do pátio – e, pior do que isso, faltavam livros, além de o ano letivo ter muitíssimas aulas vagas. Devido a esses problemas, o atraso escolar dos alunos era gigantesco: estudávamos no terceiro ano do Ensino Médio matérias relativas ao Ensino Fundamental. Dessa forma, a responsabilidade pela reprovação na Marinha Mercante nunca foi e nunca será de Sílvio.

Por outro lado, pensamos que não é possível aceitar o discurso covarde de certos setores da sociedade, que tomam exceções como regras: não é por causa de um ou dois indivíduos pobres que ascenderam socialmente e/ou que alcançaram lugares de destaque no meio acadêmico, científico ou artístico, a despeito de todas as dificuldades que a vida lhes impôs, que poderemos

---

<sup>1</sup> Para melhor descrever as razões que me motivaram a realizar esta pesquisa, fiz o uso da primeira pessoa do singular, ao narrar minhas memórias escolares e familiares.

dizer que “querer é poder” ou que “quem acredita sempre alcança”. Sabemos que, na realidade, a dinâmica da desigualdade no Brasil é um verdadeiro abismo, um imenso penhasco, para onde muitos sonhos, como os de Sílvio, são atirados.

Além da história de vida de sofrimento, meu pai e Sílvio têm outro ponto em comum: o preconceito que sofreram na escola por suas origens, manifestado de diversas formas, como, por exemplo, pela maneira como falavam. Meu pai, nascido em 1961, frequentou a escola durante os governos militares, com professores e métodos hostis e o endeusamento da gramática e das variedades de prestígio. Oriundo da comunidade rural de São Miguel, no interior de Guarapari, meu pai não soube se adequar à escola (acumulando funções de trabalho como ajudante de pedreiro e de estudante oriundo do interior), e, por isso, acumulou três reprovações antes de conseguir terminar o Ensino Médio.

Com relação a Sílvio, lembro-me de sua linguagem e de como ele era discriminado nas ocasiões em que apresentava trabalhos, fazia perguntas ou tecia qualquer comentário durante as aulas. Não é possível esquecer os risos debochados dos colegas de turma nem a forma indelicada com que os professores recriminavam a sua linguagem, atitudes estas que mais se aproximavam do interesse em humilhar do que em ensinar, como se sentissem desprezo pelo estudante ou como se estivessem interessados em fazer os outros alunos rirem dele.

Sensibilizado por essas situações vivenciadas tanto pelo meu pai, quanto pelo meu amigo – e por tantos outros milhões de brasileiros que não conhecem na prática o significado da palavra “direitos” –, tomei a decisão, ainda no Ensino Médio, de ser professor de escola pública e de trabalhar na rede em que estudei durante o terceiro ano do Ensino Médio: a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU-ES. Promessa cumprida. Aprovado consecutivamente em dois concursos públicos do magistério, conheci alguns dos rincões do estado do Espírito Santo, atuando em Ecoporanga, Afonso Cláudio, Guarapari e na Ilha das Caieiras, em Vitória. Não escondo o desgaste e o desafio de ser professor de escola pública, assim como não escondo o orgulho de vencer pouco a pouco cada uma dessas dificuldades e de acreditar que nós, enquanto sociedade, podemos construir um destino diferente – menos desigual – para as crianças de nosso país. Pela memória do sofrimento dos meus, não posso e não irei desacreditar no futuro, pois, como disse Chico<sup>2</sup>, *amanhã vai ser outro dia...*

Por isso também é necessário destacar a importância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e

---

<sup>2</sup> Chico Buarque, famoso cantor e compositor brasileiro, lançou, em 1970, a canção *Apesar de você*, fazendo uma crítica implícita ao regime militar. A música, cujo refrão afirma que amanhã vai ser outro dia, foi censurada e só pôde ser relançada em 1978.

desenvolvido no estado pelo Instituto Federal do Espírito Santo. O programa é uma verdadeira ferramenta de construção do *amanhã* que desejamos. Não há espaço mais privilegiado para a pesquisa educacional do que a sala de aula e não há caminho mais eficiente para a melhoria da educação do que a qualificação contínua dos docentes do ensino básico.

Assim, com as ferramentas ofertadas pelo PROFLETRAS, disponho-me a estudar o preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir com os estudos linguísticos sobre o tema e de desenvolver materiais de ensino que poderão ser utilizados também por outros docentes preocupados com esse preconceito em suas salas de aula.

Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa foi de entender como a diversidade linguística era vista pelos estudantes e como o preconceito linguístico se processava entre os alunos. São também foram nossos objetivos: a) refletir sobre o preconceito linguístico; b) analisar a recepção da variação linguística pelos estudantes; e c) desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que auxiliem docentes e discentes a identificarem e enfrentarem o preconceito linguístico; e d) elaborar um produto educacional em forma de um Caderno de Atividades com exercícios que abordem o assunto.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos, além desta Introdução: no segundo, consta o nosso diálogo com os pares, em que selecionamos pesquisas dos últimos seis anos que abordassem a temática do preconceito linguístico em sala de aula ou no espaço escolar. No terceiro capítulo, destinado ao referencial teórico, apresentamos alguns importantes conceitos da Sociolinguística Educacional, refletimos sobre o preconceito linguístico – sobretudo na escola – e também discutimos acerca da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base da Rede Estadual, documentos voltados ao Ensino Fundamental e recentemente aprovados pelas esferas federal e estadual. No quarto capítulo, intitulado Percurso metodológico, discorremos sobre a escola e o público-alvo da pesquisa, bem como definimos os instrumentos de coleta de dados. No quinto capítulo, de análise de dados, expomos os resultados dos testes de crença e dos questionários socioeconômicos e sociolinguísticos. No sexto capítulo, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica. E, por fim, no sétimo capítulo apresentamos as considerações finais. Seguimos daqui para o nosso diálogo com os pares.

## 2 DIÁLOGO COM OS PARES

Considerando que nosso principal objetivo é buscar meios de sensibilizar os estudantes para a variação linguística e de combater o preconceito, neste capítulo procuramos estabelecer um diálogo com autores cujas pesquisas acadêmicas apresentam afinidades com a nossa. Diante do grande quantitativo de pesquisas relacionadas ao tema do preconceito linguístico e ao referencial teórico da Sociolinguística Educacional, elencamos como parâmetros de seleção de leitura os trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2014 e 2019 e que consideraram o preconceito linguístico a partir da sala de aula de Língua Portuguesa, do livro didático e/ou da rede pública de ensino como objetos de investigação.

As buscas foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – com base nos seguintes descritores: *preconceito linguístico, preconceito linguístico na sala de aula, preconceito linguístico na escola, preconceito linguístico e ensino, Sociolinguística Educacional*. Como já dito anteriormente, estabelecemos como recorte pesquisas que aconteceram em sala de aula ou que envolvessem diretamente o preconceito na escola ou o preconceito linguístico nos livros didáticos. Assim, esta dissertação dialoga com os seguintes trabalhos:

Tabela 1 – Dissertações e teses analisadas

AUTORIA	TÍTULO	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/IES
MARTINS, Maridelma Laperuta	A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa – uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos.	2014	Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa / UNESP.
SOARES, Gilvan Mateus	A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes.	2014	Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS / UNIMONTES.
ARAÚJO, Maria José Oliveira	A variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico.	2014	Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba.
BARBOSA, Kédma Keila Gonçalves	Estudo da relação entre a sociolinguística e a sala de aula: um embate no ensino da língua materna.	2014	Mestrado em Letras / Universidade Presbiteriana Mackenzie.
AUTORIA	TÍTULO	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/IES

SILVA, Wilton Pereira da	As 'cuié', 'os pobrema', 'as arvre', isso é português e é cultura. O que pensam meus alunos a respeito?	2016	Mestrado em Letras / UNESP.
SILVA, Flávio Brandão	A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná.	2017	Doutorado em Estudos da Linguagem / Universidade Estadual de Londrina – UEL.
FRANCISCO, Joseane Aparecida de Souza	“Variação linguística no ensino fundamental: a orientação do livro didático “Português: Linguagens” para o 7º ano e a mediação do professor”.	2018	Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS / Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Os trabalhos são apresentados a seguir:

A tese “A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa – uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos”, defendida por Maridelma Laperuta Martins, em 2014, buscou organizar propostas de intervenção e combate ao preconceito linguístico com o aporte da teoria sociolinguística, a partir de docentes e discentes de escolas públicas paranaenses de Ensino Fundamental e Médio da região de Foz do Iguaçu.

As duas principais hipóteses elencadas na pesquisa de Martins (2014) são: i) o preconceito linguístico e o preconceito social possuem forte vinculação; e ii) uma abordagem ampla e ostensiva da teoria sociolinguística nas salas de aula é capaz de amenizar tais preconceitos. O trabalho, de base etnográfica colaborativa, reuniu docentes para um processo de formação continuada, a partir de reuniões de grupos de estudos com a pesquisadora sobre a teoria sociolinguística. Em seguida, em parceria com os docentes, foram desenvolvidas atividades voltadas ao público escolar. Tais atividades, conforme a teoria freiriana, foram construídas dialogicamente. Além dessas ações, a pesquisa contou com testes de crenças que foram aplicados, antes do início e ao término da pesquisa, aos docentes e aos discentes das escolas públicas paranaenses da região de Foz do Iguaçu.

A investigação foi realizada entre agosto de 2011 e julho de 2012, sendo dividida em cinco partes: a primeira delas tratou da seleção de professores: sete docentes que, à época, trabalhavam em escolas públicas de Foz do Iguaçu-PR. Os professores foram selecionados a partir da declaração de interesse e de sua identificação com o objeto da pesquisa. Outro critério estabelecido pela autora foi selecionar professores efetivos e que lecionassem para sextos anos – antiga quinta série -, pois uma das hipóteses estabelecidas era a de que, quanto mais jovem fosse o estudante, mais receptivo ele seria à abordagem do assunto. Para fins de comparação e

para a comprovação da referida hipótese, a pesquisadora passou a acompanhar as aulas e as atividades ministradas para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, com o auxílio de um dos professores incluídos no estudo.

A segunda parte constou da realização dos testes de crenças e das entrevistas semiestruturadas com os professores. As entrevistas semiestruturadas partiam de um roteiro principal e garantiam à pesquisadora a possibilidade de esclarecer questões secundárias ou aprofundar os assuntos abordados. Os testes de crenças foram adaptados de Cyranka (2007) e traziam alternativas de verdadeiro ou falso usadas para aferir os conhecimentos, as posições e as crenças dos docentes a respeito do ensino de língua portuguesa, da escola, da variação linguística, da norma-padrão etc.

A terceira parte dizia respeito à constituição de grupos de estudos, com reuniões quinzenais e compartilhamento de textos. Esta etapa teve início no final de agosto de 2011 e término no começo do mês de dezembro do mesmo ano. Os grupos foram divididos a partir de eixos temáticos/norteadores, com temas inerentes e/ou incidentais à compreensão do preconceito linguístico. Assim, a partir da perspectiva freiriana, passaram a elaborar e discutir as aulas/atividades.

As duas últimas partes consistiram em, respectivamente: realização do teste de crenças com os estudantes e promoção dos diálogos em sala de aula. O acompanhamento dos diálogos realizados em sala ocorreu a partir da observação das aulas e das discussões, uma vez por semana, por parte da pesquisadora e do uso de diários de campo pelos professores. Os tópicos abordados em sala de aula, nas discussões dos grupos de estudos, foram os seguintes: 1) as origens da língua portuguesa e o multilinguismo no Brasil; 2) a heterogeneidade linguística – a variação diatópica; 3) a correção; 4) o prestígio associado à escrita; 5) a heterogeneidade linguística – a variação diafásica; 6) a heterogeneidade linguística – a variação diamésica; e 7) a heterogeneidade linguística – a variação diastrática.

Em suas conclusões, a pesquisadora destaca o desenvolvimento dos professores participantes da pesquisa. A partir dos instrumentos comparativos (entrevistas semiestruturadas e testes de crença), foi possível notar que os docentes se apropriaram da teoria sociolinguística. Já na aferição dos resultados dos estudantes – que foram classificados por turmas, e não individualmente – os resultados também foram considerados positivos pela pesquisadora. Conforme já previsto na hipótese da pesquisa, os estudantes dos sextos anos tiveram melhor recepção ao tema, ao ponto de a pesquisadora afirmar ter alcançado o objetivo da conscientização quanto ao preconceito linguístico. O mesmo não ocorreu com os estudantes de

primeiro ano do Ensino Médio, que se apresentaram: “[...] resistentes às mudanças de paradigmas que aquelas aulas estavam propondo [...]” (MARTINS, 2014, p.233).

O trabalho de Martins (2014) aporta inúmeras contribuições para a nossa pesquisa, haja vista o cuidadoso percurso metodológico, com a aplicação dos testes de crença embasados em Cyranka (2007) e a realização das entrevistas semiestruturadas, que geraram métodos confiáveis de aferição da intervenção desenvolvida nas escolas a partir dos professores-colaboradores. A pesquisa de Martins (2014) nos ajuda também a delimitar o público-alvo de nosso trabalho, que serão estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, uma vez que essa é a turma de menor faixa etária que nos foi designada pela coordenação da escola em que lecionamos.

A dissertação de mestrado “A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes”, de Gilvan Mateus Soares, defendida em 2014 junto ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), é fruto de uma pesquisa realizada em uma escola municipal situada na cidade de Barão de Cocais, em Minas Gerais.

Tendo como base teórica os pressupostos da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção, o autor estipulou as seguintes hipóteses principais: a) os estudantes tinham “conceitos equivocados ou deturpados” (SOARES, 2014, p. 210) a respeito da variação linguística; e b) a inserção de exercícios do uso e da reflexão da língua e do tratamento da variação e do português padrão poderiam corrigir a deturpação conceitual da hipótese anterior. Assim, o principal objetivo da pesquisa foi o de abordar a variação linguística em sala de aula.

Em sua primeira fase, o pesquisador lançou um questionário aos pais e aos estudantes, com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico e cultural do público estudantil atendido pela escola, bem como conhecer as crenças dos alunos e de seus familiares em torno da língua. Ademais, como formas de coleta de dados, o pesquisador utilizou “a observação, as anotações de campo e a avaliação diagnóstica como ferramentas” (SOARES, 2014, p. 106). Por meio do questionário, foi constatado que boa parte dos estudantes e responsáveis têm uma imagem negativa da língua que falam, principalmente, segundo o autor, por causa da dicotomia “certo x errado” que ainda faz parte da dinâmica do ensino de língua materna no país.

Diante dos resultados encontrados nas observações, nas anotações de campo e nos questionários aplicados aos estudantes, os quais denunciavam a presença de um forte preconceito linguístico, foram desenvolvidos dez módulos de exercícios aplicados aos alunos com amparo de recursos tecnológicos (áudio, projetor etc.). Em sua conclusão, o autor afirma que as hipóteses iniciais da pesquisa foram confirmadas, uma vez que os estudantes – e até os próprios familiares – tinham uma imagem negativa da própria língua, mas que puderam ressignificá-la a partir das

intervenções propostas pelo pesquisador. Além disso, Soares (2014) faz várias ponderações importantes, buscando indicar caminhos para a reflexão a respeito da diversidade linguística e do combate ao preconceito:

Os resultados nos apontaram: ser essencial trabalhar a variação linguística, desmitificando crenças e preconceitos contra os usos diferentes da norma culta, uma vez que se verifica uma imagem negativa sobre determinados usos da língua portuguesa, principalmente com relação aos falares das zonas rurais e de pessoas menos escolarizadas; ser fundamental desenvolver hábitos de conscientização linguística, mostrando aos alunos que esse modo de falar não é ‘errado’ ou ‘muito inadequado’; ser preciso conscientizar os alunos de que não há linguagem errada ou certa, mas, sim, diferenças atreladas à adequação dos usos linguísticos conforme a situação sociointerativa; ser necessário esclarecer o que é preconceito linguístico e reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa (SOARES, 2014, p. 211).

O trabalho de Soares (2014) oferece uma importante contribuição para a nossa tarefa, uma vez que demonstra que traçar um perfil etnográfico do público-alvo da pesquisa é um importante instrumento no momento da análise dos resultados e na formulação de propostas de intervenção pedagógica mais eficazes. Dessa forma, baseados em sua experiência de pesquisa, também aplicamos um formulário socioeconômico e sociolinguístico aos familiares dos estudantes antes do início de nossa pesquisa, a fim de melhor conhecê-los e fundamentarmos nossas análises.

A dissertação “A variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico”, de Maria José Oliveira Araújo, apresentada em 2014 ao Programa de Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, buscou refletir sobre o preconceito linguístico por meio da análise das formas de expressão de textos diversificados trabalhados em sala de aula. A pesquisadora procurou investigar a natureza e a ocorrência do preconceito linguístico na escola, bem como buscou desenvolver meios para combatê-lo a partir de um conjunto de atividades desenvolvidas para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de João Pessoa, Paraíba.

A partir da escolha de uma de suas turmas como público-alvo, a autora desenvolveu a pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo sob o viés da pesquisa-ação. Para gerar seus dados, utilizou questionários – a fim de traçar um perfil etnográfico da turma e de suas famílias -, a observação e o registro de falas dos estudantes por meio de diálogos estabelecidos em sala e anotados no diário de campo.

Em relação às famílias dos estudantes, os questionários demonstraram que: i) 45% dos pais eram de origem rural, enquanto 55% eram de origem urbana; e ii) 45% dos responsáveis somente concluíram o Ensino Fundamental I; 35% tinham até o Ensino Fundamental; 20%, o Ensino Médio; e nenhum responsável havia concluído um curso de nível superior. Também foi

constatado que apenas 35% dos alunos estavam na idade esperada para o 5º ano do Ensino Fundamental, que é de 10 anos.

Em suas conclusões, a pesquisadora destaca o sucesso das intervenções propostas e a grande adesão da turma às teorias sociolinguísticas. Para além, reafirma a importância do trabalho com a Sociolinguística Educacional e do combate ao preconceito linguístico em sala de aula. Para a pesquisadora, deve-se evitar o superdimensionamento e a hegemonização da gramática normativa como razão de ser das aulas de língua portuguesa. Há também, por parte dela, uma manifesta preocupação com a autoestima dos estudantes que são afetados pelo preconceito linguístico, uma vez que tal tipo de discriminação não recebe nenhuma censura social ou escolar, ao contrário de outras formas de preconceito.

A pesquisa de Araújo (2014), em consonância com o trabalho de Soares (2014), demonstra a importância da formulação do questionário etnográfico para ampliar a nossa compreensão do público-alvo da pesquisa. Ademais, Araújo (2014) também considera que a autoestima dos estudantes é severamente afetada quando se veem diante do preconceito linguístico. Em nosso trabalho, especialmente na elaboração do produto educacional, pretendemos propor atividades que realcem o valor das variedades estigmatizadas, buscando evidenciar as formas que o preconceito linguístico assume em nossa sociedade.

A dissertação “Estudo da relação entre a sociolinguística e a sala de aula: um embate no ensino da língua materna”, de Kédma Keila Gonçalves Barbosa, apresentada em 2014 ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, buscou demonstrar as dificuldades e os desafios que surgem quando se tenta aplicar a Sociolinguística Educacional ao ensino de língua materna, em face do predomínio das normas urbanas de prestígio na escola. Por isso, segundo a pesquisadora, existe “[...] menos espaço do que o necessário para o estudo sobre as variações linguísticas no decorrer das aulas, faltando apresentar ao aluno o caráter reflexivo e funcional da linguagem” (BARBOSA, 2014, p. 12).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, a autora analisou documentos oficiais, materiais pedagógicos e registros de experiência de professores da rede pública estadual de São Paulo. Como recorte, foram escolhidas as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em razão da transição que vivem para o Ensino Médio e também da incidência de avaliações de larga escala promovidas pela rede estadual para essas etapas.

Barbosa (2014) demonstra que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam claramente não só a necessidade de se trabalhar a variação linguística em sala de aula, como também o preconceito linguístico, tudo isto, segundo o documento, de maneira “sistemática”, e não esporádica e/ou superficial. Outro aspecto abordado nessa investigação é a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, que preconiza os valores da tolerância, da diversidade cultural e de um ensino humanizado. Contudo, apesar de a legislação apontar esse caminho, não são, segundo a autora, observados esforços nesse sentido, tornando-se a lei, portanto, uma promessa vazia.

Outra crítica apresentada na pesquisa é direcionada à formação dos professores de língua materna, pois lhes faltam conhecimentos teóricos que deveriam ter sido aportados nos cursos de Letras. Além disso, alguns professores são bastante resistentes a teorias mais modernas de ensino de língua. Outra observação feita por Barbosa (2014) se refere à necessidade de todo o corpo escolar adequar-se à cultura da inclusão e da diversidade, perseguindo os objetivos da educação, que são, prioritariamente, garantir uma formação com base no respeito às diferenças e na compreensão dos fenômenos do mundo, incluindo-se aí os fenômenos linguísticos.

Em relação aos materiais didáticos analisados – livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental adotados na rede estadual de São Paulo -, a pesquisadora reconhece as dificuldades em relação à qualidade do material desenvolvido e ao desafio de condensação de uma grande quantidade de conteúdos e conhecimentos em um livro com paginação limitada, mas, com relação à abordagem da teoria sociolinguística, Barbosa (2014) faz uma censura à insuficiência e à superficialidade do desenvolvimento do assunto na obra.

Em outra frente da pesquisa, ao analisar as avaliações dos estudantes dos 8º e 9º anos, Barbosa (2014) observou que existe uma predominância de avaliações somativas – baseadas em testes e provas – e que um conjunto considerável de professores privilegiava ou hegemonizava em suas provas o conhecimento de nomenclaturas e normas, sem nenhuma reflexão sobre o uso da língua. Tais questões – retiradas das avaliações – foram trazidas à dissertação e analisadas individualmente. Grande parte do recorte escolhido pela autora demonstra o apreço dos docentes pela *memorização* de nomenclaturas, sem explorar nenhuma outra possibilidade. Muitas dessas questões não estavam acompanhadas de textos, e sim de sentenças, que eram de teor meramente classificatório.

Em suas considerações finais, a pesquisadora demonstra que o maior percentual de erros em questões de língua portuguesa, nos exames de avaliação de larga escala da rede estadual paulista, estava vinculado aos conteúdos de variação linguística. Esse resultado confirma a hipótese da pesquisa de que as teorias sociolinguísticas ainda não penetraram como deveriam no Ensino Básico.

A pesquisa de Barbosa (2014) aporta excelente contribuição para o nosso trabalho, à medida que destaca que muitos professores ainda não têm afinidade com a teoria sociolinguística e que o ensino de língua portuguesa, em muitos casos, se restringe às variedades de prestígio do

português e à imposição de nomenclaturas próprias da gramática normativa. Assim, pretendemos, como elemento de apoio aos docentes, desenvolver um material pedagógico que auxilie os professores e os estudantes do Ensino Fundamental no estudo da variação linguística e no combate ao preconceito linguístico.

A dissertação de mestrado “As ‘cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvre’, isso é português e é cultura. O que pensam meus alunos a respeito?”, de Wilton Pereira da Silva, apresentada em 2016 ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP –, aborda o preconceito linguístico na recepção de gêneros típicos da cultura popular paulista por parte de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Tais gêneros foram representados na pesquisa: a) pelo Cururu, canto e dança de raiz indígena; b) pelo Fandango, um conjunto de danças de influência hispânica muito comuns em São Paulo e no Paraná; e c) pelo Samba Rural, música de improvisação poética de raiz africana e repleta de batuques, típicos elementos da tradição oral de São Paulo.

O objetivo principal da dissertação foi procurar valorizar a identidade cultural dos estudantes por meio do mergulho em suas raízes e tradições, bem como conscientizá-los da existência tanto da variação quanto do preconceito linguístico. Em seu estudo, o pesquisador defendeu que, apesar das riquezas das tradições paulistas, o povo não as conhece, ao contrário de outras populações, como os nordestinos em relação ao cordel. Em sua hipótese, destacou que a forte migração japonesa e italiana, na primeira metade do século XX, terminou por ofuscar a cultura típica de São Paulo. Assim, em busca desse resgate, foram desenvolvidas atividades com 112 alunos – quatro turmas de oitavos anos – de 13 a 15 anos, em 28 aulas de Língua Portuguesa.

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como métodos de coleta de dados a observação direta e o questionário. Foi utilizado como proposta de intervenção um Projeto Didático de Gênero (PDG), em sete módulos, que, grosso modo, é uma adaptação das sequências didáticas de Schnewly e Dolz (2004) e que, ao contrário delas, visa trabalhar com mais de um gênero dentro de um delimitado espaço de tempo. Os gêneros trabalhados foram: “questionário; poema de canção; texto informativo; história em quadrinhos; ficha técnica; transcrição de poema de domínio público e debate” (SILVA, 2016, p. 42).

Por meio de seus resultados, a pesquisa demonstrou que os estudantes guardavam muito preconceito com relação aos falares caipiras e aos fenômenos linguísticos como o rotacismo<sup>3</sup> e o ieísmo<sup>4</sup>. Assim, em face dessa realidade, o autor fez, ao mesmo tempo, uma constatação e um apelo:

<sup>3</sup> Rotacismo é a troca do fonema /l/ pelo fonema /r/, como em “pobrema” (SILVA, 2016, p. 68).

<sup>4</sup> Ieísmo é a troca do fonema /k/ pelo fonema /i/, como em “cuié” (SILVA, 2016, p. 68).

Como podemos observar, boa parte de nossos alunos tem dispensado um julgamento pejorativo à fala do homem e da mulher do campo, atribuindo-lhes uma categoria de seres divertidos e engraçados. Nós, professores, e sobretudo os de Língua Portuguesa, mesmo que inadvertidamente, temos reforçado essa atitude pelo fato de permanecermos atrelados a ultrapassados processos metodológicos, conteudistas por essência, em desalinho com as necessidades de uma educação moderna de inter e transdisciplinaridade (SILVA, 2016, p. 106).

O autor encerrou seu trabalho conclamando nossas consciências a refletirem sobre o preconceito linguístico enquanto processo de negação da nossa própria condição humana:

Mas é bom que fique bem claro: “as cuié”, “os pobrema”, “as arvre”... Isso é português e é cultura. Por mais que possa parecer divertido e engraçado. Isso é fundamento, isso é raiz, isso é povo. E povo é coisa muito séria... Porque povo “é tu”; “é você”; “são oceis”; “sois vós”. O povo “é nós”... O povo, mesmo, somos todos. O povo somos todos nós!” (SILVA, 2016, p. 107)

O trabalho de Silva (2016) é outro importante alicerce para nossa pesquisa, visto que reafirma a importância de trabalharmos, em sala de aula, a língua em todas as suas dimensões, destacando sua natureza heterogênea, dinâmica e seu contínuo processo de mudança. Um excelente caminho para a realização de tal objetivo é partir, assim como fez Silva (2016), de gêneros populares que tenham como base variedades estigmatizadas, a fim de mostrar que sua produção é tão valiosa e significativa quanto todas as outras.

A tese de doutorado intitulada “A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná”, de Flávio Brandão Silva, apresentada em 2017 ao Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL –, buscou compreender a abordagem da diversidade e da variação linguística durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio de escolas públicas do estado do Paraná. Foram objetos de estudo do autor: os documentos oficiais da educação básica em nível estadual e nacional; a incidência e a abordagem da variação linguística em livros didáticos voltados para o Ensino Médio, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015; a coerência entre os materiais didáticos adotados e as recomendações oficiais; e, por último, as atitudes dos professores de Ensino Médio no estado do Paraná em relação ao ensino da variação linguística.

Com relação aos documentos oficiais, foram analisados: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Paraná. Na apreciação dos livros didáticos, foram investigadas todas as 10 coleções (com três volumes cada) indicadas no Guia do Livro

Didático do PNLD de 2015. A finalidade de ambas as análises, como já mencionamos, foi a de verificar como se dá a abordagem da variação linguística tanto em termos teóricos como em termos de orientações didáticas e propostas de atividades, em se tratando dos livros.

Sobre os documentos oficiais, Silva (2017, p. 211) afirma que estes, “[...] principalmente os PCNEM, não são suficientemente claros quanto a uma abordagem bem fundamentada a respeito da diversidade linguística, no processo de ensino-aprendizagem [...]” e faz um alerta a respeito da inexistência de “[...] uma abordagem efetivamente clara sobre a inserção da variação linguística no estudo da língua por parte dos documentos oficiais [...]” (Silva, 2017, p. 212). Tal dubiedade, de acordo com o pesquisador, pode comprometer o ensino da teoria sociolinguística nas salas de aula.

Com relação à análise das coleções de livros didáticos, Silva (2017) chegou à conclusão de que a abordagem dos conteúdos relativos à variação linguística era superficial e esporádica. As deficiências identificadas nas coleções, segundo ele, recrudescem quando diante de questões relativas às práticas de leitura e de produção escrita.

Quanto ao questionário, este foi aplicado entre 131 docentes de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná a partir de um formulário eletrônico com 12 questões – duas abertas e dez fechadas – enviado a professores de todo o estado. As questões foram divididas em três grupos: no primeiro, buscavam-se informações sobre o núcleo regional de atuação do docente e sobre sua formação enquanto professor; no segundo, objetivava-se descobrir se os professores tinham afinidade com a teoria sociolinguística; e, no terceiro e último grupo de questões, procurava-se identificar as atitudes dos professores em relação à variação linguística. Os resultados dos questionários demonstraram, segundo o pesquisador, que os professores compreendem a importância da variação linguística e adotam tal discurso.

Em sua conclusão, Silva (2017) considera que é possível notar alguns avanços em relação à presença da variação linguística nas salas de aula da rede estadual paranaense; no entanto, pondera que, como todo processo histórico, ainda existem muitas lacunas, desde a resistência de alguns docentes, até a falta de condições de trabalho e carências formativas. Ademais, reafirma a existência de falhas, como, por exemplo, a imprecisão dos documentos oficiais e até mesmo dos materiais didáticos, que não abordam os fenômenos de variação linguística de maneira ostensiva e constante, mas sim esporádica e superficialmente. Assim, o autor indica que novas pesquisas precisam ser feitas, com o objetivo de fornecer mais ferramentas para os docentes e de apresentar outras contribuições sobre o tema.

Em diálogo com a tese de Silva (2017), com base em suas reflexões a respeito da imprecisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, buscaremos demonstrar as novas

perspectivas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e o Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo para os currículos da educação básica. A dissertação de mestrado intitulada “Variação linguística no ensino fundamental: a orientação do livro didático ‘Português: Linguagens’ para o 7º ano e a mediação do professor”, de Joseane Aparecida de Souza Francisco, apresentada em 2018 ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), analisou uma coleção específica, denominada “Português – Linguagens”, de autoria de Cereja e Magalhães, voltada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora procurou compreender qual a abordagem do livro em relação à variação linguística: se suficiente ou não, se adequada e ampla ou se restrita e superficial. Além da análise do material didático, Francisco (2018) desenvolveu, a partir da metodologia da pesquisa-ação, uma intervenção didática com uma turma de 7º ano de uma escola pública municipal localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A escolha desse livro didático e da turma se deu em razão do vínculo de trabalho da pesquisadora e do material utilizado por ela enquanto professora da Rede Municipal de Campo Grande. Segundo a autora, o livro didático analisado não apresentava nenhum capítulo específico sobre a variação linguística, mas abordava o tema de modo esparso, a partir de algumas atividades que exigiam reflexões sobre o uso da língua. Ademais, verificou uma confusão entre alguns conceitos na obra, como os de norma culta e norma-padrão.

A pesquisadora observou ainda outros aspectos, como a preocupação dos autores somente com fenômenos da variação ligados ao campo lexical. Outros aspectos – fonológicos, morfossintáticos e discursivos – foram desprezados na obra. Além disso, é ressaltado pela pesquisadora que o livro trazia gêneros orais em que se poderiam propor reflexões aos estudantes; “[...] contudo, apenas apresentam o gênero textual, sem fazer nenhuma reflexão acerca da variação linguística relacionada aos níveis de monitoramento na fala e na escrita” (FRANCISCO, 2018, p. 54).

Como proposta de intervenção e como extensão de uma atividade prevista na própria obra em análise, Francisco (2018) elaborou uma sequência didática a partir do gênero entrevista oral. As atividades estavam embasadas na recriação, por parte dos estudantes, de entrevistas do cartunista Laerte e do *rapper* Projota, para, a partir daí, a pesquisadora estabelecer entre a turma reflexões sobre a dicotomia “certo x errado” e sobre o continuum de oralidade e letramento e de monitoramento estilístico, além de debater outros conceitos da teoria sociolinguística. A proposta teve como objetivo garantir aos estudantes transitar entre sua variedade e as variedades de maior prestígio, a depender da situação comunicativa.

Em suas conclusões, Francisco (2018) alerta para o risco da manutenção das dicotomias de *certo x errado* e de *belo x feio* que pairam sobre o uso da língua. A autora se remete à responsabilidade das escolas quanto ao abandono das diretrizes oficiais, que recomendam o ensino da variação linguística no Ensino Básico. Francisco (2018) também repreende a postura cristalizada de uma parte significativa dos professores de Língua Portuguesa, que ainda adotam uma atitude de hegemonia das normas urbanas de prestígio em suas aulas.

A pesquisa de Francisco (2018) é uma valiosa contribuição para o nosso trabalho, à medida que reafirma a tese de Silva (2017), demonstrando, peremptoriamente, que os livros didáticos abordam a variação linguística de modo superficial e esporádico, sem propor um maior aprofundamento dos conceitos propostos pela teoria sociolinguística. Além disso, o trabalho de Francisco (2018) nos mostra que, com criatividade, estudo e boa vontade, podemos recriar ou readaptar atividades do próprio material didático disponível, de modo a oferecer aos alunos as discussões e os fundamentos sociolinguísticos omitidos pelas obras.

Feitas as devidas considerações sobre os trabalhos pesquisados que dialogam com nossa proposta de pesquisa, passamos então ao referencial teórico, que nos ofereceu subsídios para a condução da pesquisa e para a análise de nossos resultados.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, com o interesse de buscar meios e estratégias de sensibilizar os estudantes para a variação linguística e a prevenção e o combate ao preconceito, abordamos um conjunto de temas que tratam direta ou indiretamente da questão do preconceito linguístico. Para melhor organizarmos nossas ideias, dividimos este capítulo de referencial teórico da seguinte forma: a) a Sociolinguística e os fenômenos da variação; b) a escola e o preconceito linguístico sob o enfoque da Sociolinguística Educacional; c) as variedades de prestígio e os mitos do preconceito linguístico; d) a norma, os contínuos e a competência comunicativa; e) o preconceito linguístico nas mídias e nas redes sociais; e f) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e o Currículo Base do Estado do Espírito Santo. Seguimos para a primeira parte

#### 3.1 A SOCIOLINGUÍSTICA E OS FENÔMENOS DA VARIAÇÃO

A Sociolinguística é a área da Linguística que estuda a língua a partir de sua relação com a sociedade, isto é, mediante seus contextos reais de uso. Segundo Bortoni-Ricardo (2017), a Sociolinguística ganhou a condição de ciência autônoma e interdisciplinar a partir da década de 1960, mas, antes disso, a importância dos aspectos sociais sobre a língua já estava presente nos trabalhos de Meillet, Bakhtin e dos membros do Círculo Linguístico de Praga.

A mais tradicional das vertentes sociolinguísticas, a Variacionista, nasceu nos Estados Unidos a partir do estudo de William Labov, em 1963, na Ilha de Martha's Vineyard. Pela primeira vez, um pesquisador conseguiu relacionar os aspectos linguísticos e sociais dos moradores de uma localidade. Após esse, muitíssimos trabalhos ao redor do mundo conseguiram sistematizar o aparente caos da linguagem humana, associando a ela variáveis como sexo/gênero, classe social, escolaridade, faixa etária, etnia, raça, procedência geográfica etc. Vamos abordar adiante as variáveis mais estudadas nas pesquisas brasileiras; entretanto, antes disso, importa definirmos o que estamos chamando de *comunidade de fala* e de *comunidade de prática*.

Segundo Bagno (2017),

Uma comunidade de fala (ou, às vezes, *comunidade linguística*) inclui as pessoas que estão em contato habitual uma com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modos compartilhados de interpretar o comportamento linguístico onde línguas diferentes são usadas numa mesma área (BAGNO, 2017, p. 53).

Já a *comunidade de prática*, de acordo com Eckert e McConnell-Giner (1992, p. 490, apud BAGNO, 2017, p. 54), é “um agregado de pessoas que se reúnem em torno de um engajamento mútuo em algum esforço comum”. Segundo Bagno (2017, p. 54), esse conceito “pode abranger

colegas de trabalho, membros de um grupo religioso, amigos que se encontram regularmente etc.”. A ideia central da comunidade de prática é a de que seus membros partilham determinados comportamentos linguísticos quando estão com seus pares, que podem estar na escola, na família, no trabalho etc.

Dentro de todas as comunidades, mesmo as de prática, encontramos variações das normas linguísticas, que surgem a partir das diferenças entre a faixa etária, sexo/gênero, status econômico, grau de escolarização, profissão e outras características sociais dos indivíduos (BORTONI-RICARDO, 2004). Além desses fatores, as redes sociais exercem influência na utilização da língua pelas pessoas. Abordaremos, a seguir, resumidamente, cada uma dessas variáveis.

Os grupos etários (variação intergeracional) são um importante fator de variação, que decorre das diferenças no uso da língua entre gerações dentro de uma mesma família ou grupo social. Sabemos que os idosos, os adultos, os jovens, os adolescentes e as crianças se expressam de formas diferentes, e daí resulta a mudança linguística. Essas diferenças relacionadas às faixas etárias propiciam o estudo da mudança linguística em tempo aparente.

O sexo/gênero também é um fator de variação. Homens e mulheres, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), falam de modos distintos. Como exemplos dados pela autora, temos que as mulheres, em geral, costumam incorrer mais nos diminutivos: “Estou mortinha, vou dormir.” E tendem a usar mais marcadores conversacionais: “né?”, “tá bom?”, “tudo bem?”. Tais marcadores buscam obter “aquiescência e concordância do interlocutor” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47). Já os homens, em geral, costumam utilizar mais gírias e palavras rudes. As diferenças entre homens e mulheres não ocorrem apenas no comportamento linguístico, mas igualmente em outros aspectos, como o olhar, a postura, os trejeitos, a forma de se aproximar de alguém etc. Os estudos reportam que as mulheres normalmente estão uma geração à frente dos homens, quando se trata de mudança linguística, desde que a variante inovadora não seja estigmatizada socialmente.

O status econômico dos indivíduos também gera variação. Tal questão está relacionada à forte desigualdade social de nosso país, que faz com que as pessoas com menor poder aquisitivo também sejam aquelas que têm menor acesso aos bens culturais, à escola e às variedades urbanas de prestígio. Assim, como estas últimas são utilizadas pelas elites como forma de distinção social, de segregação simbólica – não menos violenta e nociva que outros tipos de segregação –, a variação linguística por status econômico precisa ser fortemente considerada nas discussões sobre o preconceito linguístico.

Como afirmamos no parágrafo anterior, um fator que origina variação entre as comunidades, estreitamente relacionado ao status econômico, é o grau de escolarização dos sujeitos. Por certo, aqueles que puderam concluir o Ensino Médio, e, principalmente, o Ensino Superior e que, portanto, tiveram mais contato com as variedades cultas da língua, têm vantagens em relação aos que não puderam estudar ou àqueles que não completaram os seus estudos, ou ainda aos que completaram os estudos em situação de absoluta precariedade, como é o caso da oferta de ensino básico de parte significativa das redes públicas de educação do Brasil.

Outro fator condicionador dos usos linguísticos dos indivíduos, conforme Bortoni-Ricardo (2004), é a sua profissão. Determinadas profissões, como juízes, advogados, jornalistas, diplomatas, professores etc., exigem um maior monitoramento nos contextos de interação, enquanto outras funções, ainda que de nível superior, exigem menos o domínio de estilos monitorados.

Por último, há as redes sociais, que dizem respeito aos vínculos – estreitos ou não – que o indivíduo possui e que influenciam o seu comportamento linguístico, uma vez que “[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes das pessoas com quem convivemos em nossa rede social [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49). Dentro deste item, há também o fator dos grupos de referência: todo indivíduo possui espelhos em que deseja se inspirar, como escritores, intelectuais, artistas etc.

Enfim, as variáveis citadas atuam em conjunto e ajudam a constituir a linguagem de uma pessoa e/ou de um grupo. Daí toda a complexidade do estudo da linguagem humana e daí também a importância de os professores de língua da Educação Básica atentarem para essa complexidade, em suas aulas. Pensando nos pressupostos da Sociolinguística e tentando aliá-los às questões do ensino de língua, os sociolinguistas fundaram uma nova vertente dessa disciplina: a Sociolinguística Educacional.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2014, p. 158), a Sociolinguística Educacional é “[...] o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas [...]”. Tal esforço recebeu e recebe contribuições de inúmeros pesquisadores brasileiros, como podemos citar: a própria Stella Maris Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Maria Cecília Mollica, Lúcia Mendonça Cyranka etc. No entanto, como veremos a seguir, por uma série de razões históricas, de motivações políticas e do conservadorismo, as variações linguísticas e suas causas, apontadas pelos estudos sociolinguísticos, não são devidamente contempladas nas aulas de língua materna. Passemos, então, a discutir a importância da inserção da Sociolinguística Educacional no contexto da escola.

### 3.2 A ESCOLA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SOB O ENFOQUE DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística se caracteriza por ser uma ciência interdisciplinar, visto que dois dos pilares dos estudos sociolinguísticos são o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística. O primeiro reafirma que não existem culturas ou grupos hegemônicos, por mais privilegiados financeiramente ou dotados de tecnologia que sejam eles. O segundo demonstra que a língua é regida por um princípio sistemático de heterogeneidade “[...] que contribui para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada [...]” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 157).

Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a se interessar pelas questões discutidas atualmente pela Sociolinguística Educacional foi Magda Soares. Em sua obra *Linguagem e Escola*, Soares (2017 [1986]) aponta os avanços históricos da inserção das camadas mais pobres na escola, mas nos adverte de que, apesar dessa conquista social tão importante, ainda existe uma lógica escolar que exclui o povo, em lugar de acolhê-lo. A autora pontua que há muitas desigualdades flagrantes entre as classes sociais e a educação no Brasil, mostrando, por exemplo, a partir de dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016, que sequer a universalização do Ensino Básico foi alcançada.

Nessa obra, a autora destaca também o tema do fracasso escolar, fartamente discutido desde os anos 1960. Para explicá-lo, segundo a autora, surgiram diversas teorias, dentre elas duas que chamam especialmente a nossa atenção: a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. A primeira é baseada na ideia de que basta a inclusão do estudante na escola para que ele esteja sujeito a uma dinâmica justa e igualitária de ensino e, portanto, fique em igualdade de condições com os demais estudantes. Assim, o fracasso ou o sucesso dependeriam tão somente do indivíduo: ele é quem define seu percurso no mundo. O que é a ideologia do dom da década de 1960, senão a meritocracia de nossos tempos?

A segunda ideologia, da deficiência cultural, é aquela que justifica o fracasso escolar a partir da "inferioridade cultural" dos grupos e das camadas mais pobres. As crianças dessas classes sociais apresentariam "deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas" (SOARES, 2017, p. 22) responsáveis por sua incapacidade de aprender. A carência de seu grupo seria a responsável pelo seu fracasso e, assim, seria recomendável que a escola compensasse "as privações e carências culturais" dos estudantes. Na seara desse pensamento está subentendida a existência

de culturas superiores, que, *coincidentalmente*, seriam as culturas das elites, de tal modo que podemos identificar aí a existência de um forte etnocentrismo.

Em busca de legitimar tal teoria, foi criada nos Estados Unidos, na década de 1960, pelos seguidores do sociólogo inglês Basil Bernstein (1924-2000) – com base em estudos iniciais de sua carreira e, por justiça, sem sua anuência – a teoria da deficiência linguística, que serviu como principal base de sustentação à teoria da deficiência cultural. Na teoria da deficiência linguística é estabelecida uma relação absoluta entre linguagem e pensamento; portanto, um deficiente linguístico seria, inevitavelmente, um deficiente cognitivo. Uma das conjecturas criadas para sustentar tal tese foi a hipótese da mãe inadequada, uma vez que a mãe pobre não leria para a criança, não estabeleceria com ela diálogos enriquecedores, não a incentivaria a questionar e a propor, não estimularia sua imaginação etc.

Ainda sobre essa segunda ideologia, com a finalidade de amparar as crianças das classes mais pobres e de corrigir a *influência* nefasta de seu meio cultural, foi criado, nas décadas de 1970 e 1980, a partir dos programas de educação pré-escolar, o modelo de educação compensatória, que buscava suprir as deficiências culturais e a *inépcia* da mãe pobre com a bandeira de preparar a criança para a fase escolar primária.

A terceira ideologia, das diferenças culturais, ao contrário das anteriores, responsabiliza a escola – e não o estudante – pelo fracasso escolar, uma vez que as diferenças culturais são discriminadas e tratadas como *patologias* dentro das instituições de ensino. Esta corrente também defende categoricamente a inexistência de hierarquia ou superioridades entre as culturas, refutando a hipótese da *deficiência cultural*, pois adverte que todo grupo é dotado de cultura.

Dessa forma, o preconceito linguístico, “[...] um dos fatores determinantes do fracasso escolar [...]” (SOARES, 2017, p. 62), nasce da hipótese da supremacia entre uma variedade linguística em relação às outras – e até mesmo entre as próprias línguas – e da reafirmação desta hipótese, quando relacionada às variedades sociais. Como afirma a autora,

Não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto, variedade ou registro é mais "expressivo", mais "correto", mais "lógico" que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos e estruturados (SOARES, 2017, p. 63).

Soares (2017) também observa a vinculação inextricável do preconceito linguístico ao preconceito social:

Essas atitudes em relação às variedades não são propriamente linguísticas; são atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos sobretudo dos falantes, não propriamente de sua fala (SOARES, 2017, p. 64).

A autora afirma igualmente que a escola teria dois caminhos a tomar, no combate ao preconceito linguístico: o primeiro seria considerado uma forma de *alienação social*, visto que requisitaria reconhecer que é a sociedade que discrimina os falantes das variedades estigmatizadas e que, portanto, deveria partir dela, exclusivamente, uma mudança de atitude, permitindo que cada estudante utilizasse a sua própria variedade. No entanto, tal possibilidade é vista como inatingível, uma vez que a cruel desigualdade de oportunidades e a concentração de riqueza são uma constante em nosso modelo social e que as variedades de prestígio são utilizadas como elementos de distinção entre os grupos ricos e pobres.

Dessa forma, Soares (2017) aponta um segundo caminho a ser seguido pela escola: o bidialetismo funcional, em que os estudantes aprenderiam adequadamente sobre a variação e a importância do respeito a todas as variedades linguísticas. Neste caso, os alunos seriam orientados, a partir do conceito de *adequação*, a utilizar o monitoramento estilístico de acordo com o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Contudo, conforme problematiza a pesquisadora, o bidialetismo funcional também precisa de uma abordagem cautelosa:

Essa solução, porém, baseia-se num pressuposto: o de que não é a sociedade a responsável pelos conflitos funcionais que nela ocorrem entre variedades de prestígio e variedades estigmatizadas. Na verdade, a solução pretende uma adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às "regras" de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades linguísticas (SOARES, 2017, p. 80).

Como solução, Soares (2017) aponta a necessidade de a escola investir em seu potencial enquanto espaço de transformação; assim, o bidialetismo deveria servir não para a acomodação do estudante em uma estrutura social desigual e injusta, mas “[...] para a transformação de suas condições de marginalidade [...]” (2017, p.122). Assim, ensinar a língua e ensinar por meio da língua não são tarefas apenas técnicas, científicas e linguísticas, mas também políticas.

Neste ponto, cabe mencionarmos uma observação atenta de Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a autora, a expansão da Sociolinguística e o ensino como parte integrante da Linguística fez com que os trabalhos sociolinguísticos tivessem uma *leitura aligeirada*, fazendo com que determinados profissionais entendessem que, como estava sendo colocada em xeque a ideia de *erro*, os *erros gramaticais* não precisariam ser corrigidos pelos professores de língua em

situações de interação de maior monitoramento. Entretanto, a assunção dessa postura dá origem a que os estudantes sejam vítimas de estigma e preconceito, uma vez que a escola é, para muitos, o lugar de aquisição das variedades de prestígio que muito se distanciam de seus vernáculos. Assim, quando a escola não cumpre o papel de ensiná-las ou de fazer com que os estudantes se apropriem delas, estes podem vir a sofrer preconceito linguístico. Cremos que as situações informais de comunicação entre os alunos não devem sofrer a coerção dos professores. Por sua vez, a linguagem usada em contextos que exijam maior monitoramento demanda a participação *sensível* do docente para orientar os estudantes quanto à adequação de sua fala ou de sua produção escrita, a depender do que for requerido pela situação enunciativa.

Entretanto, muitas aulas de língua materna ainda estão presas à “[...] régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos [...]” (FARACO, 2008, p. 20). Por sua vez, as abordagens a respeito da variação linguística nos livros didáticos, além de superficiais e esporádicas, como foi demonstrado por Barbosa (2014), Silva (2017) e Francisco (2018), também são, muitas vezes, *folclorizadas* e *estereotipadas* em relação à variação diatópica, principalmente em relação aos falares rurais.

Como defende Bortoni-Ricardo (2004), é necessário também que o professor, dentro de uma *pedagogia culturalmente sensível*, adote as estratégias de identificar as diferenças entre variedades e de conscientizar os estudantes a respeito delas. A autora observa que é necessário que o docente tenha sabedoria para escolher os momentos de intervir nas aulas, para que esse processo não sofra interrupções ou fragmentações, sem deixarmos de considerar a necessidade de tratar o estudante com respeito e delicadeza, pois uma abordagem desrespeitosa poderia causar insegurança, revolta ou desinteresse no aluno.

Portanto, é também a partir do silêncio sobre os fenômenos sociolinguísticos ou da sua abordagem superficial que o preconceito linguístico permanece dentro das salas de aula e das escolas brasileiras. Assim, é necessário refletirmos a respeito dos mitos que assombram a sociedade brasileira e o ensino de língua portuguesa, como no item a seguir.

### 3.3 AS VARIEDADES DE PRESTÍGIO E OS MITOS DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

As línguas sempre foram utilizadas por certos grupos sociais para além de sua função interacional/comunicativa, como um instrumento de distinção e de exercício de poder. De acordo com Gnerre (2009, p. 6-7): “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas

relações econômicas e sociais [...]”. O mesmo pode ser dito com relação à distinção entre língua vs. dialetos e patoás e seus falantes, de que fala Calvet (2002, p.68): “[...] quer seja por razões políticas, quer seja pelo desprestígio de sua comunidade de falantes, [dialetos e patoás] não recebem tal denominação [língua], e são tratadas como *inferiores* ao serem classificadas como dialetos ou patoás.”

Segundo Gnerre (2009), historicamente, as variedades padronizadas das línguas dos Estados modernos europeus nasceram do esforço progressivo de aproximá-las da tradição greco-latina, da busca por criar mitos de origem que garantissem a sua idoneidade e da associação das variedades padronizadas à escrita: “[...] o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural” [...] (GNERRE, 2009, p.7).

Assim, entre as inúmeras variedades faladas dentro de uma língua, haverá sempre aquela que foi submetida a um processo de legitimação e, que, por isso, será considerada como portadora: “[...] de uma tradição cultural e de uma identidade nacional [...]” (GNERRE, 2009, p.8). Tal variedade será aquela utilizada pelas elites e estará mais distante dos grupos subalternos. Em face dessa relação intrincada entre variedades prestigiadas e estigmatizadas, surgem determinados comportamentos linguísticos:

Uma das reservas que se pode manifestar contra as definições da língua que a reduzem a um “instrumento de comunicação” é que elas podem levar a crer em uma relação neutra entre o falante e sua língua. Um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se deixa para lá em seguida. Ora, as relações que temos com nossas línguas e com as dos outros não são bem desse tipo: não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego. Com efeito, existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico” (CALVET, 2002, p.65)

Como sabemos, em uma sociedade, certos grupos impõem as variedades de prestígio, ao passo que outros devem aceitá-las e precisam aprendê-las. Daí surgem os conceitos de segurança/insegurança linguística: as elites e as classes sociais emergentes (média e média alta), falantes das variedades prestigiadas, dispõem de maior segurança linguística do que as demais classes, que, por falarem variedades consideradas erradas ou inferiores, têm uma imagem negativa de sua linguagem. Alguns desses falantes, inclusive, buscam *corrigir* o sotaque ou,

pelo desejo excessivo de obedecer à norma, acabam por produzir o fenômeno da hipercorreção (CALVET, 2002, p.79).

A hipercorreção pode ser explicada pela insegurança no uso da língua, já que o falante é constantemente cobrado ou censurado pela maneira como utiliza o seu vernáculo. Tais comportamentos, quer sejam os sentimentos de inferioridade ou de superioridade em torno da variedade linguística utilizada, são reforçados pela sociedade, de modo geral.

Há, portanto, um conjunto de crenças sobre a língua que invisibilizam a discriminação em torno do uso das variedades estigmatizadas. Em sua luta para expor cada vez mais o preconceito linguístico em nosso país, Bagno (2015) destaca os esforços da mídia, de instituições vinculadas às elites e de agentes públicos na reafirmação e propagação do preconceito contra as variedades linguísticas dos grupos mais pobres e na difamação do trabalho científico e do engajamento ético dos sociolinguistas pela humanização e atualização do ensino de língua materna no país. Dessa forma, neste subcapítulo, trazemos os oito mitos apontados pelo autor que são incutidos e disseminados na sociedade por aqueles que reforçam o preconceito linguístico devido a razões ideológicas, por pertencerem ou defenderem – conscientemente ou não – o poder constituído e a dominação dos desfavorecidos a partir também da língua.

O primeiro mito discutido é o de que “o português do Brasil tem uma unidade linguística surpreendente” (BAGNO, 2015, p. 25), crença partilhada pelos cidadãos menos instruídos, mas também difundida por pessoas altamente escolarizadas e renomadas. Entretanto, o Brasil não é um país monolíngue, e a própria língua portuguesa é marcada, assim como todas as outras, por uma heterogeneidade sistemática e por um incontável conjunto de variedades, algumas consideradas de prestígio e outras, estigmatizadas. Dessa forma, defender a crença da unidade do português é, segundo o autor, excluir milhões de brasileiros que, por falta de acesso à educação de qualidade, não irão dominar nenhuma dessas variedades urbanas de prestígio. Seriam, portanto, *sem-língua* – mais um estigma a ser acrescido à conta das humilhações impostas à parcela mais pobre do país.

Para explicar a diversidade existente na língua portuguesa, Bagno (2015) faz uma analogia com um “balaio de gatos”:

Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, idosos, adultos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos, raquíticos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro com sua gramática específica, lógica, coerente e funcional [...] (BAGNO, 2015, p. 32-33).

Assim, reconhecer a diversidade linguística não é apenas assumir uma evidência linguística ou um conceito teórico qualquer, mas admitir e reconhecer a existência daqueles que falam as variedades estigmatizadas, compreendendo que essas não são inferiores, mas somente representam formas diferentes de se usar a língua, tão válidas quanto as prestigiadas.

O segundo mito que o autor apresenta é o de que “brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem o português” (2015, p. 37). Para o autor, tais alegações são falsas, visto que tanto em Portugal quanto no Brasil a língua sofre variações. Além disso, por serem muito distantes e diferentes, os próprios linguistas cunharam o termo “português brasileiro”, para afirmar peremptoriamente suas especificidades. O Brasil, com uma população e um território incomparavelmente maiores do que Portugal, já não responde ou corresponde aos europeus, desde a época em que foi sua colônia. Mas, apesar das gritantes diferenças, ainda existem *especialistas e gramáticos*, como cita Bagno (2015), que referendam e reforçam o mito da pureza linguística do português europeu.

O terceiro mito apontado pelo pesquisador é o de que “O português é muito difícil” (2015, p. 57). Grande parte dessa credence se deve a uma experiência escolar fracassada em termos de se decorar a nomenclatura e todos os pormenores da norma e de se ensinar/aprender um português que nada mais é/era do que *pura adoração* da gramática normativa. Outro ponto a se destacar é que nenhuma língua é especialmente difícil, pois a maioria das crianças começa a falar entre 12 e 24 meses, independentemente da língua. Assim, a manutenção desse mito, de acordo com o pesquisador, também está relacionada à manutenção do *status quo* das classes dominantes, que utilizam as variedades urbanas de prestígio como elemento de distinção social.

O quarto mito abordado por Bagno é o de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado” (BAGNO, 2015, p. 64). Conforme o autor nos explica, existem dois fenômenos fonológicos que bem explicam a heterogeneidade da língua e a variação. Um deles é o rotacismo, fenômeno que ocorre com várias palavras do português, as quais, em sua origem latina, eram pronunciadas com “r” e que hoje são pronunciadas com “l”, como é o caso da palavra “inglês”. Em razão deste fenômeno, algumas variedades estigmatizadas não utilizam o “l” como encontro consonantal<sup>5</sup>. Resta claro, portanto, que o preconceito linguístico é um espelho do preconceito social.

---

<sup>5</sup> Outro fenômeno apontado por Bagno (2015) é o da palatalização de /t/ e /d/ diante de /i/, muito comum em boa parte do Brasil. A título de ilustração, a palavra “tia”, que em algumas áreas brasileiras é pronunciada como “tchia”, em outras partes é pronunciada sem a palatalização. Neste caso, não há preconceito ou discriminação com a palatalização, mas a mesma compreensão não ocorre com o falante do interior nordestino que pronuncia oitchu em vez de oitu, em que pese o fato de o fenômeno ser o mesmo – a palatalização de /t/.

O quinto mito é o de que “o melhor lugar no Brasil onde se fala o português é no Maranhão” (BAGNO, 2015, p.71). Tal lenda, segundo o pesquisador, pode ter surgido pelo fato de os maranhenses ainda usarem o pronome “tu” em vez de “você”, como ocorre em vários estados brasileiros. Entretanto, essa alegada *correção* não faz nenhum sentido. Assim, segundo o autor, o melhor lugar onde se fala o português brasileiro é no Brasil inteiro.

O sexto mito é: “o certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, 2015, p.79). Como nos ensina o autor, tal fantasia existe em razão de um grafocentrismo, isto é, uma supremacia, um superdimensionamento da língua escrita em detrimento da língua falada. Tal supervalorização é decorrente dos inúmeros investimentos e esforços dos gramáticos e de seus simpatizantes em querer impor as regras preconizadas para a escrita mais monitorada a todas as situações de fala, quando, na verdade, a escrita é apenas a tentativa de representação da fala:

A língua escrita é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada. Como assim, não exaustiva? Ora, tem muita coisa que a gente diz e não escreve, e muita coisa que a gente escreve, mas não diz (BAGNO, 2015, p. 82).

Isto posto, cumpre destacar ainda que, segundo o autor, a fala precede a escrita e que  $\frac{3}{4}$  (três quartos) das línguas faladas no mundo são ágrafas:

Do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece. Basta citar os bilhões de pessoas que nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler e a escrever! E, no entanto, ninguém pode negar que são falantes perfeitamente competentes de suas línguas maternas (BAGNO, 2015, p. 85).

Logo, segundo Bagno (2015), não é possível acreditar ou propor que falemos, até mesmo em situações de informalidade, utilizando-nos de moldes prescritos pela gramática tradicional, pois a fala guarda um conjunto de regras mais complexo, coerente e eficaz do que a prescrição normativa.

Quanto ao sétimo mito, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (2015, p. 91), esta é uma afirmação notadamente equivocada, uma vez que as gramáticas normativas são uma postulação anacrônica e inalcançável da língua por meio da dissecação da norma-padrão, e não um manual de redação ou oratória. Ademais, o ensino de nomenclaturas e de classes de palavras não desenvolve a proficiência de leitura ou de escrita de um estudante. Tais manejos requerem que ele aprenda a usar a língua e, para tanto, conforme o pesquisador, é necessário que leia e produza textos de variados gêneros e que conheça as muitas e complexas formas de uso da

língua a partir de um processo contínuo e profundo de ler e escrever. Só assim, por meio do uso e da reflexão, é que o falante conseguirá manejar habilidosamente a língua em diversas situações e contextos de interação.

Por fim, o oitavo mito é o de que “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social” (2015, p.104). De acordo com o pesquisador, o preconceito linguístico é “irmão gêmeo” da injustiça social. Dominar a norma-padrão, portanto, não garante ao indivíduo ascensão social. Se assim fosse, como advoga o autor, os professores de língua portuguesa seriam os profissionais mais bem remunerados do país.

Com a finalidade de combater todos os mitos e preconceitos que rondam a língua e no esforço de desenvolver de estudar os fenômenos sociolinguísticos e de elaborar estratégias de ensino de língua materna que levem em consideração a variação linguística, temos o aporte de alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística Educacional de que trataremos a seguir, tais como: norma, contínuos e competência comunicativa.

### 3.4 A NORMA, OS CONTÍNUOS E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O Brasil, após sua independência política, em 1822, buscou também a independência literária e cultural (FARACO, 2008). Entretanto, em face das grandes diferenças entre a língua falada no Brasil e em Portugal, alguns críticos e autores portugueses passaram a maldizer e criticar os intelectuais brasileiros, apenas por considerarem a variedade brasileira do português como inferior em comparação ao português europeu. Para além, como afirma Faraco (2008), o próprio Imperador Dom Pedro II era um dos patrocinadores de tal movimento de depreciação da nossa variedade. Assim, as últimas três décadas do século XIX, no Brasil, foram marcadas pelo irrestrito apreço ao português culto europeu e pelo discurso de que deveríamos aprender português com os portugueses.

Tal postura, segundo o autor, devia-se a um projeto da elite brasileira de transformar o Brasil em uma sociedade branca e europeia: "Ora, esse projeto exigia que se virassem as costas para o país real em que a população branca era minoritária [...]" (FARACO, 2008, p. 23). Os fatos citados ajudaram a criar um conjunto de preceitos "[...] artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassificam as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística" (idem, ibidem).

Esse projeto avançou pelo século XX. Como exemplos, temos, nas primeiras décadas desse século, uma grande polêmica entre os juristas Clóvis Bevilácqua e Rui Barbosa, em relação à redação do Código Civil: o primeiro – o autor do código – sofreu críticas muito pouco razoáveis

do segundo – intelectual muito famoso e respeitado no Brasil à época -, ajudando a criar e alimentar a cultura do erro na seara da língua. Com o avanço dos meios de imprensa, surgiu também outro propulsor da mesma cultura, a Revista de Língua Portuguesa, dirigida por Laudelino Freire, a quem Faraco (2008) classifica como um "normativista estreito" (2008, p. 24) pela defesa intransigente da gramática prescritiva.

Vê-se assim que, no início do século XX, ainda persistiu a ideia de uma variedade do português considerada legítima, o que colocava as demais em posição de inferioridade ou como uma deturpação daquela que foi considerada a verdadeira língua. Por outro lado, autores modernistas bradaram contra o preciosismo gramatical do "nosso" português culto europeu, exercendo um contrapeso importante ao pensamento vigente à época. Devido ao Movimento Modernista, alguns gramáticos da segunda metade do século XX passaram a "acolher timidamente algumas características do português culto brasileiro" (FARACO, 2008, p. 24).

Infelizmente, porém, como alerta Faraco (2008), nossa sociedade não consulta os "nossos bons dicionários e as nossas boas gramáticas" (2008, p. 24), mas sim aqueles que apregoam o que ele denominou de *norma curta*:

A norma curta não passa de uma súpula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do exacerbado pseudopurismo que, infelizmente para nossa cultura linguística e nossas práticas de ensino, se alastrou entre nós desde as últimas décadas do século XIX (FARACO, 2008, p. 25).

Desse modo, para o autor, é necessário estabelecermos um rompimento com o normativismo, pois “[...] não é mais possível continuar rechaçando a nossa realidade linguística [...]” (FARACO, 2008, p. 26), o que demanda que incorporem tal realidade às nossas práticas pedagógicas e que possibilitemos o “acesso à expressão culta sem demonizar as expressões populares” (FARACO, 2008, p. 26). Contudo, como assevera o pesquisador, em que pese os avanços, ainda estamos distantes desse patamar. Assim, nós nem ensinamos eficientemente o domínio da expressão culta, nem abordamos satisfatoriamente a variação linguística em sala de aula.

Faraco (2008) ainda divide o domínio da expressão culta e a variação linguística em duas diretrizes pedagógicas que não se anulam e não se excluem, mas se retroalimentam:

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (FARACO, 2008, p. 27).

Dessa forma, é importante adotarmos, em nossas escolas, uma abordagem mais científica e profunda dos fenômenos linguísticos. Não é possível tomar a língua, em sala de aula, como um objeto pronto, acabado e, pior, homogêneo. Assim como não é possível ensinar língua materna apenas por classes e nomenclaturas, a partir da análise e classificação de sentenças. Ensinar língua requer, como aponta o autor, não negar nossa realidade linguística, uma vez que a língua é viva, heterogênea e repleta de variações que a enriquecem, a complexificam e a complementam. Enfim, explicar a língua como ela é, com suas múltiplas variações, gerará mais segurança e autoestima nos estudantes ao usá-la, não o contrário.

Em primeiro lugar, devemos explicitar para os nossos alunos as distinções entre os vários conceitos de gramática. É importante desfazer a confusão ou a visão reduzida de que existe apenas um tipo de gramática, a começar pelo fato de que todos nós temos uma gramática internalizada da língua, isto é, um conjunto de regras que estruturam o seu funcionamento, que nos garantem manejar com segurança a nossa língua materna e construir situações de interação plenamente inteligíveis, estabelecendo assim um processo de comunicação eficaz. Logo, os estudantes não precisam adquirir na escola uma gramática da própria língua materna, haja vista que todos os falantes já possuem a sua própria gramática internalizada (ANTUNES, 2007).

Assim, como ressalta Antunes (2007), é importante fazer a diferenciação com os estudantes entre a gramática internalizada e a gramática prescritiva ou tradicional. A gramática prescritiva é aquela que apresenta um recorte político e histórico da língua, baseada na literatura consagrada: em textos do domínio discursivo jornalístico, jurídico, religioso etc., produzidos pelas classes letradas. Portanto, ela é uma obra que privilegia uma determinada variedade em detrimento de outra, perseguindo o objetivo de unificação da língua, ajudando, conforme já mencionamos, a reforçar a sua estabilização e continuidade (GNERRE, 2009, p.28). Muitos alunos transcorrem todo o processo de escolarização, do Ensino Fundamental ao Médio, sem sequer ter contato com essa diferenciação básica entre as gramáticas e o conhecimento da existência de outros tipos de gramática para além da normativa.

De acordo com Antunes (2007, p. 25), a gramática também pode ser vista como “[...] uma perspectiva de estudos [...]”, que são aquelas a que chamamos de descritivas, pois apresentam diversas visões científicas sobre a língua, como as gramáticas estruturalistas, gerativistas, funcionalistas etc. Seu principal objetivo é descrever e não prescrever o funcionamento da língua e de sua estrutura a partir de uma corrente teórica específica, entre as várias correntes teóricas da Linguística.

Por fim, Antunes (2007) indica a gramática enquanto disciplina escolar, que ainda existe, por exemplo, nos cursos preparatórios de pré-vestibular ou nas escolas particulares. Nesses ambientes é comum que a tradicional disciplina de Língua Portuguesa seja segmentada em três subdisciplinas, como Redação, Literatura e Gramática, não sendo incomum, inclusive, que as aulas sejam ministradas por professores diferentes. Nesses cursos preparatórios ou escolas particulares, a disciplina de Gramática quase sempre apresenta um recorte exclusivamente prescritivo, em razão do seu objetivo de garantir a aprovação dos estudantes nos concursos vestibulares e de provê-los com todas as artimanhas gramaticais necessárias à aprovação em provas dessa natureza.

Assim, segundo Antunes (2007), a língua e a gramática sempre foram confundidas, como se esta é que determinasse e regulasse aquela, que controlasse todos os seus fenômenos e ditasse suas regras. No entanto, conforme explica a autora, a língua vai muito além da gramática, possuindo léxico, recursos de textualização e condições de circulação e produção dos textos que determinam o seu uso concreto. Logo, é necessário que o ensino da disciplina de Língua Portuguesa tome em conta toda essa complexidade.

A propósito da discussão sobre o espaço da gramática na sala de aula, acreditamos ser importante que os alunos conheçam de maneira reflexiva e crítica algumas das prescrições gramaticais, sem, no entanto, incorrerem no malfadado ensino de nomenclaturas. Para Scherre (2005, p. 98) o ensino de gramática exige antes de tudo, uma visão política do docente “[...] sem preconceito e respeitosa [...]”, sem dogmas. Além disso, é necessário que o ensino de gramática seja minimizado ao longo do processo de escolarização, sendo desnecessário nas primeiras séries do Ensino Fundamental e voltado as ocorrências múltiplas e as análises descritivas nas etapas seguintes. É importante também a constante atualização da gramática e um processo de pesquisa contínuo que compare a língua falada à língua escrita, estabelecendo claramente as suas diferenças.

Um exemplo dessa abordagem de ensino da língua, que leva em conta as muitas variedades da língua portuguesa, é dado por Bortoni-Ricardo (2004). A autora propõe estudarmos a variação do português brasileiro não por meio da antiga dicotomia entre norma padrão x não padrão, mas sim a partir de três linhas, denominadas por ela de *contínuos*: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização é uma linha em que umas das extremidades pertence às variedades rurais mais isoladas e a outra pertence às variedades urbanas padronizadas, sendo que o ponto

central é chamado de *rurbano*<sup>6</sup>, pois é responsável por amalgamar aqueles que estão entre os dois polos, isto é, aqueles que vivem na cidade, mas migraram da zonal rural ou ainda aqueles que vivem na zona rural, mas próximos – tanto geograficamente quanto em aspectos econômicos e sociais – das cidades.

A partir de suas pesquisas, Bortoni-Ricardo (2004, p. 54) observou a existência de traços – fenômenos linguísticos – que só ocorrem nas variedades rurais mais isoladas, não sendo encontrados nas variedades urbanas, e, que, portanto, são traços descontínuos. Um exemplo dado pela autora é a forma *inté*, que “é um arcaísmo que se conservou no polo rural e praticamente desapareceu dos falares urbanos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54). Já os traços graduais são aqueles que estão presentes ao longo de todo o contínuo, isto é, são falados por aqueles que se encontram em qualquer ponto da linha. Tais traços podem ser ilustrados, a partir da supressão de preposições antes de pronomes relativos, como na expressão “Quero ver o dia que você estiver maior do que eu”, em que a frase, de acordo com as regras das variedades cultas do português seria “Quero ver o dia em que você estiver maior do que eu” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 57).

Outra proposta de Bortoni-Ricardo (2004) para o estudo da variação do português brasileiro é o contínuo de oralidade-letramento, em que é traçada uma linha polarizada entre tais eventos. As situações de letramento acontecem, dentro do contínuo de urbanização, sobretudo entre o ponto central rurbano e a extremidade vinculada às variedades urbanas padronizadas. No outro lado da linha, entre o ponto central rurbano e a extremidade vinculada às variedades rurais mais isoladas, ocorrem apenas, salvo exceções, situações/eventos de oralidade. Entretanto, há que se destacar o amálgama entre os eventos. Um exemplo da pesquisadora é a aula, que é uma situação de letramento entrecortada por pequenos eventos de oralidade em vários curtos momentos.

A terceira proposta de Bortoni-Ricardo (2004) para o estudo da variação é o contínuo de monitoração estilística, que guarda estreita relação com os anteriores. Segundo a autora, existem três variáveis que nos levam a monitorar o estilo de nossa fala: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Assim, a depender do assunto, da pessoa e do lugar onde estivermos, podemos fixar maior ou menor atenção ao modo como falamos. Por exemplo, diante de uma audiência judicial, cuidaremos de cada palavra dita ao juiz, ao passo que, em uma conversa entre amigos, não estamos tão preocupados com a maneira como falamos. No

---

<sup>6</sup> *Rurbano* é um neologismo, fruto da aglutinação dos termos rural + urbano, usado pela professora Bortoni-Ricardo (2004) para ilustrar o contínuo de urbanização, fenômeno decisivo para compreensão da variação linguística no Brasil.

entanto, em alguns casos, a partir de enquadres ou molduras<sup>7</sup> podemos acenar ao nosso interlocutor que queremos conversar sobre uma questão séria – o que, em tese, elevaria o nível de monitoramento estilístico da fala.

Assim, trabalhar os contínuos, explicitar os traços graduais e os traços descontínuos e conscientizar os estudantes a respeito dos fenômenos da variação linguística favorecem um ensino de língua portuguesa mais contextualizado, democrático, diverso e justo. Além disso, previnem os preconceitos e os fantasmas que rondam o ensino de língua e garantem, como afirma Faraco (2008), que os estudantes, com o auxílio do professor, percebam os pontos que separam as suas variedades das variedades de prestígio, de modo que, cientes dessas distâncias, possam trabalhar para diminuí-las, quando sentirem que isso é necessário. O processo mais indicado para tanto, conforme assevera Bortoni-Ricardo (2004), é os docentes investirem no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante<sup>8</sup>.

O conceito de competência comunicativa, idealizado por Dell Hymes, é defendido por Bortoni-Ricardo (2004):

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Para ampliar tais recursos comunicativos é necessário, segundo a autora (2004, p.76), que se leve em consideração três fatores: o grau de dependência contextual, o grau de complexidade do tema abordado e a familiaridade com a tarefa comunicativa. Em relação ao primeiro fator, determinadas situações dependem em maior ou menor grau do contexto. Temos um exemplo na conversa telefônica entre um pai e uma filha: – Pai, pega aquele negócio que eu te dei hoje cedo e guarda pra mim? E faz aquilo que eu te pedi? Obrigada, beijo! Para a compreensão absoluta do enunciado, é preciso saber a que se referem os termos aquele negócio e aquilo, cujo conhecimento contextual está restrito ao pai e à filha. Portanto, nessa interação, existe um alto grau de dependência do contexto para a compreensão plena do enunciado. Por sua vez, diante

---

<sup>7</sup> “[...] As molduras ou enquadres servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação: se é uma “brincadeira”, uma “declaração de amor”, uma “queixa”, uma “admoestação”, um “xingamento”, uma “explicação”, uma “crítica”, um “pedido de ajuda” etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.63)

<sup>8</sup> A competência linguística e a competência comunicativa não devem ser confundidas: a primeira se refere ao fato de que todo falante nativo é capaz de compreender e elaborar sentenças adequadas em sua língua materna; já a segunda é a capacidade de utilização da língua em situações que exigem um uso especializado dela, o que, para algumas camadas sociais, só é possível de ser adquirido na escola.

de um manual de montagem de um armário, em que os conceitos estão bem explicados, o grau de dependência contextual é muito menor.

Em relação ao segundo e ao terceiro fator – o grau de complexidade do tema abordado e a familiaridade com a tarefa comunicativa –, podemos dizer que é muito mais fácil escrever um relato das próprias férias escolares do que fazer um artigo de opinião sobre a variação do câmbio ou outro tema de economia, visto que, certamente, esse é um assunto muito específico, que exige um alto grau de especialização e que, por isso, somente poderia ser elaborado por um cientista econômico, um jornalista especializado, um funcionário da bolsa de valores, etc. Assim, como nos diz Cyranka (2008, p. 32), é “[...] tarefa precípua da escola levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa [...]”. Logo, cabe ao professor oferecer recursos e meios para potencializar a competência comunicativa dos estudantes, considerando, sempre, esses três fatores. No próximo subcapítulo, apresentaremos dois grandes veiculadores dos mitos da língua e do preconceito linguístico: a mídia e a internet.

### 3.5 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA MÍDIA E NAS REDES SOCIAIS

Por sua estreita correlação com a identidade cultural e política das sociedades, a língua é um terreno intrincado, em que todos querem opinar, nem sempre municiados de argumentos com base lógica ou científica. Assim, a mídia e as redes sociais da internet são terrenos férteis para a disputa e a imposição de crenças sobre a língua.

Como nos lembra Antunes (2007), o uso da língua não é uma escolha fortuita, mas um “[...] ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequência, que tem repercussões na vida de todas as pessoas”. Da mesma forma que a religião, projeta-se na língua o ideal da continuidade e da estabilidade (GNERRE, 2009, p.28). E, assim como padres e pastores arrogam para si a tarefa de defender a sociedade da corrupção dos costumes e do pecado, jornalistas, advogados, médicos e internautas comuns (todos eles juntos) reclamam os postos de paladinos da gramática e de ofensores dos menos instruídos. Como veremos a seguir, os mitos expostos no subcapítulo anterior são alimentados por agências de padronização linguística (BORTONI-RICARDO, 2004), como, por exemplo, a mídia.

Em regimes democráticos e liberais, os grupos de mídia, especialmente os mais representativos e populares, são controlados pela iniciativa privada. Assim, em busca de preservar seus interesses econômicos, agradando aos seus parceiros comerciais e aos patrocinadores, tais grupos não veiculam as informações da maneira mais acessível e independente possível. Pelo contrário, há sempre pontos de conflito que são evitados ou manipulados. Nesse sentido, o uso

das variedades prestigiadas pelos veículos de imprensa tradicionais contribui para essa manipulação, atuando de forma duplamente excludente: legitima as variedades prestigiadas e reforça a marginalização social, negando o direito à informação ao público que faz uso das variedades populares:

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro de comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a ela associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações (GNERRE, 2009, p.21)

Sem dúvida, a ideia elitizada e preconceituosa de língua constantemente veiculada pelos grandes veículos de imprensa é responsável por alimentar as noções de certo x errado, beleza x feiúra, pureza x corrupção em torno da língua. Exemplo do que dizemos foi a polêmica envolvendo a obra didática “Por uma vida melhor”, de Carolina Amaral de Aguiar *et al.* da Coleção Viver e Aprender, participante do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2011. Essa coleção, destinada à Educação de Jovens e Adultos, foi parar nas capas de jornais e em portais eletrônicos de notícia como escândalo nacional simplesmente por apresentar, em suas páginas, a perspectiva da concordância não normativa, enquanto uma variante característica das variedades populares.

A abordagem do livro, cumpre ressaltar, fazia a devida contextualização entre os tipos de concordância existentes e alertava que o uso da concordância popular em determinadas situações mais monitoradas poderia ocasionar o preconceito linguístico. Mesmo com uma abordagem pedagogicamente sensível e, sem menosprezar a concordância e a gramática normativas – apenas buscando conscientizar os leitores a respeito dos fenômenos da variação, a fim de que conheçam melhor suas próprias variedades linguísticas -, testemunhamos a repercussão negativa da obra a partir da reafirmação dos preconceitos e das noções equivocadas de língua que a grande mídia insiste em sustentar.

Outro exemplo de exposição do preconceito linguístico existente na mídia é a obra “Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito” (SCHERRE, 2005). Na obra, a autora assume um posicionamento crítico e assertivo a respeito das incoerências da mídia e de seu papel enquanto instância de difusão do preconceito linguístico e de noções distorcidas de língua. Com vários exemplos extraídos de jornais de circulação no Brasil e em

Portugal, a autora demonstra que os próprios veículos de informação, que condenam com tanta veemência os desvios gramaticais, também os reproduzem, mesmo em casos de escrita monitorada.

A título de ilustração, a pesquisadora documentou várias ocorrências, no português brasileiro escrito contemporâneo, assim como no europeu, de ausência de concordância de número ou de gênero e até o discriminado uso da expressão a gente seguida de verbo no plural. Scherre (2005) também demonstra que determinados fenômenos, como o (não) uso do imperativo, é uma variação sem marca de classe social, ao contrário da concordância de número. O livro, como o próprio título aponta, aborda igualmente a polêmica imposta pelas gramáticas tradicionais a respeito função apassivadora do pronome se, como nos casos: alugam-se casas e vendem-se carros.

Ora, se mesmo em casos de escrita monitorada, em textos de jornais de grande circulação, escritos por especialistas, com nível superior, estudiosos, letrados, ocorrem os tais os desvios gramaticais, se até mesmos os jornalistas não conseguem sempre seguir à risca os dogmas de concordância das gramáticas tradicionais, teria a população mais humilde, afastada da escolarização e dos eventos de letramento, tal obrigação?

Scherre (2005) faz uma análise de vários artigos escritos pela docente do Instituto Rio Branco, Dad Squarisi, para a seção “A Última do Português” e depois alterada para “Dicas de Português”, do jornal Correio Braziliense. Tais artigos representam excelente fonte de pesquisa e demonstram os posicionamentos sectários veiculados pela mídia em torno da língua. São desde noções equivocadas até preconceitos:

“O que eu considero mais preocupante ainda é o fato de uma profissional que tem conhecimentos de teoria linguística assumir posições tão radicais, tão normativas, tão ridicularizantes, como se houvesse uma verdade única em termos de língua e como se as gramáticas pedagógicas existentes, feitas por nós, e, em princípio, para nos servir, fossem bíblias, no sentido figurado do termo, que devem ser seguidas cegamente” (SCHERRE, 2005, p.41)

Para melhor dimensionarmos a crítica de Scherre (2005) ao reacionarismo da colunista do jornal Correio Braziliense, trazemos uma das colunas analisadas pela autora e presente nos anexos de sua obra.

Ao analisar o programa eleitoral do PT (Partido dos Trabalhadores) em sua coluna do Correio Braziliense, a professora Dad Squarisi faz observações a respeito de fenômenos de concordância altamente estigmatizados, como o uso de “a gente organizamos” ou “o pessoal pegaram a ideia”. Entretanto, o primeiro fenômeno é comum em várias regiões de Portugal,

como demonstrado por Scherre (2005, p. 46); e o segundo exemplo é típico do português arcaico também encontrado em ocorrências em jornais portugueses, como as citadas por Scherre (2005, p. 48, grifos da autora):

O casal que vivia no apartamento à frente do de Jeff consideravam-no uma pessoa tímida e pacata (dado jornalístico, registrado por Peres & Mória, 1995, p. 465)

O Partido Africano de Independência de Cabo Verde (PAIVC), na oposição, contestaram acusações feitas pelo governo (texto jornalístico português de 1995)

Frases como “As promessas de campanha começa a ser mudada” também são registradas em jornais portugueses e brasileiros, como nos exemplos recortados por Scherre (2005, p.49-50, grifos da autora):

#### PORTUGUÊS BRASILEIRO ESCRITO CONTEMPORÂNEO

- “As ameaças dos bombardeios da Otan provocou um agudo incremento das atrocidades provocadas pelo exército e forças paramilitares sérvias (Correio Braziliense, 25/04/1999, Mundo, “Julguem os EUA por sua ações” p. 5).
- Nos supermercados, os reajustes dos produtos fornecidos por oligopólios começou há um mês, deixando os alimentos essenciais para trás na corrida das remarcações (Estado de Minas, 13/03/94, Economia – Manchete, p.1, c. 2).

#### PORTUGUÊS EUROPEU ESCRITO CONTEMPORÂNEO

- ... na medida em que para estes jovens iniciados os grandes desníveis entre as equipas pode ser desmotivante (A Capital, 3/5/1997, p.26, c.2, “O torneio dos mais novos”).
- A questão é tanto mais preocupante quando se sabe que as ajudas compensatórias por hectare, mecanismo introduzido a partir da reforma da PAC, surge hoje como condicionante fundamental da evolução do rendimento dos agricultores (Correio da Manhã, 25/09/1995, p.14, c.5, “Bruxelas quer reduzir ajuda aos agricultores”).

Os apontamentos de Scherre (2005) demonstram que, embora a variação da concordância de número tenha prevalência entre pessoas com menos tempo de escolarização e, que, portanto, é uma variação com marca de classe social, com todo o ônus daí decorrente – a discriminação e a alta estigmatização das ocorrências -, o fenômeno da variação se nota também nas classes letradas, como os jornalistas, mesmo em eventos de escrita altamente monitorados, como a publicação de notícias, reportagens e artigos de opinião.

Assim como outros textos jornalísticos, a seção do Correio Braziliense constrói uma visão de língua enquanto um objeto pronto e acabado, cuja gramática é a fonte da salvação para toda e qualquer forma de corrupção linguística. Tal visão, sem apontar a heterogeneidade linguística nem a possibilidade de variação, está plenamente sintonizada com a imagem arquitetada pela

grande mídia a respeito do assunto. Assim, a insistência em defender uma visão intransigente e sectária da língua, anticientífica e preconceituosa, só se sustenta quando refletimos que tal postura pretende transformar a língua em instrumento de poder por parte de determinados grupos.

Em sua obra “Preconceito e intolerância na linguagem”, publicado em 2008, a professora Marli Quadros Leite também faz a análise de diversos casos de preconceito linguístico veiculados em colunas, editoriais, notícias e reportagens dos jornais mais lidos do país. A percepção da língua tão ferozmente defendida enquanto um objeto puro e santificado – que está sob constante ameaça de um conjunto de desinstruídos (as classes populares) que sequer sabe falar o próprio idioma – esconde, além de um preconceito, uma intolerância linguística.

Leite (2008) aponta a diferença entre preconceito linguístico e intolerância linguística:

À primeira vista, pode-se dizer simplesmente que as palavras preconceito e intolerância são sinônimas. Um exame um pouco mais detido, contudo, pode mostrar que preconceito é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de intolerância é o de ser um comportamento, uma reação explícita a uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui simplesmente uma discordância tácita. Um preconceito, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica. (LEITE, 2008, p. 16-17)

Vemos então, de acordo com a autora, que o preconceito linguístico – assim como outros tipos de preconceito – pode simplesmente existir sem nunca aparecer. Já a intolerância linguística é acompanhada do ódio, da pulsão ignóbil de recusar e de agredir o outro pela maneira como utiliza a língua:

A intolerância não usa máscaras, ela se anuncia tal como é por meio de linguagem que comenta a linguagem, a metalinguagem. A característica fundamental da intolerância linguística é veicular agressividade verbal contra alguém em razão da linguagem que usa. Desse modo, o agressor desqualifica o agredido, usando como argumento um fato qualquer de linguagem, que pode ser uma falha gramatical, uma palavra mal escolhida, o sotaque, ou qualquer uso linguístico que dê espaço à crítica. É comum os intolerantes afirmarem que as falhas apontadas mostram defeitos maiores do outro, tal como a dificuldade de raciocínio, a falta de clareza na exposição das ideias, a dificuldade de pensar de modo organizado ou, até mesmo, a incapacidade de pensar (LEITE, 2008, p.121)

E a mídia é um dos portos mais seguros para os intolerantes linguísticos. Não são poucos os veículos de comunicação que cedem espaços generosos para que colunistas e jornalistas destilem toda a sua intolerância e reverberem toda a sua fúria contra o que consideram uma

corrupção linguística. Para a pesquisadora, o caminho para reverter o atual quadro é termos uma educação emancipadora e não acumuladora de saberes.

Portanto, é fundamental que haja maior abertura dos meios de comunicação para a aceitação das diferenças e também para a larga e robusta pesquisa sociolinguística já desenvolvida no Brasil, que são alicerces científicos para a afirmação e reafirmação de que não existe variedade linguística que seja superior, melhor ou mais bela que a outra e, que, embora a língua necessite de uma padronização, principalmente em seus registros formais, nada justifica discriminar suas outras variedades e seus falantes.

Outro porto seguro para a intolerância e o preconceito linguístico é a internet, em especial, as redes sociais. Ao analisar manifestações de preconceito linguístico no Twitter, no Orkut e no Facebook, Matos (2015, p. 47) afirma que “A internet faz surgir um novo tipo de território, em que não há fronteiras físicas, e as distâncias são percorridas por meio de clics [...]”.

Em tais plataformas, convivemos com diversos fenômenos que nos são novos, como o da exposição, do linchamento e do cancelamento<sup>9</sup>. E, muitas vezes, tais discriminações e intolerâncias estão relacionadas à linguagem. Embora o acesso à internet seja livre, bastando apenas possuir um celular ou computador e um plano de internet, há aqueles que sofrem a chamada exclusão sociodigital, por não serem aceitos nesses ambientes – as redes sociais:

Apesar de, por inferência, comunidades e redes sociais suscitarem as noções de coletivo (assim como a internet conduz à ideia de interação coletiva) e de pertencimento, será possível verificar [...] um movimento antagônico, o de uma exclusão a que chamaremos exclusão sociodigital. Não nos referimos, aqui, à parcela da população que, por motivos financeiros, territoriais, culturais ou religiosos ainda vive à margem da posse e do domínio das tecnologias da comunicação; os excluídos sociodigitais a que fazemos menção são os indivíduos que, embora sejam partícipes de comunidades e redes sociais, não encontram aceitação nesses ambientes e são repudiados, subjugados, reprimidos e excluídos dos espaços sociais virtuais – tal como acontece nos espaços concretos –, apenas pelo uso – oral ou escrito – que fazem de sua língua, a língua portuguesa (MATOS, 2015, p. 49).

Ao contrário das vivências cotidianas, a interação nas redes sociais por intermédio da internet quase sempre é registrada e pública; por isso, qualquer pessoa, a qualquer momento, pode acessar e ler as manifestações de intolerância e discriminação aos usuários sociodigitalmente

---

<sup>9</sup> A exposição se dá pelo fato de que, geralmente, as mensagens ficam sempre salvas e, ressalvadas as configurações de privacidade, as redes sociais e os perfis são sempre abertos, permitindo que qualquer um tenha acesso às críticas, às humilhações e aos escárnios praticados contra terceiros, sem que, necessariamente, o ofendido possa excluir ou apagar as postagens. O linchamento virtual ocorre quando um indivíduo começa a sofrer ameaças e críticas agressivas por parte de um conjunto massivo de usuários. Já o cancelamento acontece quando determinada pessoa passa a ser excluída, bloqueada ou posta de lado, em razão de determinado posicionamento ou postura. O cancelamento é como uma espécie de vingança ou de justiça praticada contra aqueles a quem os internautas consideram ter agido de maneira infeliz ou apresentado postura antagônica às suas expectativas.

excluídos. Certamente, a permanência desses registros se configura em mais um objeto de humilhação e de intolerância contra os menos instruídos, já que outras publicações de ódio costumam ser excluídas pelas empresas administradoras das páginas, mas as manifestações de preconceito linguístico permanecem; são, pois, vistas como naturais e justas.

A seguir, mostramos algumas das publicações de usuários nas redes sociais, extraídas de Matos (2015, p.100):

**Usuária R. S.:** minha nossa senhora da gramática faça com que as mãos de quem escreve errado caia! Eles não precisam delas, amém!

**Usuária R. P. M.:** – Gente que se acha a bala e escreve errado tem todo meu desprezo :/

**Usuária M. C.:** é “a gente” e não “agente” ...como podem escrever errado isso? #suicídioéumdever

**Usuária L. A. 2:** Noossa tem que da uma surra em quem escreve errado desse jeito =x –”

**Usuária R. P. 2:** Se vc escreve “Concerteza”, “Sorrizo”, “Espequitativa”, “Menas”, “essesão”, “ezitar”, “incondissional” e “fracação” NÃO MERECE MINHA AMIZADE

**Usuária G. N.:** não quero saber se você é da minha sala, não vou te adicionar se não falo com você, se não vou com a tua cara, se você escreve/fala errado.

**Usuário N. F.:** Que nojo que eu tenho desse pessoal que não sabe conjugar verbos. [...]”

Observamos, nesses comentários, como já denunciado por Leite (2008), a clara manifestação de intolerância linguística, visto que, o indivíduo não só se contenta em expor seu preconceito, mas o enuncia de maneira agressiva e orgulhosa de sua postura. Muito embora essa seja uma postura desumanizante, o indivíduo assim não o percebe e age como se estivesse combatendo algum tipo de mal ou corrupção, estimulando a fantasia de que uma língua possa ser corrompida. Todos esses ataques de ódio demonstram também, nitidamente, o preconceito social que está por de trás do preconceito linguístico, haja vista que as variedades linguísticas são elementos de distinção simbólica entre diferentes grupos, como dissemos. Matos (2015) reafirma essa visão:

A austeridade linguística daqueles que usam – ou supõem usar – a norma de prestígio da língua se traduz no ciberespaço sob a forma de manifestações que, além do escárnio e da agressividade, demonstram orgulho do preconceito que sentem, como já apontamos. Devido a que, no ciberespaço, as identidades podem ser ocultadas e o sentimento de virtualização confere segurança a quem o frequenta – por estarem “distantes” do compromisso com o real –, o preconceito se manifesta sem ponderação;

os usuários dizem tudo o que pensam sem temer represálias, mesmo porque, como dissemos, elas praticamente inexistem (MATOS, 2015, p.128).

Assim, quer seja na mídia, quer seja nas redes sociais da internet, o preconceito linguístico é naturalizado e motivo de orgulho para os seus praticantes. Para amenizar tal cenário, é preciso investir em uma educação sociolinguística e em um ensino de língua que privilegie uma justa e séria reflexão sobre os fenômenos sociolinguísticos e que prestigie também o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Como veremos a seguir, este é o entendimento dos documentos oficiais que norteiam os currículos do Ensino Básico das redes públicas e privadas de educação do Brasil.

### 3.6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO BASE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento normativo, ancorado nos artigos 9 e 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no artigo 210 da Constituição Federal e nas estratégias e nos termos do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que busca estabelecer parâmetros de aprendizagem, competências e diretrizes consideradas essenciais para o Ensino Básico no Brasil, quer seja particular ou público. A BNCC começou a ser desenvolvida no ano de 2015, a partir de um levantamento dos currículos das redes estaduais e municipais do país. Entre 2015 e 2016, a BNCC recebeu contribuições de educadores e da sociedade em geral, a partir de consultas públicas realizadas presencialmente e pela *internet*. Em 2017, o Ministério da Educação – MEC – fez novas audiências públicas e encaminhou uma versão final do texto ao Conselho Nacional de Educação – CNE –, sendo aprovada definitivamente em dezembro do referido ano. Cumpre ressaltar que a BNCC referente ao Ensino Fundamental entrou em vigor a partir do ano letivo de 2020.

A BNCC toma para si o desafio de alinhar as políticas educacionais, combater as fragmentações e estabelecer parâmetros de avaliação, ensino e formação de professores para todo o país. O documento também manifesta sua adesão a dois conceitos-chave: a noção de competência (presente em todo o texto) e a educação integral. As competências estão relacionadas ao conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores relacionadas ao “saber” e ao “saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 13), e estão delimitadas no documento, devendo ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. A BNCC define ainda dez competências gerais que precisam ser alcançadas no Ensino Básico brasileiro.

A respeito do conceito de educação integral, a BNCC postula que a aprendizagem precisa considerar não somente o aspecto cognitivo, como também a afetividade, o apreço à diversidade, o estímulo à cidadania, os valores e as atitudes dos estudantes. Portanto, a escola do século XXI é aquela que deve formar o sujeito integralmente. Sem desprezar ou superestimar nenhum componente, o documento segue propondo ainda “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC divide o Ensino Básico em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil está organizada a partir dos direitos de aprendizagem e os campos de experiência que estão diretamente vinculados aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. O Ensino Fundamental é subdividido entre os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano) e está organizado em áreas do conhecimento, nas competências específicas das áreas, nos componentes curriculares e nas competências específicas de cada componente. Já o Ensino Médio é organizado em áreas do conhecimento e nas competências específicas das áreas, definindo as habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, a BNCC não dissolve os demais componentes curriculares, mas define que aulas no Ensino Médio devem ser predominantemente interdisciplinares e devem seguir as competências específicas de cada área, em um contínuo trabalho de alinhamento entre os docentes.

O documento afirma que o estudo da linguagem deve originar-se de uma perspectiva enunciativo-discursiva, elegendo o texto como o ponto de partida e o elemento central do trabalho da área e de seus componentes curriculares. Para a BNCC, o trabalho contextualizado do texto, dos gêneros, das teorias linguísticas e das múltiplas semioses deve estar a serviço da ampliação da competência comunicativa do estudante, isto é, da capacidade de saber reconhecer, interpretar e produzir diferentes gêneros discursivos que circulem em diversas esferas da vida social e dos campos das atividades humanas, como a preocupação do documento quanto às novas práticas de linguagem e a incorporação dos multiletramentos e das multimodalidades textuais<sup>10</sup> às práticas escolares.

O documento destaca também o apreço pela diversidade cultural e aponta que o país é multilíngue, com mais de 250 línguas e pessoas de todas as origens e que, portanto, deve-se

---

<sup>10</sup> Os multiletramentos fazem referência ao fato de que o letramento das crianças e jovens não se dá apenas por meio dos livros ou manuais didáticos, como antigamente. Hoje há diversas formas e formatos de texto (multimodalidades textuais) em circulação: histórias em quadrinhos, propagandas, cartazes, vídeos interativos, imagens, memes, tirinhas, etc, tais textos e imagens quando conjugado são linguagens em interação (ROJO, 2011).

valorizar a diversidade linguística, combater o preconceito e conscientizar os estudantes a respeito dos fenômenos da variação e dos direitos linguísticos.

Na área de Linguagens, o componente de Língua Portuguesa é dividido em eixos, práticas de linguagem e competências específicas para o Ensino Fundamental. Os eixos são: de leitura, de produção de textos, de oralidade e de análise linguística e semiótica. As práticas de linguagem são: de oralidade, de leitura/escuta, de produção escrita, de multissemiótica e de análise linguística e semiótica. As competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental são:

Tabela 2 – Competências de Língua Portuguesa

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
1º	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2º	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3º	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4º	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5º	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6º	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7º	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8º	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9º	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10º	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
-----	--

Fonte: BNCC (2017, p. 87)

A partir do quadro acima, percebemos que a primeira e a quinta competência incidem sobre os fenômenos da variação linguística, o conceito de Língua e de adequação. Já a quarta competência trata diretamente dos referidos fenômenos e do preconceito linguístico. Assim, podemos notar que, entre as dez competências consideradas essenciais, três delas tratam direta ou indiretamente do preconceito linguístico, fato que demonstra uma boa perspectiva de que há avanços nas pesquisas e discussões acadêmicas sobre o tema e que estes já se refletiram neste novo currículo, contribuindo para que a diversidade linguística seja reconhecida e respeitada no país.

Quanto aos eixos citados, observamos que a variação linguística se posiciona como um campo de conhecimento linguístico do eixo de Análise Linguística e Semiótica, que é definido a partir de duas metas de aprendizagem:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 83).

Tais metas, portanto, são claras quanto aos aspectos linguísticos que devem ser trabalhados em relação aos fenômenos da variação linguística, sendo ainda mais assertivas quando se referem ao preconceito linguístico, asseverando que as bases de tal preconceito devem ser questionadas. Esperemos que agora tenhamos livros didáticos que abordem o preconceito linguístico com mais frequência, continuidade e propriedade.

Por sua vez, o Currículo Base do Estado do Espírito Santo – Ensino Fundamental – foi aprovado em 2018, na gestão do governador Paulo Hartung. A partir da Portaria nº 037-R/2018, o governador designou membros da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), em parceria com integrantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para a construção de um currículo estadual que abrangesse também as redes municipais e que, partindo da BNCC, pudesse aprofundar a construção das diretrizes para a Educação Básica no estado do Espírito Santo.

O Currículo Base do Estado do Espírito Santo voltado ao Ensino Fundamental reafirma a necessidade exposta pela BNCC de se investir na educação integral dos sujeitos, enxergando todas as suas dimensões, e não apenas o seu aspecto cognitivo. Outros pontos destacados são a educação inclusiva, o apreço à diversidade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes como forma de torná-los capazes de reconhecer sua responsabilidade histórica e social enquanto cidadãos. Baseado em uma proposta da Unesco, o referido currículo homologa a matriz de saberes: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Tal matriz serve como diretriz para o trabalho dos professores em todos os componentes curriculares e traz inovações, como o protagonismo – conteúdo atitudinal que deve ser estimulado nos discentes – e o projeto de vida – nova disciplina curricular que cuida do planejamento do estudante na busca pelos seus sonhos.

Na área de linguagens, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, o Currículo Base do Estado do Espírito Santo voltado ao Ensino Fundamental defende a mesma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem endossada pela BNCC, reafirmando também a centralidade do texto e a importância do trabalho com a língua em uso, considerando-se as novas tecnologias e, com elas, o advento dos textos multimodais. O Currículo define como principal objetivo da disciplina a formação de sujeitos autônomos e críticos e de elevada competência comunicativa. Também com relação à variação linguística, o referido currículo repete as mesmas competências previstas na BNCC.

Tanto a BNCC quanto o Currículo Base do Estado do Espírito Santo voltados ao Ensino Fundamental refletem uma perspectiva de língua que, como vimos em nossa revisão de literatura, está longe de ser abordada na escola. Devemos, portanto, refletir sobre os motivos que geram tal abismo. Se, por um lado, pode existir resistência dos docentes em assumir uma nova maneira de se trabalhar a língua na escola e de reformular suas práticas, por outro observamos que, no atual momento, não há nenhuma iniciativa efetiva e digna, por parte das redes de ensino em nível municipal ou estadual, de incentivar e possibilitar que os professores participem de processos de formação continuada de qualidade, como o exemplo dos Mestrados Profissionais. Assim, se não houver investimentos no elo entre o currículo, o professor e o estudante, não só o ensino de variação linguística, como também todas as mudanças preconizadas pela BNCC e pelo novo Currículo Estadual correm sério risco de não saírem do papel.

Em suma, neste capítulo refletimos sobre os vários aspectos que incidem sobre preconceito linguístico ou que estão intimamente relacionados a ele, como a sua perpetuação por meio da mídia e da escola. Quanto a esta última, notamos que, apesar dos esforços de mudança, com a

aprovação da BNCC e do Currículo Base do Espírito Santo, além das significativas contribuições da Sociolinguística Educacional, pontos centrais a respeito do ensino de língua continuam sem solução, como as conhecidas carências das escolas e da formação continuada dos professores, além das abordagens superficiais da variação linguística por parte dos livros didáticos do Ensino Básico.

Dessa forma, podemos reafirmar a importância da presente proposta de pesquisa, que objetiva construir ferramentas para o trabalho com variação linguística em sala de aula de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de agora, passamos a apresentar o nosso percurso metodológico.

#### 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico escolhido para alcançarmos os objetivos de nossa pesquisa. Em um primeiro momento, fazemos uma breve descrição da natureza de nossa investigação; na sequência, apresentamos os dados referentes à escola e ao público-alvo de nosso trabalho, de modo a oferecer a melhor contextualização possível do local e de nossos sujeitos. Em seguida, discorremos sobre os instrumentos de coleta de dados e a nossa proposta de intervenção pedagógica. E, por último, apresentamos os resultados de nossas análises e da aplicação de nossa pesquisa.

O principal objetivo deste estudo foi o de desenvolver meios e estratégias para sensibilizar os estudantes para a variação linguística e para a prevenção e o combate ao preconceito, a partir da investigação sobre a eficácia de metodologias de ensino de língua portuguesa que abordassem continuamente os fenômenos de variação linguística em sala de aula. Dessa forma, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa inspirada nos pressupostos de uma observação participante (GIL, 1999), com traços quantitativos – visto que a apuração dos instrumentos de coleta gerou dados quantificáveis. Por sua vez, as análises seguiram os pressupostos da reflexividade do paradigma interpretativista, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008) e André (2012).

A pesquisa de observação participante se justificou por termos uma concepção de ciência enquanto ato político e, conseqüentemente, por julgarmos impossível a inserção do pesquisador (o docente) na comunidade pesquisada (a escola em que trabalha) sem o seu devido envolvimento e sem o empenho em transformar a realidade observada. Assim como os outros segmentos do fazer humano, a ciência não é neutra de nenhuma forma. Ao comentar a tradição latino-americana da pesquisa participante, Brandão (2017) afirma que um dos seus princípios básicos é

[...] a ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência desse ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática, na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2017, p.21).

Tomando a impossibilidade de qualquer tipo de neutralidade científica como um pressuposto básico e considerando também a sensibilidade do tema da pesquisa – o preconceito linguístico,

que afeta e persegue as comunidades populares, cujos falares são discriminados e cuja discriminação é mais uma das barreiras impostas ao reconhecimento da sua humanidade e da própria cidadania -, que a ciência seja então mobilizada para a promoção da justiça e da humanização.

Outro aspecto relevante da pesquisa participante, que procuramos incorporar plenamente em nosso trabalho, é o seu caráter aberto e dialógico, sua preocupação de voltar-se para as comunidades populares, de estudar os problemas que se aproximam das classes marginalizadas da sociedade em uma relação entre sujeitos (pesquisador e pesquisados), e não entre sujeito e objetos (pesquisador e objeto de pesquisa). É a partir dessa relação entre sujeitos que descrevemos a escola e o público-alvo dessa pesquisa.

#### 4.1 A ESCOLA E O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada em uma escola pública que pertence à rede estadual de educação do Espírito Santo. Fundada em 1938, a escola se localiza no município de Guarapari-ES, em uma região limítrofe entre o centro e os bairros periféricos. A instituição atende famílias oriundas desses bairros da cidade, os quais concentram os maiores índices de criminalidade e de pobreza do município. Os discentes são filhos de trabalhadores cujo grau de instrução, em muitos casos, é o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio incompleto.

De acordo com dados fornecidos pelo último Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2017 havia 722 alunos distribuídos em um total de 26 turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos três turnos. A escola, em 2020, sofreu uma expansão e agora conta com cerca de 800 estudantes, 09 turmas de Ensino Fundamental, 13 turmas de Ensino Médio e 09 turmas da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 31 turmas. A instituição dispõe de 11 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala de multimídia, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca improvisada e dois pequenos pátios.

No ano de 2020, trabalharam na escola 25 professores por turno, sendo boa parte dos docentes formada por aqueles que trabalham em regime de designação temporária. Além disso, a escola conta com serviços terceirizados de merenda, limpeza e segurança e com funcionários do estado, também contratados, em sua maioria, por vínculo transitório, nos serviços de secretaria. Além disso, a escola conta com 3 pedagogas, todas efetivas, e uma diretora.

Ainda segundo o Ideb, as metas para os exames dos anos finais do Ensino Fundamental de 2015 e 2017 eram, respectivamente, 4,5 e 4,8, sendo que a escola obteve a pontuação média de 4,0 e

4,3. Nos exames do Ensino Médio de 2017, cuja meta era de 4,7, a instituição obteve 3,5 de pontuação média. Vemos assim que, em nenhuma dessas etapas, a escola alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

O público-alvo da pesquisa, a princípio, era uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de aproximadamente 25 estudantes. A escolha pelo Ensino Fundamental e pelo sétimo ano se devia à hipótese confirmada na tese de doutorado de Maridelma Laperuta Martins (2014) de que, quanto menor a idade dos estudantes, melhor é a aceitação e a recepção dos conteúdos relativos ao tratamento da variação linguística. No entanto, em face do contexto da pandemia de coronavírus e com o retorno fracionado dos estudantes às atividades escolares a partir do dia 26 de outubro de 2020, observou-se uma falta de adesão quase absoluta ao retorno presencial de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Por outro lado, as turmas de nono ano do Ensino Fundamental retornaram às aulas e, por isso, foram escolhidas para a aplicação desta pesquisa. Desses estudantes, oito participaram efetivamente da pesquisa, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Dos oito alunos, quatro nasceram no ano de 2005, dois nasceram no ano de 2003, uma nasceu no ano de 2002 e outra, no ano de 2004. A seguir, então, apresentamos os instrumentos de coleta de dados utilizados.

#### 4.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto aos mecanismos de coletas de dados, com base nas especificidades desta pesquisa, os instrumentos utilizados foram:

- i) um questionário sociolinguístico semiaberto (APÊNDICE 9.1) com 50 perguntas sobre a realidade socioeconômica, cultural e sociolinguística dos estudantes envolvidos na pesquisa<sup>11</sup>. Os dados possibilitaram conhecer a origem, a renda, a etnia e o nível de instrução da comunidade escolar, bem como serviram de subsídio para as análises de outros dados. Os questionários foram aplicados no início da pesquisa a cada estudante e nenhum dos discentes teve de se identificar, todos foram classificados como informantes; e
- ii) dois testes de crença e dois testes de reação subjetiva (APÊNDICES 9.2 e 9.3, respectivamente), que deveriam ter sido aplicados em sala de aula, antes e depois das atividades de sensibilização dos alunos para a diversidade linguística, a fim de avaliarmos os impactos da pesquisa na comunidade escolar. Os testes de reação subjetiva foram desenvolvidos com base

---

<sup>11</sup> O referido questionário foi feito com base no trabalho de Gilvan Mateus Soares (2014).

nos pressupostos teóricos de Fasold (1996) e nos testes de reação subjetiva elaborados e aplicados por Peterle (2017), para sua dissertação de mestrado defendida junto ao PPGEL/Ufes. Já os testes de crença tiveram como base os pressupostos teóricos de Cyranka (2007, 2014) e base empírica nos testes elaborados por Cyranka (2007) e Martins (2014). As assertivas do nosso teste de crença foram extraídas de Martins (2014) e Bagno (2015).

Os testes de reação subjetiva, embora tenham sido desenvolvidos e preparados para a aplicação, não puderam ser utilizados, em face da pandemia e das normas biossegurança instituídas pela Secretaria de Educação, que limitavam e proibiam o compartilhamento de objetos, papéis, canetas ou mesmo a liberação de equipamentos (como o aparelho de som), indispensáveis à aplicação dos testes. Além disso, no final de novembro de 2020, vários estudantes que optaram por voltar às aulas presenciais resolveram, em decisão conjunta com suas famílias, regredir ao modelo de ensino remoto.

Em relação ao caderno de atividades, apenas os seus dois primeiros capítulos foram plenamente aplicados e corrigidos em sala de aula. O último capítulo, que tratava do preconceito linguístico, foi trabalhado com os alunos, isto é, as atividades foram aplicadas, mas, em face da desistência do ensino presencial pelos estudantes, não houve tempo para a correção dos exercícios. Assim, essa deserção dos discentes nos forçou a aplicar o caderno de atividades de maneira menos ostensiva do que o imaginado. Por isso, como estratégia complementar, apresentamos o Caderno de Atividades a cinco professores da rede pública estadual, que o analisaram e o validaram. No subcapítulo 6.3, apresentamos essas análises, feitas por nossos pares.

Portanto, ao contrário do que foi proposto anteriormente, nossa investigação contou apenas com os dados do Questionário sociolinguístico e do primeiro teste de crenças. No próximo capítulo, apresentamos esses resultados.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faremos as análises dos dados que obtivemos com a aplicação do Questionários sociolinguísticos semiabertos (subcapítulo 5.1) e o primeiro teste de crenças (subcapítulo 5.2). Vejamos primeiramente as respostas aos Questionários.

### 5.1 RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS SOCIOLINGUÍSTICOS SEMIABERTOS

Os questionários sociolinguísticos com 50 perguntas foram aplicados de maneira presencial, em sala de aula, para doze estudantes que frequentavam as aulas. No entanto, apenas oito desses estudantes entregaram o termo de autorização assinado pelos pais para participarem da pesquisa; por isso, os dados aqui reportados só consideram as respostas desses oito alunos.

Com relação ao número de pessoas que compõem a família dos alunos, observemos o gráfico a seguir.

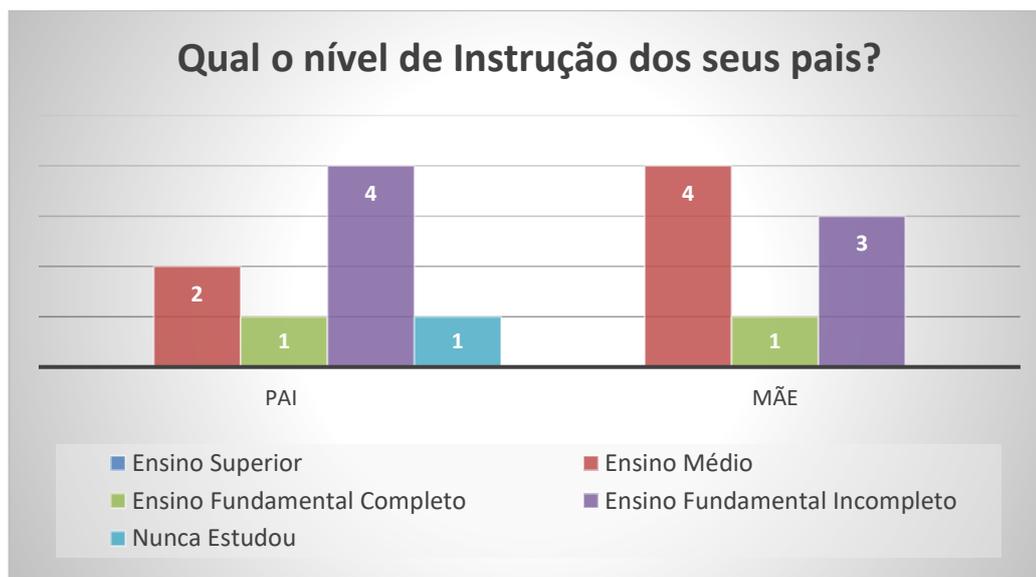
Gráfico 1 – Quantidade de membros da família dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A partir do gráfico 1, observamos que a metade dos oito entrevistados mora com duas pessoas em casa, sendo mais comum o pai e mãe ou a mãe e o irmão. Dessa feita, as famílias são relativamente pequenas. A partir dos próximos resultados, poderemos traçar o perfil socioeconômico das famílias.

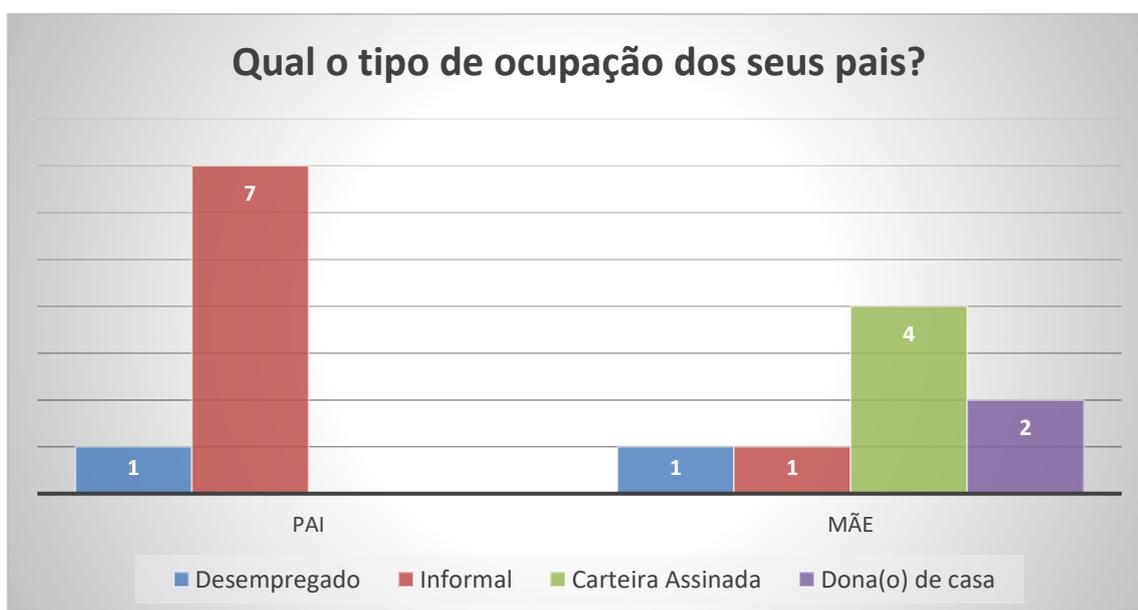
Gráfico 2 – Nível de instrução dos pais dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O Gráfico 2 mostra o nível de instrução dos pais dos alunos. É notável observar que nenhum dos alunos entrevistados declarou que seus responsáveis possuem nível superior. Outro fato interessante é que, quando comparamos os níveis de escolaridade entre homens e mulheres, percebemos que as mães tiveram uma trajetória de estudo mais longa do que os pais, fato ainda comum nas periferias do Brasil, em que os meninos abandonam a escola primeiro, seja por desinteresse ou necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

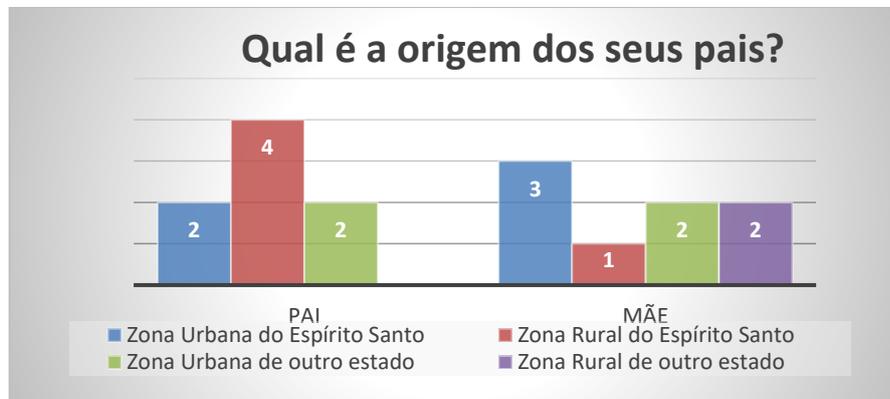
Gráfico 3 – Ocupação dos pais



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando analisamos a ocupação dos familiares, observamos que as mulheres ocupam mais postos de trabalho formal do que os homens, entre os estudantes entrevistados, e que todos os homens citados pelos estudantes ou estão desempregados (um caso) ou trabalham de modo informal (sete casos) – serventes de pedreiro, vendedores ambulantes nas praias, auxiliares de lanchonete etc. –, todos sem carteira assinada. Quanto às mães, quatro trabalham com carteira assinada, sendo comerciárias ou faxineiras, prestando serviços para o governo municipal etc. Assim, vemos que as ocupações dos pais requerem pouca escolarização, estando condizentes com seu nível de instrução.

Gráfico 4 – Origem dos pais



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 4, ao observarmos a origem dos pais dos estudantes entrevistados, notamos significativa presença de pessoas oriundas de zonas rurais, sendo quatro pais e uma mãe provenientes do Espírito Santo e duas mães vindas de outros estados perfazendo o total de 07 pais de zonas rurais. Esses números nos apontam que a maior parte de nossos alunos pesquisados têm contato próximo com as variedades rurais ou rurbanas do português.

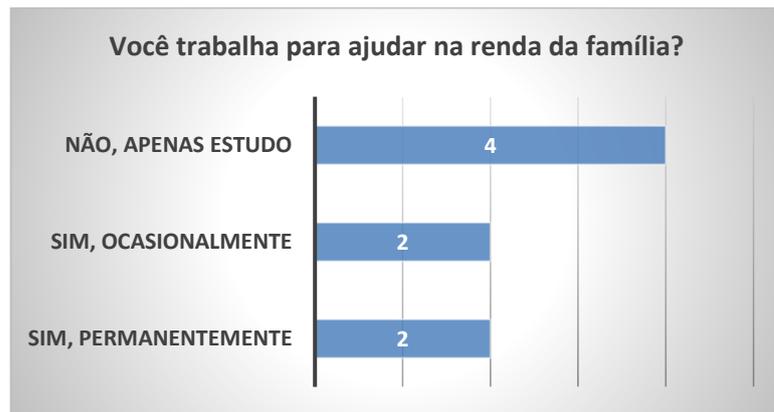
Gráfico 5 – Renda familiar



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 5, observamos a renda somada das famílias dos estudantes e percebemos que cinco alunos sobrevivem com até 3 salários mínimos. Apenas 3 estudantes declararam ter renda mensal familiar de até 4 salários mínimos e nenhum deles declarou receber mais do que cinco salários mensais. Vê-se, portanto, que os alunos estão longe de ter uma situação financeira satisfatória.

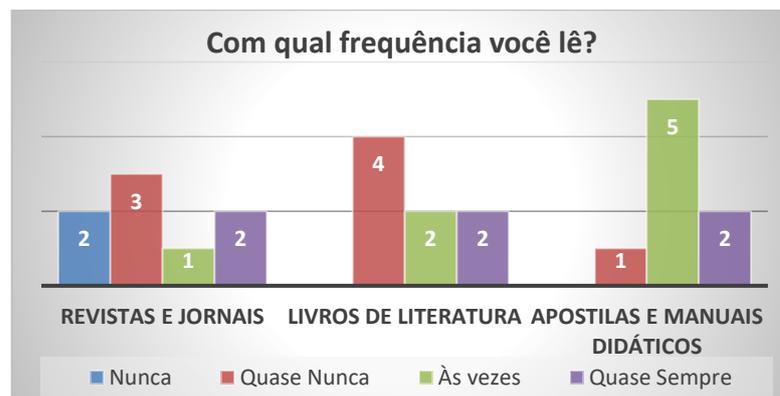
Gráfico 6 – Ocupação dos pesquisados fora da escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 6 evidencia que metade desses estudantes, além de frequentar a escola, precisa ajudar nas despesas da casa, quer seja ocasionalmente ou permanentemente, enquanto a outra metade apenas estuda. Embora o percentual de entrevistados seja pequeno, sabemos que eles representam uma parcela significativa de nossos alunos. Assim, de alguma forma, ainda na adolescência, em estágio de formação e crescimento, eles precisam com o sustento do próprio lar. Certamente esse é um dos fatores que mais prejudicam o rendimento escolar de um adolescente.

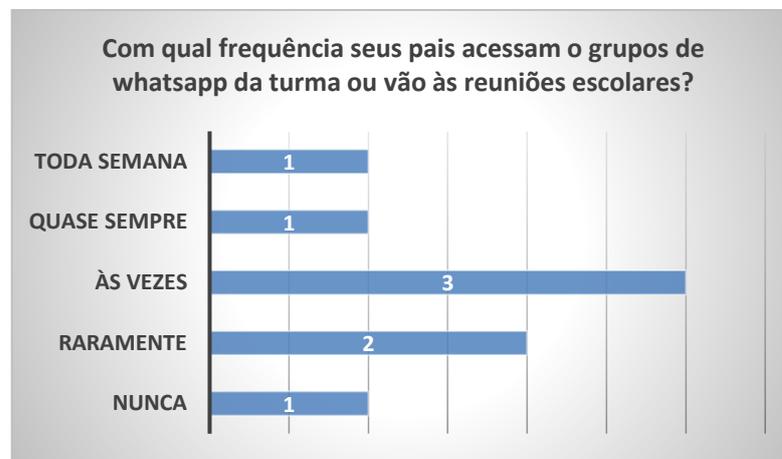
Gráfico 7 – Hábitos de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 7 busca entender quais são as principais fontes de leitura dos estudantes pesquisados. Observamos que os livros didáticos e apostilas utilizados em sala de aula ainda são os instrumentos de leitura mais acessados pelos discentes, mas não com a constância esperada e desejada. Outro fator de imensa preocupação é a declaração de seis alunos de que nunca visitaram uma biblioteca. O afastamento do adolescente desses ambientes e a falta de fomento à cultura, à literatura e à leitura em geral também são causas da baixa adesão ou do desinteresse dos estudantes por outros tipos de livros além dos manuais escolares.

Gráfico 8 – Participação dos pais na vida escolar dos filhos

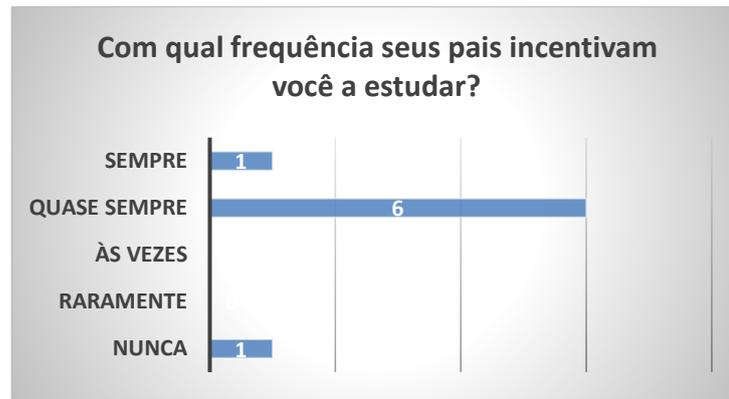


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 8 evidencia que as famílias são presentes<sup>12</sup> na vida escolar dos filhos. De um universo de oito alunos pesquisados, cinco declaram que os responsáveis frequentam a escola pelo menos às vezes. Esse interesse dos pais é um incentivo ao seu estudo e também ao trabalho realizado pelos professores.

<sup>12</sup> Com o advento da pandemia foram criados grupos de Whatsapp para todas as turmas da escola e, facultado aos pais, o direito de participar dos grupos para acompanhar a postagem das atividades e o assessoramento prestado pelos docentes aos estudantes. No entanto, nem todos os pais escolhiam participar dos grupos ou acompanhavam essa rotina. As reuniões de pais ficaram suspensas ao longo de 2020, sendo previstas que se realizem por videoconferência ao longo do ano letivo de 2021, mas a pergunta também se dirigia aos anos anteriores à pandemia.

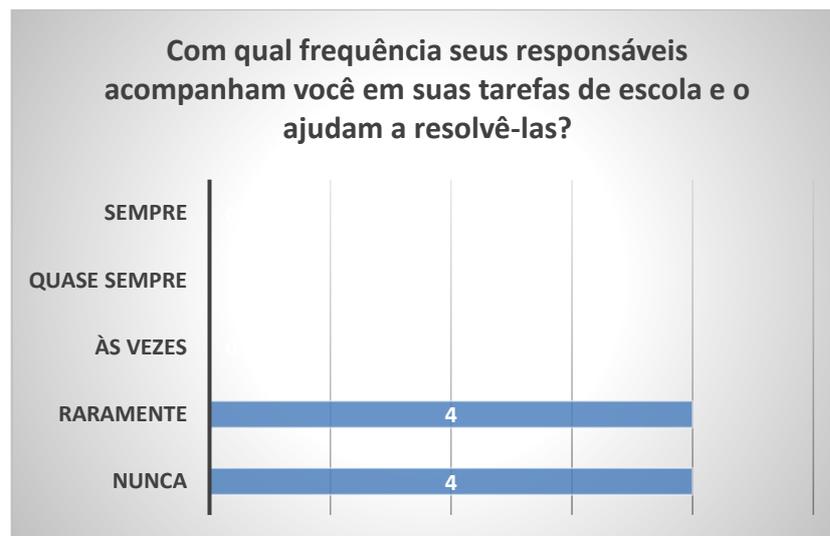
Gráfico 9 – Estímulo dos pais ao estudo dos filhos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 9 confirma o que dissemos acima, sobre os resultados apresentados no gráfico 8: perguntados se são incentivados pelos pais a estudar, os estudantes responderam majoritariamente que sim, que são sempre ou quase sempre estimulados a se dedicarem aos estudos. Esses resultados, somados aos do gráfico 2 – o nível de escolaridade dos pais – confirmam que estes depõem na escola a esperança de que a vida de seus filhos seja melhor do que a que eles tiveram, ou seja, os pais mais pobres veem a educação como uma ponte para um futuro melhor para os seus filhos – e o seu próprio. Daí também a sua participação na trajetória escolar dos filhos.

Gráfico 10 – Acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos

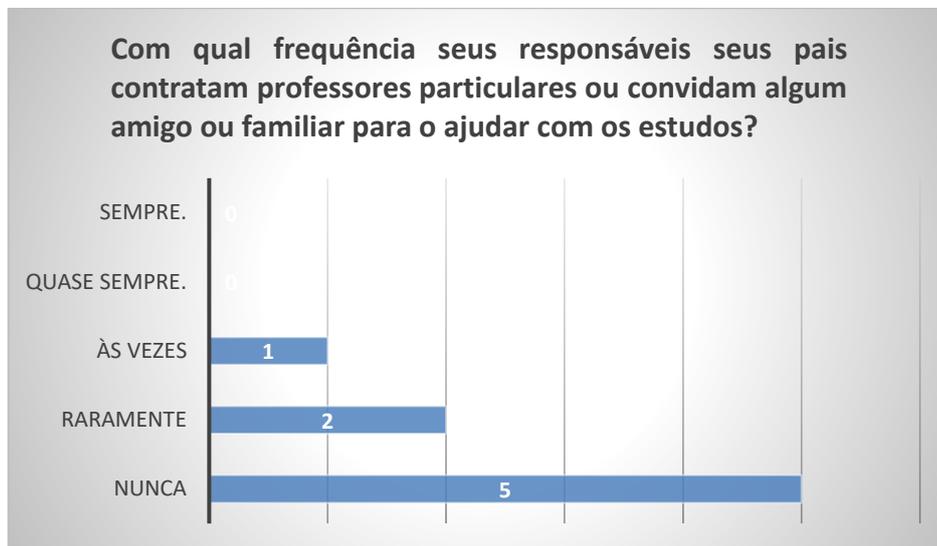


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Quando perguntados se os responsáveis os acompanhavam ou ajudavam nas tarefas escolares, as únicas respostas são “raramente” ou “nunca”. Há, porém, que se fazer justiça ao fato de que a maioria desses familiares não teve o devido processo de escolarização, como revelado no gráfico 02. Muitos sequer terminaram o quinto ano do Ensino Fundamental. Portanto, como poderiam ajudar os filhos a estudar e a resolver as tarefas, se também não sabem?

Aqui podemos notar uma das maiores desigualdades existentes em nosso sistema educacional: nossos alunos não sabem lidar com os estudos e não podem ser amparados em casa, mas, mesmo assim, recebem cobranças como se tivessem professores particulares à disposição todo o tempo. O gráfico a seguir pode complementar o que estamos dizendo.

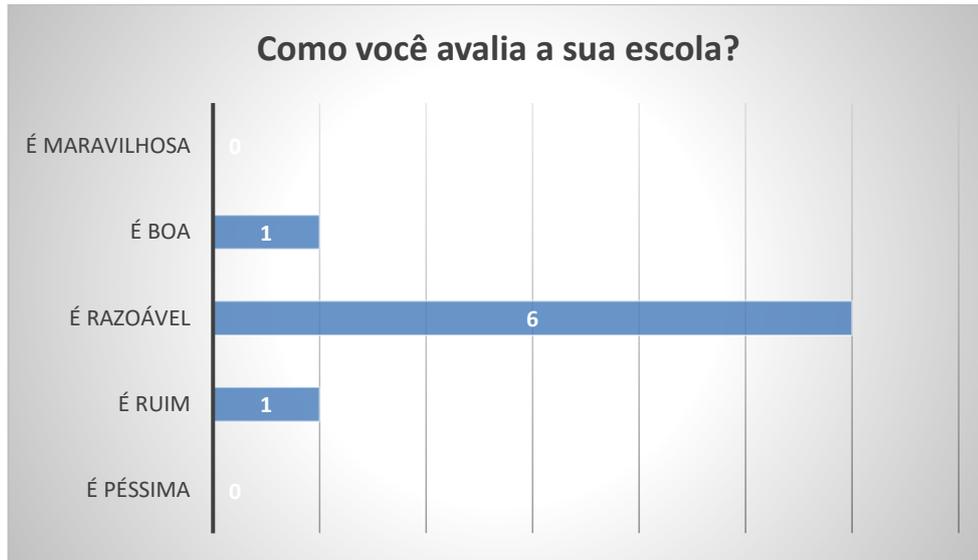
Gráfico 11 – Auxílio extra às tarefas dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 11 demonstra que raramente os responsáveis contratam professores particulares ou pedem ajuda a outra pessoa para instruírem os filhos nos estudos. Entretanto, não podemos associar essa falta de assistência ao descaso ou ao abandono intelectual desses adolescentes, visto que a maioria dessas famílias sobrevive com menos de 3 salários mínimos e metade desses estudantes precisa trabalhar para compor a renda mensal de seu grupo familiar. Os resultados até aqui demonstram a importância que a escola assume na vida de seus alunos e de suas famílias.

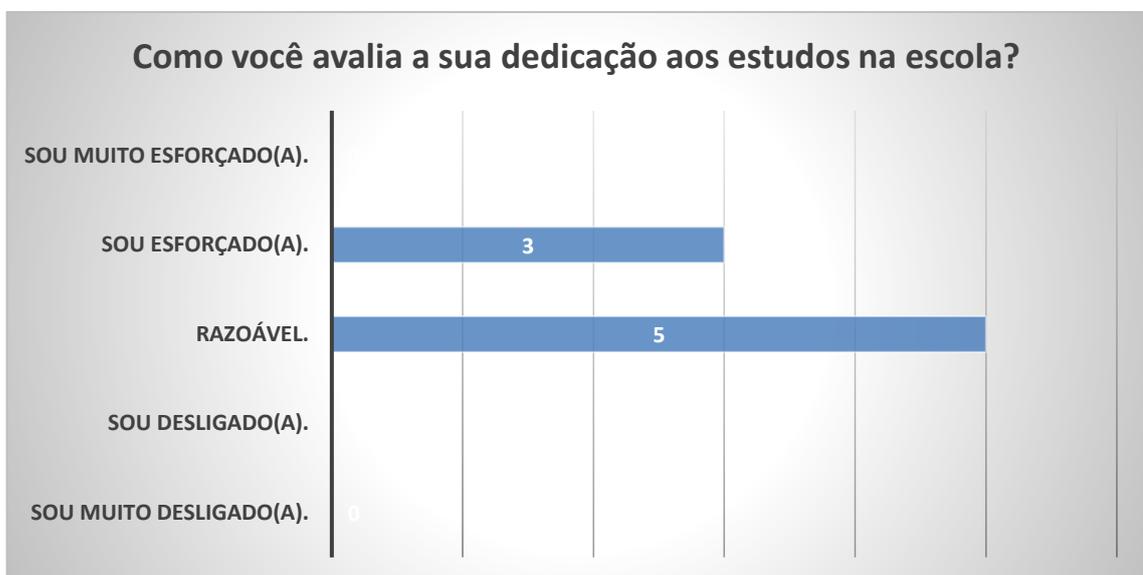
Gráfico 12 – Avaliação da escola pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

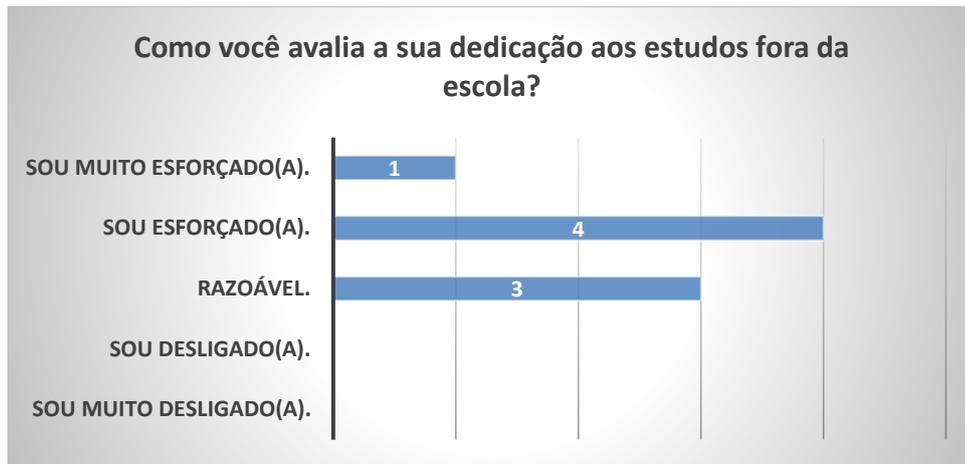
A partir do gráfico 12, podemos observar qual é a visão dos alunos sobre a sua escola. A maioria a considera razoável, mesmo diante da precariedade de sua infraestrutura – a falta de biblioteca, o excesso de professores temporários etc. – e de um cenário de pandemia em que os estudantes de escola pública, quer seja no Espírito Santo ou em outros estados, ficaram quase que absolutamente desamparados. Esse resultado indica que os alunos da rede pública não têm parâmetros para comparar sua educação com a oferecida por outras escolas, especialmente da rede privada.

Gráfico 13 – Dedicção dos alunos aos estudos na escola



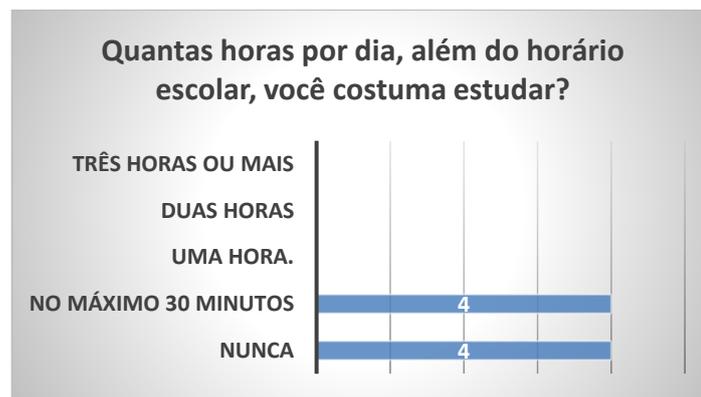
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Gráfico 14 – Dedicção dos alunos aos estudos fora da escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Gráfico 15 – Horas extras dedicadas aos estudos fora da escola

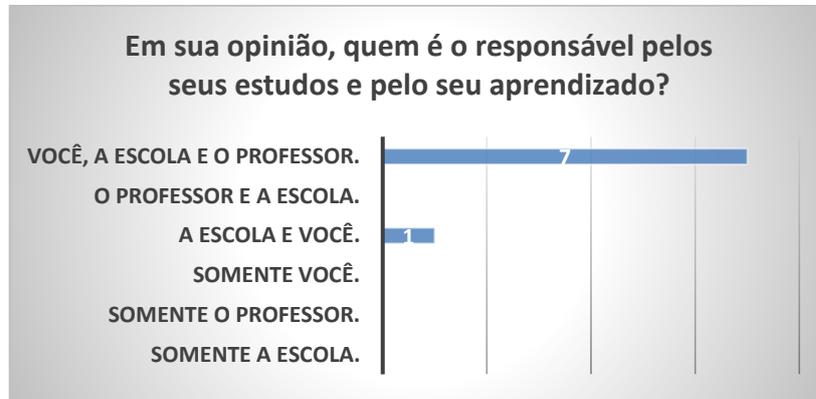


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os gráficos 13, 14 e 15 buscam entender o ritmo de estudos dos entrevistados e como eles avaliam sua dedicação às tarefas (extra)escolares. Podemos observar que, à primeira vista, os gráficos 14 e 15 podem parecer contraditórios, visto que os alunos declaram ser esforçados nos estudos fora da escola (no gráfico 14) e, na sequência (gráfico 15), afirmam que estudam no máximo 30 minutos por dia ou nunca estudam regularmente. Entendemos que não se trata, necessariamente, de uma contradição, pois muitos desses adolescentes não têm a disciplina de estudar todos os dias além do horário da aula. Este fato, contudo, não implica que sejam irresponsáveis ou omissos diante das tarefas escolares enviadas para casa, mas sim que não há por parte da escola planejamento conjunto com as famílias para o estímulo e continuidade do processo educativo para além de seus muros. E se professores e pedagogos não são capazes de organizar um conjunto regular e equilibrado de atividades para serem feitas fora da escola, a

fim de garantir a criação do hábito de estudos nos adolescentes, como podemos exigir o mesmo de famílias que estão lutando pela sobrevivência?

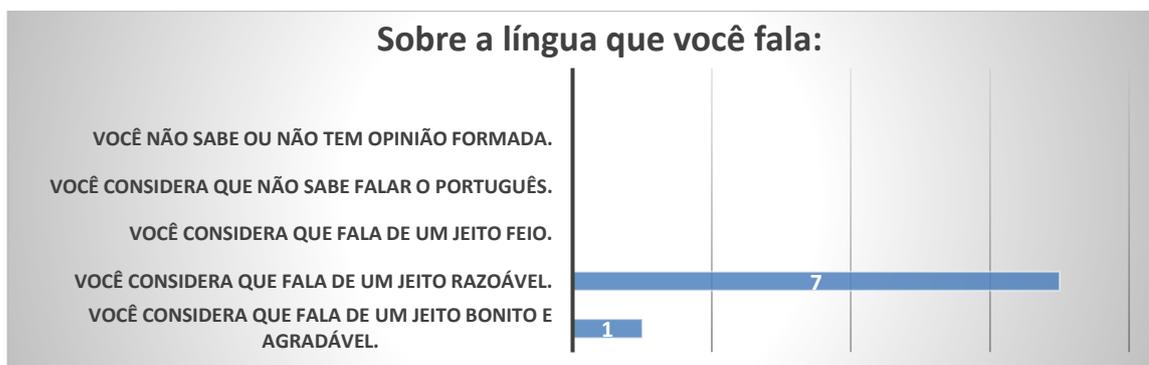
Gráfico 16 – Responsabilidade pelos estudos, na percepção dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 16 demonstra que os adolescentes possuem uma visão equilibrada sobre a divisão das responsabilidades no processo educacional: ao serem perguntados sobre quem deveria ficar a cargo pelo seu aprendizado, responderam que todos os atores do processo educativo – escola, aluno e professor – devem ser os responsáveis. As perguntas feitas até aqui procuraram evidenciar a situação socioeconômica e cultural dos alunos pesquisados e suas famílias. Os resultados indicam que a vida difícil – dos pais e sua – está diretamente relacionada com o baixo desempenho escolar e que, nesses casos, a escola é vista como uma fonte de prosperidade para essas pessoas. As respostas às próximas perguntas evidenciam as concepções que esses estudantes têm da língua que eles próprios e os outros falam, traduzindo as crenças familiares a respeito da linguagem que usam.

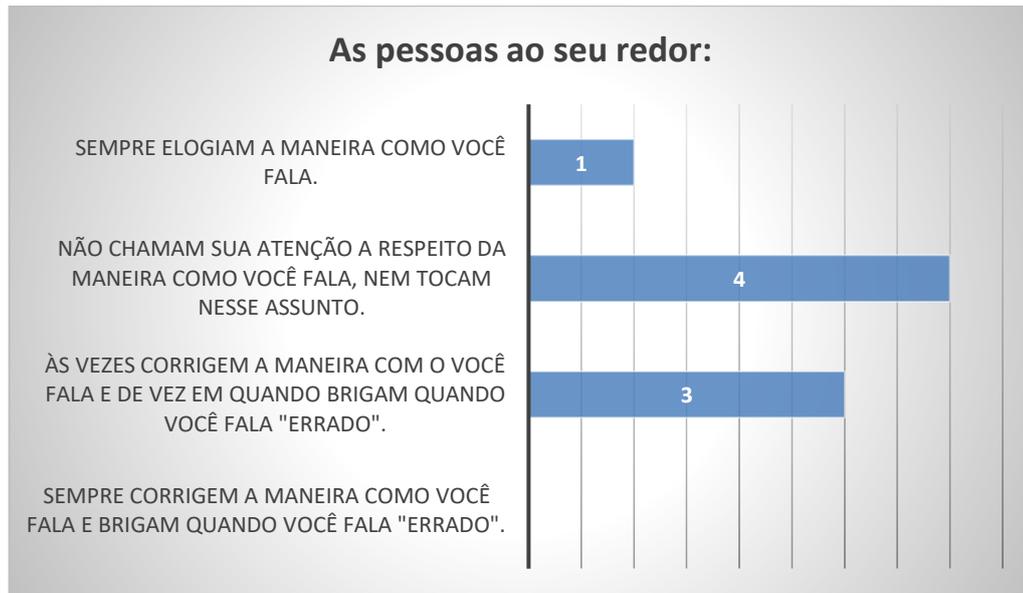
Gráfico 17 – Crenças a respeito da língua que falam



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 17 demonstra que os estudantes em questão provavelmente não são vítimas constantes de preconceito linguístico, visto que a maioria considera que fala de um jeito *razoável*, ou seja, esse dado revela uma boa autoestima<sup>13</sup> em relação ao próprio vernáculo, por parte dos estudantes.

Gráfico 18 – Opiniões de outras pessoas sobre a linguagem dos alunos

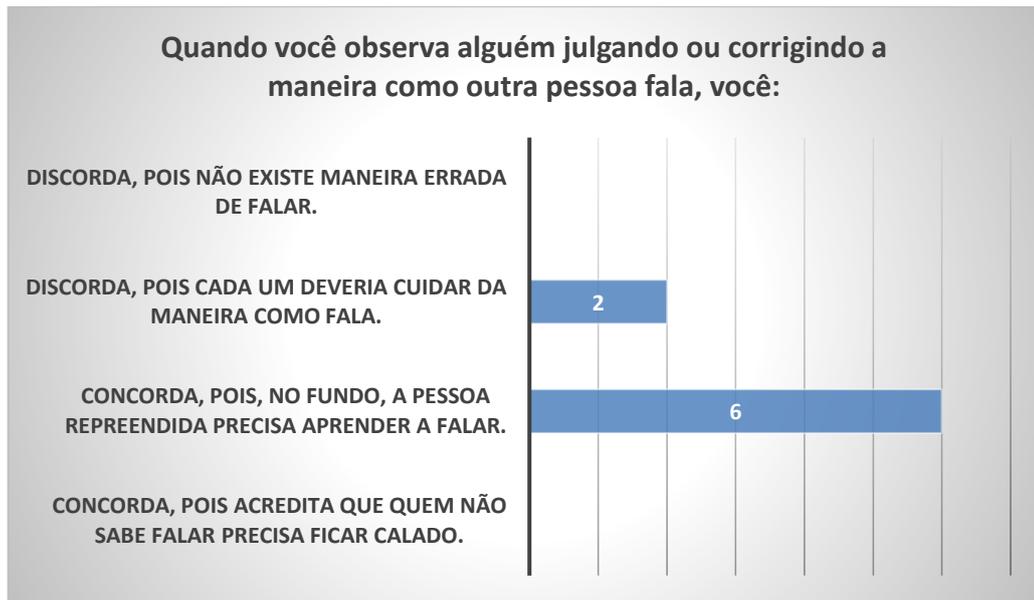


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 18 demonstra certo equilíbrio entre aqueles que se disseram respeitados em sua linguagem e aqueles que tiveram sua fala censurada. Considerando-se que os estudantes convivem com pessoas cuja linguagem é a mesma que a deles e que os questionários foram aplicados na escola; e levando-se em conta as narrativas dos alunos durante as aulas de aplicação do caderno de atividades, presumimos que boa parte dos autores de tais “correções” a respeito do uso da língua tenham sido os professores ou os outros agentes escolares.

<sup>13</sup> Por "jeito razoável de falar", entenda-se uma forma de usar a língua que não é considerada bela ou culta, mas que também não é considerada feia ou discriminável pelos estudantes. Durante a aplicação dos testes esse quesito foi explicado aos alunos.

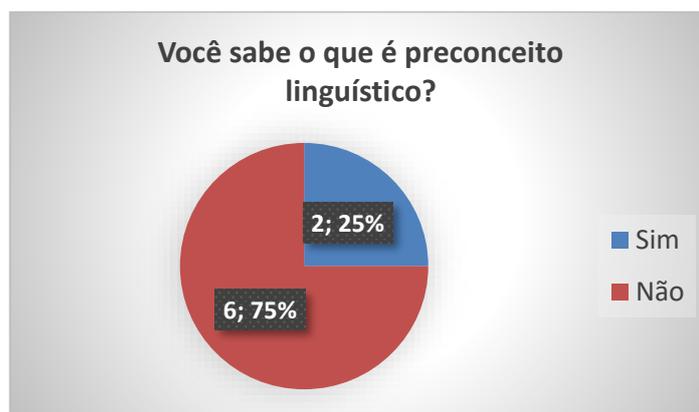
Gráfico 19 – Crenças dos alunos quanto à correção da linguagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os resultados do gráfico 19 demonstram que a maioria dos estudantes pesquisados partilha da crença de que existe o certo e o errado na língua, dentro da dicotomia bela x feia, pura x corrompida, boa x ruim etc., que ainda assombra a língua. Enfim, os alunos repetem o que ouvem e aprendem; neste caso, reforçam o preconceito que é veiculado na escola e na sociedade.

Gráfico 20 – Conhecimento sobre o preconceito linguístico



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 20 demonstra que apenas dois dos oito estudantes entrevistados conhecem ou já ouviram falar a respeito do preconceito linguístico. Tal constatação nos indica que este tipo de

preconceito ainda é invisível, pois é naturalizado socialmente, especialmente por ser dirigido às classes mais vulneráveis de nossa população.

Algumas questões abertas do Questionário se referem à linguagem dos estudantes e confirmam os resultados do gráfico 20: as respostas foram negativas em relação a eles sentirem que sofrem preconceito pela forma como falam.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é o de que a variação linguística e a prevenção do preconceito contra as variedades rurais ou rurbanas já estão nos documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998. Ora, se um estudante alcança o último ano de formação no Ensino Fundamental sem, de fato, conhecer nada a respeito dos fenômenos da variação ou do preconceito linguístico, não há de ser por falta de ênfase curricular, mas talvez por motivações ideológicas daqueles que lecionam a disciplina, mas ignoram a variação linguística.

O questionário semiaberto consta de 50 perguntas, mas, em nossas análises, priorizamos aquelas que enfatizam as questões relativas à realidade familiar, socioeconômica, ao acompanhamento dos estudos e a percepção dos estudantes em torno no preconceito linguístico. nos ajudou a entender melhor o grupo de estudantes desta pesquisa e nos deu subsídios para fazermos as nossas análises a respeito do preconceito linguístico. A partir de agora, passamos a apresentar os resultados dos testes de crenças.

## 5.2 OS TESTES DE CRENÇAS

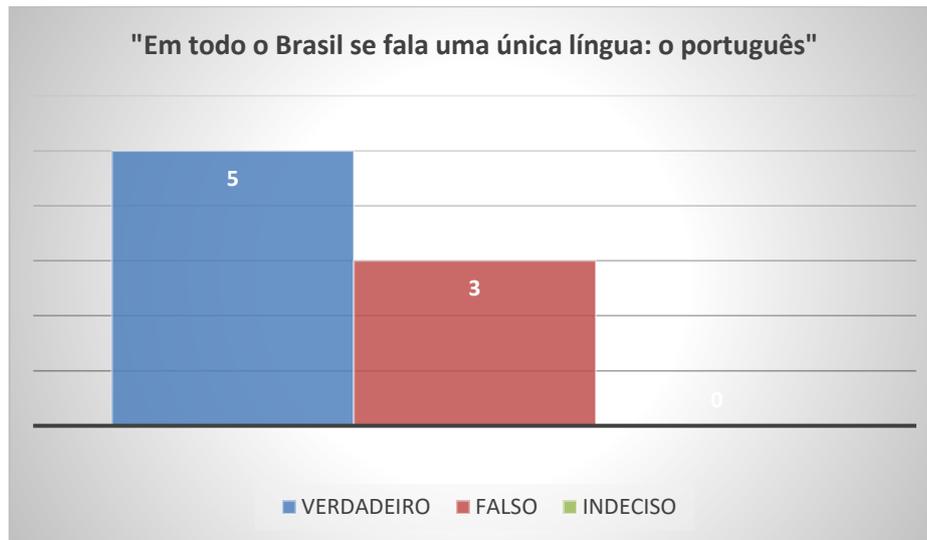
O teste de crenças<sup>14</sup> nos auxilia a medir as percepções dos alunos a respeito das variedades linguísticas que utilizam. Em nossa aplicação, além das opções de *verdadeiro* ou *falso*, incluímos a opção de *indeciso*, para que os estudantes que estivessem em dúvida a respeito de alguma das assertivas pudessem ter um espaço para registrar sua posição. Assim, a nosso ver, garantimos que os estudantes estivessem mais seguros das opções marcadas, sem forçá-los a escolher uma das duas alternativas.

Inspirados em Martins (2014), incluímos em nosso teste de crenças um questionário semiaberto com perguntas especificamente direcionadas à percepção dos estudantes a respeito da fala e da escrita e as noções e vivências de preconceitos diversos e do preconceito linguístico. A seguir, apresentamos os gráficos com os resultados da aplicação do teste de crenças:

---

<sup>14</sup> Como dissemos, nosso teste de crenças foi extraído de Bagno (2015) e Martins (2014).

Gráfico 21 – Crenças a respeito do monolinguismo do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

As afirmações dos gráficos 21 ao 28 foram extraídas da obra *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno (2015), em que o autor discute os mitos que rondam a língua. No gráfico 21, observamos que a maioria dos estudantes considera que a língua falada no Brasil é única, ou seja, não estão conscientes da existência de outros povos em nosso território, como os indígenas, os quilombolas, os imigrantes etc. Podemos interpretar tal questão pelo fato da abordagem de outras línguas existentes em nosso país (como as línguas indígenas e africanas) ser absolutamente escassa ou, quando muito, folclórica.

Gráfico 22 – Crença a respeito da superioridade do português de Portugal

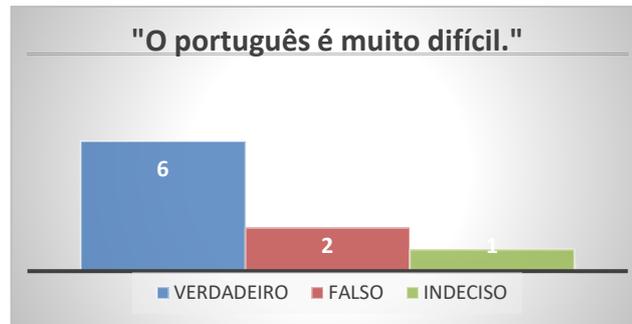


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 22 demonstra que houve a recusa unânime dos alunos a essa hipótese absolutamente descabida e preconceituosa de que só os portugueses é que sabem falar a língua portuguesa.

Poderíamos admiti-la apenas se reconhecêssemos que falamos *brasileiro*. No entanto, essa seria uma outra discussão. De todas as quinze afirmações do teste de crenças, essa foi a única em que houve uma resposta unânime.

Gráfico 23 – A dificuldade de se falar/aprender o português

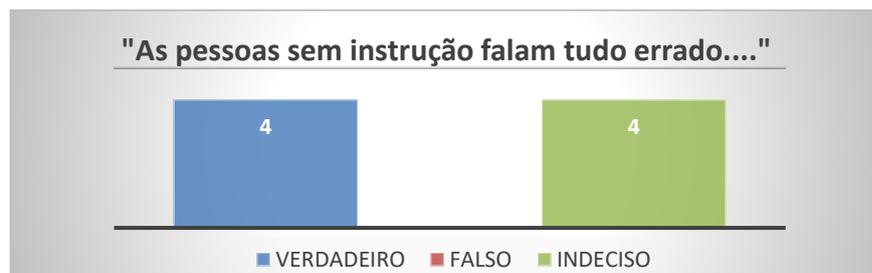


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 23 confirma as afirmações de vários pesquisadores, muitos citados neste trabalho, de que a escola é um lugar onde se prioriza o ensino de nomenclatura gramatical e de regras de sintaxe e concordância, em prejuízo das práticas de leitura, escrita e oralidade. O resultado é o sentimento de que não se consegue falar a própria língua.

Não é o caso de se defender a abolição do ensino de gramática. A nosso ver, é preciso existir um equilíbrio, mas uma prevalência das práticas de letramento e de aprimoramento da competência comunicativa dos discentes, sem falar no indispensável ensino de oralidade e de literatura. Há que se destacar também que não é justo o antagonismo entre o ensino de gramática e o ensino da variação linguística. Ao contrário, como nos aponta Faraco (2008), ao ensinarmos os fenômenos linguísticos que explicam a variação, estamos fortalecendo a consciência linguística do estudante e tornando-o capaz de perceber as diferenças entre as variedades que são faladas pelo seu grupo e as variedades urbanas de prestígio.

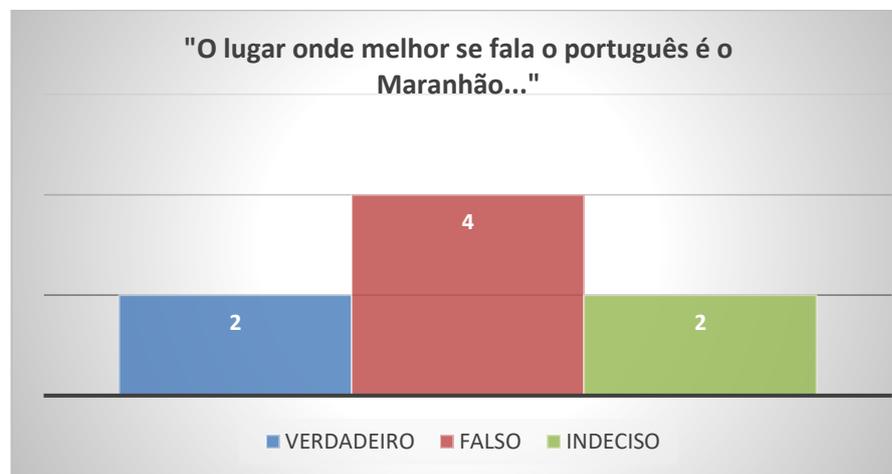
Gráfico 24 – Crença sobre a competência linguística das pessoas pouco escolarizadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

No gráfico 24 está posta uma divisão entre aqueles que responderam que a afirmação era verdadeira e aqueles que ficaram indecisos. Mas será que tal indecisão não teria a ver com o medo de parecerem preconceituosos, já que os estudantes haviam respondido a perguntas acerca desse tipo de preconceito? O fato é que nenhum estudante considerou a afirmativa como falsa, haja vista essa dicotomia entre certo x errado que ronda a língua e que faz parte das crenças de toda a população, principalmente quando em torno da fala. Uma fração dessa culpa pode ser atribuída também aos docentes, visto que os alunos fizeram vários relatos – no decorrer das aulas de aplicação do caderno de atividades – com reclamações a respeito das abordagens desrespeitosas e hostis pelo modo como falavam.

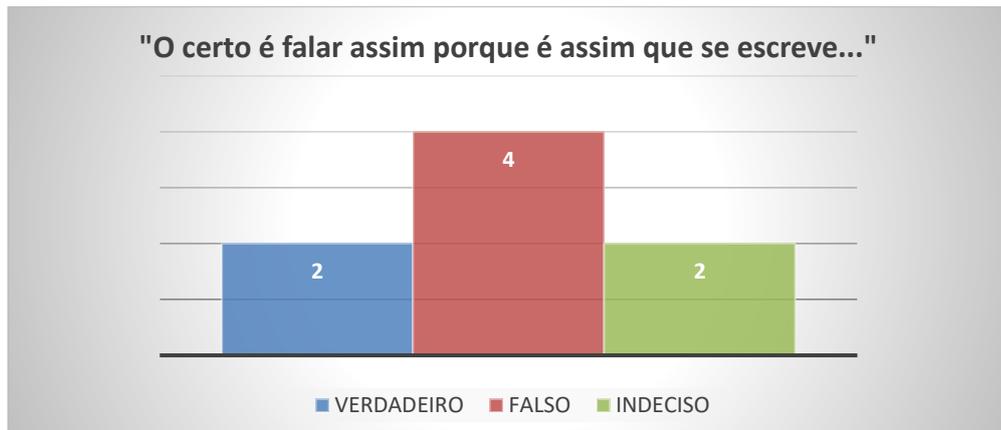
Gráfico 25 – O lugar onde melhor se fala o português



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 25 registrou uma rejeição dos discentes em torno da afirmação de que o lugar onde melhor se fala o português é o Maranhão, pois somente dois estudantes confirmaram essa crença. Acreditamos que, pela distância geográfica entre os estados e a ausência e a invisibilização da cultura e da vida dos maranhenses, os estudantes não conhecem a maneira como as pessoas desse estado falam. Assim, as respostas mostram que os alunos estão – pelo menos parcialmente – conscientes da variação diatópica: não há lugar melhor ou pior em que se fala uma língua e que todas as variedades são complexas, sendo que nenhuma é superior à outra, como pregam os manuais didáticos a que os alunos têm acesso.

Gráfico 26 – Crença de que a escrita é um modelo para a fala



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Já o gráfico 26 demonstrou que os estudantes conseguem diferenciar as situações comunicativas da fala das situações comunicativas da escrita, sem necessariamente hierarquizá-las. Tal fato pode ser considerado bastante positivo, não obstante – como veremos adiante – as respostas às questões abertas, em que a maioria dos alunos confessou ter predileção pela língua escrita.

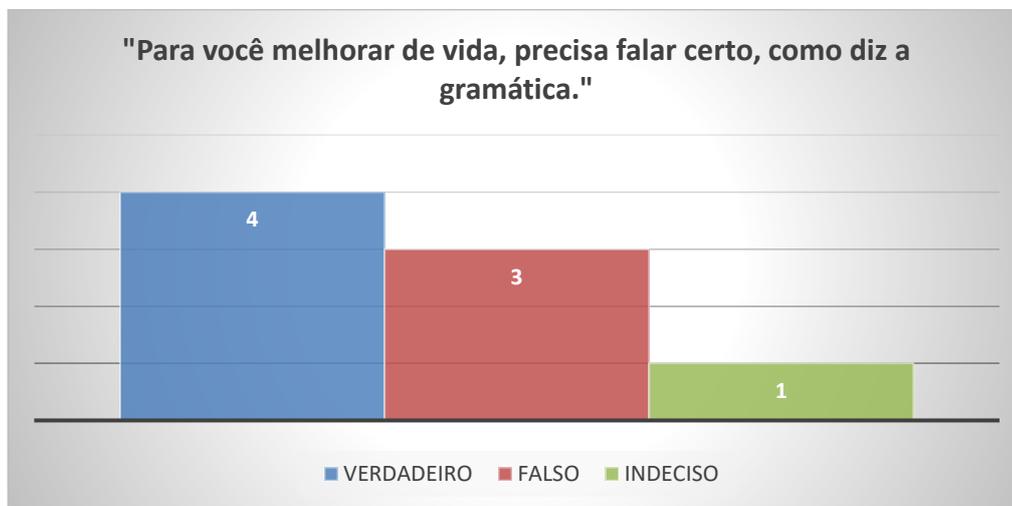
Gráfico 27 – Crença de que o conhecimento gramatical é condição para a boa fala e a boa escrita



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

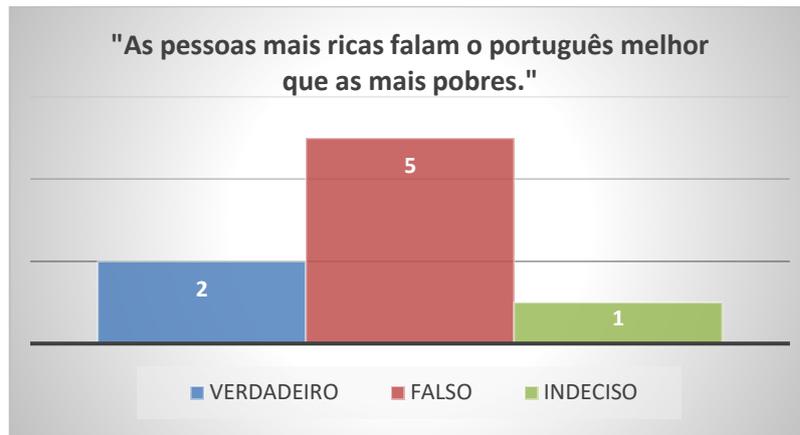
A pergunta constante do gráfico 27 se refere ao conhecimento dos falantes de uma língua sobre as normas da língua padrão, que estão inscritas na gramática tradicional, prescritiva. Observamos que a maioria dos estudantes marcou que a afirmação era verdadeira, e tal fato pode estar relacionado à ideia muito difundida de que o conhecimento gramatical é condição *sine qua non* para falarmos e escrevermos “bem”. Contudo, sabemos que o conhecimento das normas gramaticais não é decisivo para falarmos e escrevermos bem, como atesta Bagno (2015).

Gráfico 28 – O conhecimento de gramática como meio de ascensão social



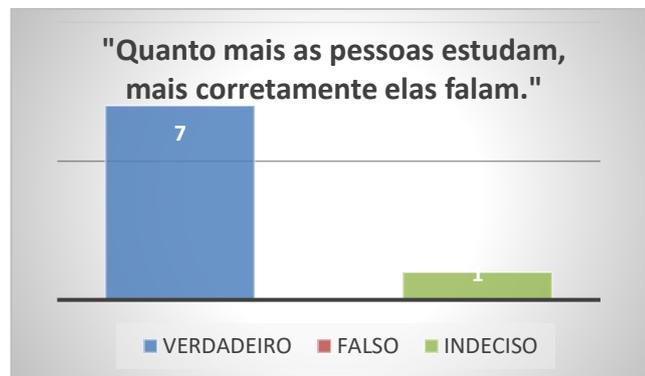
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 28 traz a última assertiva extraída da obra de Bagno (2015). Dos 08 alunos, 04 alimentam a crença de que o conhecimento gramatical pode levá-los a ter uma condição financeira mais satisfatória. Esse resultado confirma os anteriores, que mostram que os pais depositam na escola a esperança de um futuro melhor para os filhos. Entretanto, como argumenta Bagno, se tal regra fosse válida, os professores de gramática de cursinhos e de escolas básicas – local em que a gramática costuma reinar – seriam os mais bem pagos profissionais do nosso mercado. No entanto, os docentes são uma das classes mais desvalorizadas e mal remuneradas do país. Certamente a competência comunicativa ajudará muito mais uma pessoa a melhorar sua vida financeira do que o seu conhecimento gramatical.

Gráfico 29<sup>15</sup> – Crença de que a linguagem das classes mais altas é melhor

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Conforme o gráfico 29, a afirmação de que os mais ricos falam melhor que os mais pobres foi rejeitada pela maioria dos estudantes testados, o que revela uma possível boa autoestima linguística, confirmando o resultado do gráfico 17.

Gráfico 30 – Crença de que exista uma linguagem *correta*, garantida pela escolarização

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A afirmativa do gráfico 30 obteve adesão quase unânime dos estudantes, certamente pela correlação entre o domínio de variedades prestigiadas com a quantidade e a qualidade dos estudos de um indivíduo. Esse é um raciocínio extremamente válido e natural quando diante dessa assertiva; contudo, é preciso dizer que não há modo *correto*, e sim adequado de se falar, conforme a situação discursiva. Devemos desnaturalizar e combater as dicotomias que giram ao redor da língua. Portanto, é necessário frisar que, quanto mais as pessoas estudam, mais elas

<sup>15</sup> As assertivas contidas nos gráficos 29 ao 35 - à exceção do gráfico 34 - foram extraídas dos testes de crenças para alunos presentes em Martins (2014).

têm acesso e dominam as variedades de prestígio de uma língua, como também deveriam aprender a respeitar os fenômenos de variação linguística.

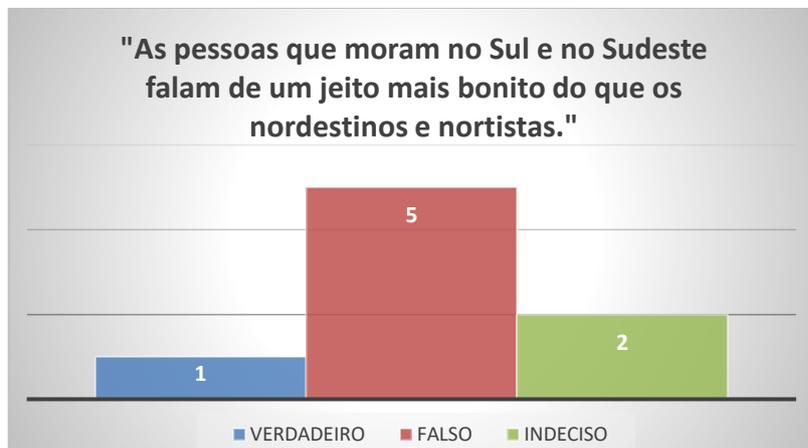
Gráfico 31 – Crença na relação entre a falta de instrução e a qualidade da linguagem dos falantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A afirmação do gráfico 31 foi recusada por quatro estudantes e deixou outros três indecisos; apenas um deles afirmou que a premissa era verdadeira. Mais uma vez, acreditamos que o referido resultado possa ser decorrente do receio dos alunos em revelarem seus preconceitos. Outra possível razão para essas respostas é a escolarização dos próprios pais dos alunos, que não é alta. Assim, depreciar a linguagem de analfabetos seria uma forma de desvalorizar a linguagem de seus familiares. É preciso, então, discutir com os estudantes o fato de que, se alguns falam as variedades de prestígio, é porque tiveram acesso à educação de qualidade, enquanto outros não usufruíram do mesmo privilégio.

Gráfico 32 – Crença na superioridade da linguagem de determinadas regiões do país



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 32, que versa sobre as diferenças de linguagem entre as regiões do país, demonstrou que os nossos estudantes não demonstram preconceito em relação à fala de outras regiões além de Sudeste e Sul, haja vista que a assertiva em questão foi recusada por cinco discentes.

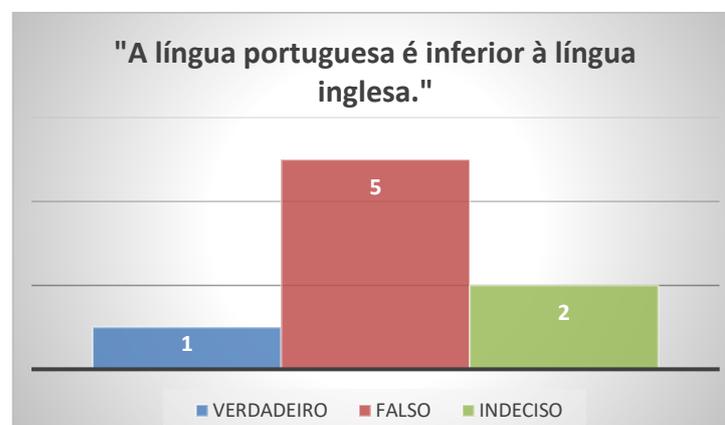
Gráfico 33 – Crença na superioridade da linguagem das zonas urbanas sobre as rurais



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Já no gráfico 33, os estudantes não demonstraram a mesma compreensão em relação aos falantes das zonas rurais, com quatro validações da assertiva e duas indecisões. Podemos dizer, assim, que os estudantes interiorizaram o pensamento generalizado sobre as variedades rurais e/ou rurbanas: estas ainda são extremamente estigmatizadas, e os seus falantes sofrem severo preconceito linguístico, quando em ambientes urbanos e/ou em contextos de alta monitoração estilística. O fato de que alguns alunos têm mãe/pai proveniente de zonas rurais não atenuou a crença dos alunos; possivelmente até mesmo a reforçou.

Gráfico 34 – Crença na superioridade da língua inglesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A afirmativa do gráfico 34, que trazia a ideia de superioridade da língua inglesa com relação à língua portuguesa, foi recusada pela maioria dos estudantes, demonstrando que, ao menos entre os alunos mais humildes, a língua inglesa não oferece o mesmo fascínio do que entre os mais abastados. Assim, o objetivo da assertiva também era verificar se haveria uma hierarquização entre as línguas, haja vista que o inglês é a língua mais usada para negócios, comércio, tecnologia e comunicação, bem como serve de elemento de distinção social, tendo em vista que boa parte das escolas de elite do nosso país oferecem ensino bilíngue aos seus educandos desde a pré-escola.

Gráfico 35 – Crença de não ser competente na própria língua



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A afirmativa do gráfico 35 buscou medir a autoestima dos alunos em relação ao próprio vernáculo. Obtivemos quatro respostas de que os alunos não sabiam falar a própria língua. Tal fato, é certo, deve-se à confusão entre os conceitos de língua e gramática, muito comum em ambientes como escolas públicas, haja vista, como já relatamos, que a disciplina de língua portuguesa é tomada, quase sempre, pelas aulas de gramática, quer seja pela formação e opção dos docentes, quer seja pela cobrança que sofrem de seus superiores e da comunidade escolar para que ensinem as normas gramaticais.

Tendo apresentado os resultados das assertivas do teste de crenças, a partir de agora abordaremos as respostas às questões abertas, que tiveram por objetivo confirmar ou melhor explicitar as afirmações do teste, apresentadas anteriormente. As perguntas aparecem transcritas a seguir:

1) Você considera que a linguagem escrita é melhor ou mais bonita do que a linguagem falada pelas pessoas? Por quê?;

2) Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido algum tipo de preconceito (de religião, de cor, de sexo, de características físicas, etc.)? Comente.

3) Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido preconceito linguístico? Comente.

4) Com base em seus conhecimentos de mundo, responda: você sabe o que é preconceito linguístico? Você já estudou ou debateu esse assunto na escola?

A primeira questão aberta do teste de crença procurava investigar se os discentes possuíam alguma predileção entre a língua falada e a língua escrita. Vejamos as respostas dos informantes:

1) Você considera que a linguagem escrita é melhor ou mais bonita do que a linguagem falada pelas pessoas? Por quê?

Informante 1 – *“Escrito, pela fala nem sempre sai bem pronunciado”*

Informante 2 – *“Sim, porque particularmente prefiro a linguagem escrita do que a falada pelas pessoas ao meu redor.”*

Informante 3 – *“Não há maioria das pessoas que apenas falando algumas palavras já me encantam.”*

Informante 4 – *“Depende bastante da ocasião, mas no geral acho a linguagem falada mais bonita, pois o modo como a pessoa fala, interfere muito em sua vida. Por exemplo uma entrevista de emprego.”*

Informante 5 – *“Sim, pois as pessoas têm mais tempo para pensar e elaborar uma frase melhor, além de ter melhor noção do que quer dizer.”*

Informante 6 – *“Não porque você não escuta a voz da pessoa, se fosse melhor ninguém tava falando. Também está presente no dia a dia a fala sem ser só em escrita.”*

Informante 7 – *“Não, depende da maneira que fala ou escreve, gosto das duas.”*

Informante 8 – *“Sim, porque na escrita podemos pensar com mais calma e na fala muito das vezes não pensamos direito. Na escrita também acredito que seja mais prático escrever de um jeito mais formal do que falando.”*

Houve um equilíbrio entre as respostas, com quatro estudantes afirmando preferir a fala e outros quatro estudantes que confessaram a predileção pela escrita. Tal equilíbrio é positivo, haja vista que a língua falada sempre foi discriminada. É interessante notar nas justificativas dos estudantes, como o informante 4, que disse preferir a fala, mas a fala monitorada, uma vez que deu como exemplo uma entrevista de emprego e afirmou que o modo como um indivíduo fala interfere bastante em sua vida. Já o informante 2 deixou traços de preconceito linguístico em suas justificativas ao dizer que não gostava da maneira como as pessoas falavam ao seu redor.

A segunda questão, buscava investigar os tipos de preconceito com que os estudantes lidavam no seu cotidiano. Vejamos as respostas dadas pelos estudantes que participaram do teste de crença:

2) Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido algum tipo de preconceito (de religião, de cor, de sexo, de características físicas, etc.)? Comente.

Informante 1 – *“Sim, de sexo (sexualidade) por escolher ser aquilo que a sociedade acha errado.”*

Informante 2 – *“Sim e não concordo com o preconceito.”*

Informante 3 – *“Conheço várias pessoas que passaram por essa situação. Às vezes penso que fazem isso pela falta de educação familiar.”*

Informante 4 – *“Sim, conheço. Amigos próximos já sofreram racismo e até foram vítimas da intolerância religiosa.”*

Informante 5 – *“Já vi alguns amigos meus sofrerem bullying pela cor da pele deles, sendo chamados de macaco e etc. Sobre características físicas, acho que todo mundo já chegou a ouvir alguma daquelas piadinhas de mau gosto, incluindo eu.”*

Informante 6 – *“Eu conheço, acho errado desrespeitar porque a palavra nos ensina a respeitar o próximo.”*

Informante 7 – *“Sim, um colega com características diferentes.”*

Informante 8 – *“Sim, conheço uma pessoa que sofria/sofre preconceito por causa da sua religião. Bastante pessoas acham que a religião dela é para fazer o mal. Digo que também achava isso, e aprendi muita coisa em relação a isso.”*

O preconceito religioso, citado duas vezes e o racismo, também citado duas vezes, foram as experiências mais relatadas entre os alunos. Há de se destacar que o público da pesquisa e aquele que estuda na instituição escolar estadual em que o trabalho foi desenvolvido é majoritariamente negro. Portanto, os relatos de casos de racismo e intolerância religiosa se fizeram mais presentes na memória dos estudantes. A partir desse teste e dessas respostas também foi possível abordar no caderno de atividades e nas aulas, com mais ênfase, a questão do racismo e do racismo na linguagem.

A terceira questão buscava investigar se os estudantes já teriam sofrido preconceito linguístico. Vejamos as respostas deles:

3) Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido preconceito linguístico? Comente.

Informante 1 – *“Não me recordo.”*

Informante 2 – *“Não tenho certeza, mas muitas pessoas sofrem preconceito por falar de tal forma não bem vista pela sociedade.”*

Informante 3 – *“Já, várias vezes, muitas foram pelo meu jeito de falar.”*

Informante 4 – *“Sim, por a pessoa não usar gírias, acabou sendo vítima de preconceito.”*

Informante 5 – *“Não.”*

Informante 6 – *“Sim, existe isso lá na rua onde moro, os moleque fala errado nós descemos os argumentos neles, mais fazer o que né?!? Eles fazem o mesmo.”*

Informante 7 – *“Não. Nunca nem vi.”*

Informante 8 – *“Não sei o que é preconceito linguístico.”*

Na presente questão, ao analisarmos as respostas, destaca-se, além do informante que é praticante assumido do preconceito linguístico (informante 6) e do que relata já ter sofrido preconceito linguístico de colegas (informante 3), o testemunho do informante 4 que alega conhecer uma pessoa que já sofreu preconceito por não usar gírias, recursos de expressão muito comuns entre os adolescentes. Logo, o preconceito não necessariamente era linguístico, mas sim por ser diferente dos outros. Há ainda os que alegam desconhecer o preconceito linguístico, algo que ficará evidenciado na questão seguinte:

4) Com base em seus conhecimentos de mundo, responda: você sabe o que é preconceito linguístico? Você já estudou ou debateu esse assunto na escola?

Informante 1 – *“Não conheço, nunca estudei sobre.”*

Informante 2 – *“Mais ou menos, ainda não.”*

Informante 3 – *“Sei pouca coisa sobre isso, não tive a oportunidade de estudar sobre isso ainda”.*

Informante 4 – *“Essa é a primeira vez que falo sobre o assunto na escola.”*

Informante 5 – *“Não me recordo.”*

Informante 6 – *“Ainda não mais já ouvi falar muito e acho que vai virar tema nas próximas aulas de português”.*

Informante 7 – *“Não sei, nem debati.”*

Informante 8 – *“Não, acredito que não. Não.”*

A questão 4 nos trouxe um cenário de respostas preocupante, haja vista as alegações de que os informantes nunca estudaram o preconceito linguístico em sala de aula. É preciso lembrar que estamos tratando de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, última etapa escolar antes do Ensino Médio. Ainda é preciso repetir que o currículo estadual prevê o ensino da variação e o combate ao preconceito linguístico, assim como a Base Nacional Comum Curricular. Não há, portanto, razões para que tais temáticas sejam negligenciadas durante toda a formação de Ensino Fundamental dessa geração de estudantes. O presente exemplo serve para

que percebamos como há uma distância entre os currículos oficiais e o currículo que é, de fato, praticado nas escolas públicas. Para além, pensamos também na questão da resistência dos professores de Língua Portuguesa com os conteúdos de Sociolinguística, haja vista que muitos deles nem sequer tiveram acesso aos estudos sociolinguísticos na faculdade, quiçá na época de estudantes. Sobre tal resistência, vejamos o que afirma Matos (2015, p.32):

Não é apenas a crença do preconceito às avessas que tem feito a Sociolinguística ser vista com desconfiança por uma boa parte da sociedade brasileira. Parece-nos que o problema vem de muito antes, de um hiato histórico no trabalho com Língua Portuguesa no Brasil. Esse hiato é a ausência do tratamento de questões fundamentais para o trabalho democrático com a língua, tais como variação e mudança linguísticas, oralidade, respeito às diferenças regionais e sociais etc.

As respostas da questão 4 também encontram ressonância na pesquisa de BARBOSA (2014), que, mostrou os resultados dos exames das avaliações externas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que demonstraram que o maior percentual de erros de questões dos estudantes consiste em temáticas relacionadas à variação linguística.

Com isso, esperamos ter demonstrado como os testes de crença foram importantíssimos para a pesquisa, ainda mais na impossibilidade de aplicação dos testes de reação subjetiva, em face das já narradas normas de biossegurança das escolas estaduais. Conseguimos, através dos testes de crença, conhecer melhor o público-alvo da pesquisa, selecionar as atividades que constariam no caderno (produto educacional do presente trabalho) e direcionar as aulas.

Por conta da pandemia e do contexto de abandono absoluto do ensino presencial no mês de dezembro de 2020, período de aplicação do caderno de atividades, não foi possível reapplicar os testes para que pudéssemos fazer as comparações entre a percepção dos estudantes antes do conjunto de aulas e da aplicação das atividades e o depois. A seguir, descreveremos, detidamente, nossa proposta para enfrentar o problema encontrado.

## 6 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Neste capítulo, apresentaremos nossa proposta didática para enfrentar o preconceito linguístico. Primeiramente, faremos a descrição do Caderno de Atividades elaborados por nós (subcapítulo 6.1); em seguida, relataremos as aulas em que esses Cadernos foram aplicados aos alunos (subcapítulo 6.2); por fim, apresentaremos a avaliação do Caderno por nossos pares (subcapítulo 6.3). Passemos, então, ao nosso Caderno de Atividades.

### 6.1 A DESCRIÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES

A intervenção pedagógica aplicada por nós em sala de aula foi a confecção autoral de um Caderno de Atividades que versa sobre a variação do português, com ênfase no debate a respeito do preconceito e da estigmatização de determinadas variedades linguísticas. O material delineado foi dividido em três capítulos, intitulados: 1) os fenômenos sociolinguísticos; 2) uma breve história da língua portuguesa e 3) o preconceito linguístico. Ele foi aplicado presencialmente durante um mês e meio, de 26 de outubro até 11 de dezembro de 2020.

O primeiro capítulo do Caderno de Atividades, intitulado “Os fenômenos sociolinguísticos”, trouxe os conceitos essenciais da Sociolinguística Educacional que deveriam fazer parte do ensino de Língua Portuguesa das escolas brasileiras. Sem esses conceitos, torna-se impossível compreender razoavelmente bem os fenômenos da variação linguística.

Elaboramos um segundo capítulo, intitulado “Uma breve história da língua portuguesa”, que abordou o surgimento da língua desde os seus primórdios, mas enfatizando o português brasileiro. Esse capítulo garantiu uma maior amplitude e profundidade ao tema, tendo em vista sua viagem histórica, desde o latim até a chegada dos imigrantes no Brasil. O segundo capítulo é uma ferramenta importante para demonstrar aos estudantes que as línguas de muitos povos se uniram para formar o que hoje conhecemos como a nossa língua portuguesa.

O último capítulo buscou detalhar e descrever o preconceito e alertar os estudantes a respeito dessa *armadilha*. Também debatemos acerca do papel da escola e da sociedade no enfrentamento de tal discriminação nos ambientes em que ela mais ocorre: escola, mídia, internet etc. Todos os capítulos também possuem sugestões de atividades, exercícios e propostas de pesquisas com o uso do celular.

Para empreender tal desafio, além do desenvolvimento de atividades e de propostas de pesquisa e ação para estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, esta investigação buscou uma forma de transposição didática atinente ao perfil dos estudantes. Tal perfil está concretamente

conectado aos aspectos dessa geração de jovens – extremamente ligada à tecnologia – que Rojo (2015) classifica de linguagens *fluidas*. Para melhor compreensão, evocamos a descrição precisa feita por Teixeira et. al (2014):

[...] os jovens da era da cibercultura têm a capacidade de ouvir música, ler mensagens nas redes sociais, falar ao celular e trocar de roupa ao mesmo tempo. Trata-se de uma geração que substituiu o jantar em família, em redor da mesa, pelo lanche solitário no quarto, diante da tela do tablet, e navega não mais na imaginação que sonha amores impossíveis e carinhos vãos, mas nos sites que invadem suas inquietações e oferecem-lhes às vezes tão pouco, mas tão mais do que lhes pode sugerir o mundo das obrigações e deveres, quando desejam apenas diversão e entretenimento. São meninos e meninas que não mais marcam encontros no bar, mas no instagram, não mais chamam o amigo no telefone de casa, mas se comunicam pelo Whatsapp, mantêm-se conectados em grupos de conversa e seguem e são seguidos no twitter. São moços e moças que compartilham on-line seus momentos, fotos e emoções, em conversas virtuais em que todos se adoram, mandam beijos abreviados e abraços desenhados, encurtam palavras e repartem risadas feitas de letras e carinhas. Expostos nas postagens que compartilham em blogs, são arredios ao desenho caligráfico das letras correndo em páginas de cadernos com cadeados em que se costumava escrever diários. Apressados, comunicam-se em mensagem de recebimento instantâneo, sem paciência para os ultrapassados e-mails, muito menos para bilhetes e cartas. (TEIXEIRA, 2014, p. 314-315)

Assim, por não podermos ignorar o estudante – no caso, o público-alvo do nosso Caderno de Atividades, haja vista que “[...] não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor [...]” (COSCARELLI, 2016, p. 68) -, partimos para a elaboração de histórias em quadrinhos (HQs) como forma de atrair a atenção para os conteúdos que pretendemos ensinar, pois são uma forma de texto multimodal, mais dinâmico, que conta com o aporte de imagens, personagens e de uma narrativa. Como define Teixeira et al. (2014):

As histórias em quadrinhos são textos sincréticos do tipo verbo-visual, em que uma sequência de quadros com desenho e, em geral, texto verbal apresentado em balões, desenvolve uma narrativa. Podem concretizar-se em diferentes gêneros, como a tira de humor, a história de aventuras, os quadrinhos de terror etc. A leitura desse tipo de texto pressupõe do leitor uma competência para apreender e relacionar a sequência construída pelos conteúdos verbais contidos nos balões de fala ou comentários do narrador com os conteúdos apresentados visualmente (TEIXEIRA et al., 2014, p. 324).

A partir das histórias em quadrinhos, construímos simulações de aulas de Língua Portuguesa em uma sala de aula de uma escola pública imaginária, com personagens também inventados. As temáticas centrais dos capítulos do Caderno de Atividades foram sendo trabalhadas e destrinchadas, de maneira dinâmica e dialógica, com a interação de diferentes linguagens em um mesmo texto (ROJO, 2011), apostando nos multiletramentos e nas multimodalidades

textuais como estratégias de ensino válidas e tempestivas para o público estudantil de que temos à disposição.

Como afirma Teixeira et al. (2014, p. 315), se estivermos “atentos aos jovens, descobriremos que eles nos ensinam a não criar um antagonismo entre leituras e tecnologias midiáticas”. Assim, pensamos que é melhor investir nossos esforços para garantir uma aproximação entre o nosso público e o conteúdo que devemos ensinar, em vez de provocar um distanciamento. Essa é uma necessidade imperiosa e um desafio constante para os docentes deste tempo: harmonizar seus conteúdos e suas práticas pedagógicas com os recursos tecnológicos disponíveis. Além disso, sabemos que devemos sempre priorizar o ensino e a abordagem da língua em uso; portanto, nada mais justo do que investir nesse caminho. Ainda segundo Teixeira et. al. (2014):

A internet e a pluralidade de linguagens que representam novas exigências de leitura no mundo contemporâneo, entretanto, não podem estar afastadas da escola e parece que ainda hoje se constituem em mistérios para práticas pedagógicas que antagonizam o que chamamos de alta e baixa cultura. Fechando-se à novidade, a escola vai ficando cada vez mais distante do universo juvenil e mais afastada das reais possibilidades de tocar afetos e interesses do público estudantil, sobretudo nos ensinamentos fundamental e médio. Será preciso incorporar à aula de português a HQ, a charge, o jornal, o blog e o site, analisar poemas e pinturas, grafites, narrativas densas, gravuras e programas de TV (TEIXEIRA et al., 2014, p. 314).

Assim, reafirmam as pesquisadoras Teixeira et. al. (2014)::

A aula de português deve girar em torno da análise de um texto que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais exuberantes configurações multimodais. Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação. (Teixeira, et. al, 2014, p. 317)

Ademais, como assevera Da Silva et. al. (2015), a constante exposição dos estudantes aos textos multimodais traz benefícios de compreensão textual e exploram mais potencialidades:

A adesão aos recursos multimodais na composição textual tem carreado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual. Ora, a compreensão do texto não é resultante apenas do texto verbal, mas abarca um grande leque de elementos semióticos. Isto é, o leitor dá sentido ao texto, tendo o respaldo não apenas de signos alfabéticos, mas de elementos imagéticos e visuais. A escrita não é mais desvinculada e separada da imagem. Pelo contrário, ambas são atreladas, uma articulada a outra. Essa mescla de registros de linguagem (verbal e visual) faz com que o texto se torne multimodal ou multissemiótico (DA SILVA et al., 2015, p. 214).

Não há como fugir dessa nova realidade que nos foi imposta pelo bombardeio tecnológico em que estamos inseridos. Devemos considerar, inclusive, as próprias recomendações dos documentos oficiais para a abordagem da língua em uso e, sobretudo, como já dito, os aspectos geracionais, a identidade de nossos estudantes, que estão imersos em um universo de tecnologia, munidos com seus celulares inteligentes (*smartphones*) e expostos constantemente a memes, propagandas, tirinhas, mensagens de comunicação instantânea. Logo, podemos dizer que o uso das histórias em quadrinhos como elemento de transposição didática das temáticas da Sociolinguística e dos fenômenos da variação foram uma estratégia de ensino sintonizada tanto com as orientações curriculares presentes nos documentos oficiais quanto com o público-alvo desta pesquisa.

É preciso ainda afirmar que um Caderno de Atividades não é feito com um objeto pronto ou engessado de ensino e tampouco dispensa a presença e a mediação constante de um professor da área de Letras, seja no processo de execução dos exercícios, seja na leitura das histórias em quadrinhos que introduzem as temáticas. O professor é ainda um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, e o presente Caderno de Atividades foi desenvolvido com o objetivo de servir como um auxiliar eficaz para a aprendizagem do aluno e de amparar o professor, sendo mais uma ferramenta de trabalho à disposição dos docentes do ensino básico. Além dos exercícios de reflexão, interpretação e ampliação dos conteúdos, buscando atingir a maior diversificação possível de habilidades e satisfazer as competências estipuladas nos documentos oficiais, também foram feitas sugestões de pesquisas e intervenções que estudantes e professores possam produzir juntos em sala de aula ou na escola. Para tanto, trouxemos a seção “Na palma da mão” ao final de cada capítulo. Seu objetivo é fomentar o ensino por meio da investigação e propor ações, maneiras de levantar o debate da discriminação em torno da linguagem e da diversidade linguística nas escolas. Caberá aos professores e estudantes decidirem em conjunto quais propostas querem abraçar.

Outro ponto chave do Caderno de Atividades foi a montagem de um glossário para tirar dúvidas dos alunos a respeito de alguns dos conceitos apresentados nas histórias em quadrinhos ou nas atividades. Desse modo, pode o professor optar por utilizar o Caderno de Atividades como exercícios complementares ao livro didático ou à apostila dos estudantes ou como a base das aulas. Pode ainda utilizar as histórias em quadrinhos como uma introdução ou como uma revisão da temática abordada em sala de aula. São inúmeras as possibilidades de se trabalhar e de utilizar o presente Caderno de Atividades. Desse modo, firmamos o nosso compromisso em reafirmar a autonomia do docente, que, a partir das características de seu público e de sua

realidade escolar, saberá escolher a melhor e mais eficiente estratégia de ensino-aprendizagem para seus educandos.

## 6.2 A APLICAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Aplicação das Atividades e a explanação teórica dos conteúdos relacionados à variação e ao preconceito linguístico ocorreu entre os dias 26 de outubro e o dia 11 de dezembro de 2020, como dissemos. Não foi possível concluir a correção das atividades do terceiro capítulo devido ao cenário de incertezas e de uma pandemia nas proporções da que vivenciamos nesse biênio 2020-2021.

Logo no primeiro momento de reencontro com os estudantes, tivemos uma longa conversa a respeito da pandemia, dos medos e das angústias ainda vivenciadas por todos. Muitos se queixaram da ausência de políticas efetivas de ensino remoto, sentindo-se abandonados e revoltados com o descaso do sistema público, que, em que pese o investimento em propaganda, não forneceu aos mais necessitados dispositivos informáticos e internet de qualidade – apenas um pacote de dados muito restrito, que era utilizado através de um aplicativo bastante criticado pelos estudantes.

Após esse diálogo inicial, definimos algumas metas para a sequência do ano, com a retomada das aulas em outubro e o término programado para as vésperas do Natal. Nesse momento, os estudantes reivindicaram que as aulas fossem mais participativas, que houvesse mais debates e que os professores tentassem recuperar, à medida do possível, o conteúdo que havia sido perdido, em virtude de um ano difícil e de uma quarentena extremamente desigual.

Ali, então, ao perceber que, das turmas do Ensino Fundamental, os estudantes de nono ano eram os que ocupavam as carteiras do ensino presencial mais maciçamente – por volta de doze a treze estudantes frequentando a sala de aula – e que a turma de sétimo ano para a qual lecionávamos estava praticamente vazia, com dois ou três alunos, resolvemos fazer adaptações no Caderno de Atividades, com o intuito de torna-lo útil para estudantes do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental.

Após a decisão pela mudança de turma durante o processo de aplicação dos instrumentos da pesquisa, explicamos detidamente aos estudantes quais eram os nossos objetivos e os propósitos do trabalho. Reforçamos, junto aos alunos, a necessidade de os pais autorizarem a participação dos estudantes e de eles trazerem o termo de assentimento de pesquisa devidamente assinado. No entanto, alguns desses estudantes eram infrequentes e outros acabaram migrando novamente

para o ensino remoto muito abruptamente. Logo, da turma de cerca de doze a treze estudantes, tivemos uma redução para cerca de oito ou nove, e foram com esses que aplicamos o questionário e o teste de crenças. Já a aplicação do teste de reação subjetiva não seria possível, como dissemos, em face da proibição estabelecida pelas normas de biossegurança da Secretaria de Estado da Educação, visto que os estudantes não poderiam compartilhar o fone de ouvido ou mesmo outros objetos necessários à aplicação do teste.

Concluída a etapa de aplicação dos questionários e do teste de crenças, passamos ao início do primeiro capítulo do Caderno de Atividades, intitulado “Os fenômenos sociolinguísticos”. Não caberia, no nosso modo de ver, tratar superficialmente o assunto, abordando apenas os tipos de variação existentes, como a geográfica, histórica, estilística etc. Seria necessário, antes de tudo, com maturidade e muitos exemplos, abrir o diálogo com os estudantes a respeito dos fenômenos da língua e dos processos sociolinguísticos que causam a mudança e a variação. Sem essa abordagem, correríamos o risco de apenas tratar superficialmente o assunto.

Assim, em nossa primeira aula, abordamos de maneira dialógica quais eram as crenças dos estudantes em torno da língua. Utilizamos exemplos e, por meio de um projetor de vídeo, exibimos *slides* com fotos, imagens e exemplos que pudessem aproximar os alunos da temática. Trabalhamos, além do conceito de língua, a heterogeneidade linguística e a variação ordenada, por meio de exemplos do cotidiano. Um dos alunos, nesse momento, fez uma analogia entre a língua e o conhecido desenho do *X-Men*, em que os personagens sofrem mutações. Então, aproveitamos o exemplo oferecido pelo estudante para demonstrar que tais mutações não eram aleatórias, e sim ordenadas, partes de um processo lento e gradual de mudança linguística. Oferecemos exemplos na língua de termos que sofrem constante variação – como a concordância – e aqueles que não variam.

Na aula seguinte, debatemos a relação entre a língua e a ideologia e como a língua é capaz de incorporar processos históricos e sociais. Para isso, usamos o exemplo do racismo linguístico e de traços de machismo presentes na linguagem. Cremos que essa aula foi extremamente importante. Embora tenha rendido um denso e caloroso debate, com algumas confrontações entre estudantes de opiniões contrárias, foi um momento em que os alunos puderam se envolver mais com a relação intrínseca entre língua e sociedade e, portanto, com a Sociolinguística.

Na terceira aula, continuando com o tema da anterior, trouxemos alguns textos antigos retirados de jornais que falavam sobre a corrupção da língua a partir da condenação do uso de gírias. Trabalhamos algumas gírias mais usadas pelos adolescentes e aquelas que também são próprias da nossa região, Guarapai-ES. Refletimos, nesse momento, sobre a noção de situação comunicativa. Podemos usar gírias em todos os lugares e contextos de comunicação? A resposta

dos estudantes foi uníssona: não. A partir daí entramos na temática das diásporas, guerras, êxodos e migrações humanas, para chegarmos à discussão sobre a influência que as línguas exercem umas sobre as outras.

Na quarta aula, finalmente, pudemos nos aprofundar nas noções de comunidade linguística e no processo de migração da população do interior para a cidade, fato marcante na sociedade brasileira e definitivo para a teoria dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004). A partir dessas explanações, explicamos aos estudantes, de maneira simples e didática, a noção do contínuo de urbanização, mostrando os traços graduais e descontínuos da linguagem.

No início da explicação, os estudantes já perceberam que a discriminação existente na sociedade brasileira tem fundo social, e não linguística, haja vista que pobres e ricos utilizam, por exemplo, o “tá” em vez de “está”, ou a forma verbal da 2ª. pessoa em vez da 3ª., no imperativo, como em “Vem aqui!”, no lugar de “Venha, aqui”. Utilizamos exemplos também da publicidade, como a propaganda da Caixa Econômica Federal: “Vem pra Caixa você também, vem!”. A maioria dos estudantes sequer conseguia dizer qual as imprecisões gramaticais desses usos.

Utilizamos também a brincadeira do “Te amo”: segundo as regras da gramática normativa, o pronome oblíquo não deve iniciar uma frase. Assim, deveríamos falar “Amo-te”. Contudo, seria um preciosismo desnecessário; até uma violência contra uma expressão tão forte e linda de nossa língua. Convém mencionar, a propósito, que o preciosismo linguístico e o uso da gramática como elemento de segregação social foram amplamente debatidos ao longo de todas as aulas.

Os estudantes também trouxeram muitos exemplos de situações em que familiares ou professores os repreendiam pelo uso de *mim* antecedendo o verbo: “*mim* fazer”, “*mim* comer” etc. Citaram ainda o caso de uma professora que proibia os estudantes de irem ao banheiro, caso não fizessem o pedido usando a regência de acordo com norma culta: “Ir ao banheiro”.

Na quinta aula, discutimos a diferença entre a língua falada e a língua escrita e, então, introduzimos o conceito de contínuo de oralidade e de letramento, utilizando-nos também do debate já realizado a respeito das situações comunicativas. Igualmente, mostramos eventos orais que são extremamente formais, como as audiências judiciais, e eventos de letramento que são absolutamente informais, como a escrita de bilhetinhos, que trocávamos antes do surgimento dos aplicativos de comunicação instantânea.

Na sexta aula, trabalhamos o conceito de monitoração estilística, explicando também outros fatores de variação na língua, como os grupos etários, o sexo/gênero, o status econômico, a profissão e o grau de escolarização dos indivíduos, por exemplo. Abordamos igualmente as

variações tradicionalmente estudadas: histórica, social, estilística, geográfica etc. Ao serem incentivados a dar outros exemplos, um dos estudantes mostrou um áudio de uma amiga no *Whatsapp*, em que ela usava substantivos no diminutivo, demonstrando que o sexo/gênero de uma pessoa é fonte de variação na linguagem.

Nas sétima e oitava aulas, os estudantes ficaram encarregados de fazer as atividades do primeiro capítulo do Caderno, sempre acompanhados e assistidos por nós. Porém, antes de pedir aos alunos que começassem a fazer os exercícios, usamos a parte introdutória do capítulo como revisão, visto que se trata de uma história em quadrinhos que aborda uma simulação de uma aula de Língua Portuguesa sobre os fenômenos sociolinguísticos. Os estudantes gostaram muito desse momento e, assim, o exploramos mais, fazendo uma leitura compartilhada, em que cada aluno representava um dos personagens da história. Na sequência, cada estudante fez a sua atividade separadamente, embora algumas delas sejam mais interessantes de serem realizadas em grupo. Infelizmente, pelo contexto da pandemia e das normas de biossegurança, todos os exercícios foram individuais.

Nas nona e décima aulas, as atividades foram corrigidas por nós e debatidas com a turma. Os alunos puderam expor quais eram os termos dos enunciados que lhes causavam mais dificuldades no momento de interpretar as questões. Também fizeram elogios aos exercícios e à criatividade do professor ao inventar, por exemplo, a atividade do Demerval, cujo objetivo era mostrar o fenômeno do apagamento dos ditongos e também trabalhar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Após dez aulas dedicadas ao primeiro capítulo do Caderno, já estávamos no início da terceira semana de novembro, e o número de estudantes que continuava frequentando as aulas estava se reduzindo cada vez mais. A partir daí, passamos a contar com cerca de quatro a cinco estudantes frequentes nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, pois circulava na imprensa notícias e especulações em torno de uma segunda onda da pandemia de COVID-19. Diante desse cenário, tomamos a decisão de acelerar a apresentação e a aplicação dos últimos capítulos do Caderno de Atividades, por receio de que mais estudantes passassem ao sistema remoto, deixando de frequentar as aulas. Assim, a apresentação do segundo capítulo do Caderno foi condensada em quatro aulas, que foram menos dialógicas e mais expositivas, em razão da quantidade de temas e da escassez de tempo.

A décima primeira aula de aplicação dos conteúdos – que foi a primeira aula referente ao segundo capítulo do Caderno de Atividades – contou com uma volta no tempo, para que os alunos pudessem entender a formação da língua portuguesa: falamos um pouco a respeito da civilização e da cultura romana, da formação de Roma e do surgimento do latim. Ainda nessa

aula, também abordamos a colonização romana na Península Ibérica e os processos que levaram Roma a dominar e a espalhar sua língua pela região. Em seguida, falamos ainda sobre a queda do Império Romano e a chegada dos povos germânicos. Em seguida, tratamos da ocupação dos mouros e do processo da Reconquista, sempre trazendo aos alunos as contribuições culturais, sociais e linguísticas legadas por esses povos aos habitantes da Península Ibérica. A aula foi encerrada com a explicação a respeito do processo de Reconquista e da formação do estado soberano de Portugal.

Na aula seguinte, a décima segunda, abordamos as semelhanças entre as línguas portuguesa e galega e expusemos aos estudantes alguns vídeos, cartazes e publicidades em galego, para que pudessem fazer uma análise comparativa entre ambas as línguas. Na sequência, falamos brevemente sobre a produção literária e a importância histórica do Rei Dom Diniz I, responsável por tornar o português a língua oficial do estado soberano de Portugal. Na sequência, abordamos as grandes navegações e o processo conhecido como descobrimento do Brasil. A partir daí demos ênfase às línguas de contato que se formaram durante o Brasil Colônia. Trouxemos exemplos e trabalhamos vários termos das nossas variedades linguísticas atuais, cujas origens residem nessas línguas.

Na décima terceira aula, abordamos o processo de chegada dos africanos ao Brasil como mão de obra escravizada, o intenso tráfico dessas pessoas na colônia brasileira e as línguas africanas que mais eram faladas em cada região do país naquele tempo. Nessa oportunidade, também pudemos falar a respeito dos quilombos e discutir sua importância histórica e social para a sobrevivência desses povos e, para além, por desejo dos estudantes, voltamos a rediscutir a questão do racismo na linguagem. Já próximo ao fim da referida aula, fizemos uma rápida abordagem a respeito da imigração e da chegada de povos de diferentes partes do mundo ao Brasil e ao Espírito Santo. Oferecemos ainda aos estudantes um conjunto de sugestões de documentários e filmes que abordam essa temática.

Nas décima quarta e décima quinta aulas de aplicação do Caderno de Atividades, os estudantes estiveram empenhados em resolver as questões do segundo capítulo, sempre, com a assistência do professor. Fizemos uma leitura conjunta dos textos dos enunciados e um pequeno debate de cada um deles, para melhor contextualizar as questões e garantir um bom rendimento dos discentes. Já na aula seguinte (a décima sexta), conseguimos fazer a correção das atividades e incentivar os estudantes a fazerem as pesquisas ou ações indicadas na seção “Na palma da mão”. Nas décima sétima e décima oitava aulas dedicadas à aplicação do Caderno de Atividades, já no final da última semana de novembro, estávamos com três estudantes na sala e fomos advertidos pelos próprios alunos remanescentes no ensino presencial de que a semana seguinte

(primeira semana de dezembro) seria a última semana com a presença deles na escola. Assim, aproveitamos a aula para reler a história em quadrinhos do segundo capítulo do Caderno de Atividades, de forma a fazer uma breve revisão das temáticas que abordamos nas aulas anteriores. Logo em seguida, começamos a debater sobre o preconceito linguístico.

Nesse momento da aplicação, os estudantes já estavam bastante inteirados a respeito do fenômeno, o que facilitou a discussão dos alunos sobre a referida temática. Trouxemos slides com várias passagens de casos de preconceito linguístico e textos extraídos da imprensa, com afirmações preconceituosas e até intolerantes em torno da linguagem de outras pessoas. Aproveitamos para explicar a diferença entre o preconceito e a intolerância linguística, com base em Leite (2008), e exibimos também uma série de imagens extraídas da *internet* que também expunham o preconceito e a intolerância linguística. Por fim, debatemos com os estudantes o caso de uma aluna do próprio colégio que sofria as perseguições dos colegas por seu sotaque do interior de Minas Gerais.

Nas décima nona e vigésima aulas dedicadas à aplicação do Caderno de Atividades, fizemos a leitura da história em quadrinhos do terceiro capítulo como instrumento de revisão dos temas abordados nas aulas anteriores e demos sequência à execução das atividades. Infelizmente, a partir da semana seguinte, conforme avisado pelos discentes, não houve mais registro de presença de estudantes de nono ano na escola até o término do ano letivo. Nesse momento, a pandemia já estava sinalizando o início de uma segunda onda. Por essa razão, não pudemos corrigir as atividades do último capítulo nem reaplicar o teste de crenças, a fim de estabelecer uma comparação entre as respostas de antes e de depois da aplicação do Caderno de Atividades. As atividades não puderam ser aplicadas de forma remota em face da realidade difícil de nossos estudantes, muitos não possuem internet em casa, nem mesmo computador e até os celulares são de baixa qualidade e sempre alimentados com planos pré-pagos. Assim, tornou-se impossível estabelecer o contato por videoconferência, estratégia, aliás, adotada pela escola no começo da pandemia, mas rapidamente descartada pela ausência quase absoluta de estudantes. Após fazermos um breve relato da aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica, partiremos para a validação do Caderno de Atividade pelos pares, instrumento complementar de análise de nosso produto educacional.

### 6.3 A VALIDAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES PELOS PARES

Para nos certificarmos da pertinência de nossa abordagem metodológica e das estratégias de ensino-aprendizagem e de transposição didática trazidas em nosso Caderno de Atividades,

elaboramos quatro perguntas específicas a respeito do nosso produto educacional e as submetemos, juntamente com o Caderno de Atividades, à avaliação de quatro professores da rede estadual de Educação. As perguntas elaboradas foram as seguintes:

1. Você considera a abordagem dos conteúdos de variação linguística do Caderno de Atividades pertinentes e adequados para o público-alvo (estudantes de 7<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental)? Comente.
2. A estratégia dialógica e multimodal adotada, com o uso de história em quadrinhos para iniciar as discussões em torno da temática do preconceito linguístico, constitui-se em uma estratégia válida e pertinente? Comente.
3. As propostas de pesquisa e trabalhos coletivos contidos na seção "Na Palma da Mão" são pertinentes e adequados para o público-alvo (estudantes de 7<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental)? Comente.
4. Você aplicaria o presente Caderno de Atividades em suas aulas/escola? Comente.

A maioria dos professores participantes (quatro docentes que atuam em escolas estaduais do estado do Espírito Santo) foi bastante assertiva em relação ao Caderno de Atividades, dando pareceres generosos em relação às perguntas destacadas. Todos eles declararam que usariam o produto educacional em suas escolas e consideraram o uso das Histórias em Quadrinhos como uma estratégia criativa e dinâmica para a inserção dos conteúdos de Sociolinguística nas salas de aula do Ensino Fundamental.<sup>16</sup>

Após a apresentação e da análise do diálogo com os pares, do referencial teórico, do percurso metodológico e da análise dos dados, chegamos às considerações finais desta dissertação.

---

<sup>16</sup> O modelo do formulário aplicado consta em nossos apêndices juntamente com as respostas dos docentes.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades impostas à pesquisa em face da pandemia de COVID-19, na medida do possível, perseguimos e alcançamos os principais objetivos de nosso trabalho: a) compreender como os estudantes recepcionam a diversidade linguística; b) refletir sobre o preconceito linguístico e os fenômenos da variação; e c) desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que ampliasse as ferramentas e as condições de ensino-aprendizagem de professores e estudantes do ensino básico.

Além de proceder à revisão da literatura e de elaborar nosso referencial teórico, buscamos desenvolver métodos confiáveis de análise dos impactos da aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica. Infelizmente, por conta de normas de biossegurança, não pudemos colocar em prática os testes de reação subjetiva e, pela abrupta desistência dos estudantes em permanecer no ensino presencial, não houve tempo suficiente para a reaplicação dos testes de crença, que poderiam oferecer uma visão mais precisa dos efeitos do preconceito linguístico na vida de quem o sofre.

No entanto, pela vivência das aulas e de todo o processo de aplicação do Caderno de Atividades (20 aulas, em sua totalidade), conseguimos perceber o interesse dos discentes pelo tema. Assim, estes relataram que a abordagem da variação linguística, da história da formação do português e das demais línguas que participaram desse processo e dos debates sobre linguística e preconceito fizeram com que as aulas fossem diferentes, que os estudantes alegaram nunca ter tido antes.

Um desses relatos ocorreu por escrito, no teste de crenças. Quando perguntados se conheciam algo a respeito do preconceito linguístico e se a temática já havia sido abordada ou debatida na escola alguma vez, os discentes foram taxativos em dizer que não. Como aplicamos a pesquisa para turmas de nono ano, esse é um ponto muito importante a ser pensado. É necessário, além de um maior acompanhamento da execução do currículo escolar, tanto estadual quanto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, uma reformulação das políticas de formação continuada dos professores da educação básica.

Infelizmente não há, ainda, pelo menos na rede estadual do Espírito Santo, uma política ostensiva e de qualidade de formação continuada de professores. Sempre são e foram ofertados, mesmo antes da pandemia, cursos virtuais esparsos e com recortes antidialógicos – que, muitas vezes, não são decididos de acordo com a demanda e a necessidade dos docentes –, sendo que nem mesmo são produzidos pela Secretaria de Educação, mas contratados de Fundações e outras empresas educacionais.

Por sua vez, o preconceito linguístico está arraigado em nossa cultura de país desigual e repleto também de outros preconceitos e estigmas. Por isso os professores da educação básica precisam emancipar seus alunos e não serem vetores da intolerância linguística. Para tanto, necessitam de formação continuada.

A aplicação da pesquisa também demonstrou que boa parte dos discentes foi receptiva aos conteúdos da Sociolinguística Educacional e da variação linguística, muito embora partilhem das mesmas crenças do restante da sociedade – crenças essas que estigmatizam determinadas variedades e enaltecem outras. Lembramos de uma atividade marcante, em que um dos discentes, nas primeiras aulas de aplicação do Caderno de Atividades, ao falarmos dos traços graduais e dos traços descontínuos da língua, trouxe, no dia seguinte, uma listagem com os traços que observou durante um culto da igreja evangélica da qual participa. Esse tipo de envolvimento espontâneo, sem o estímulo ou a exigência do professor, demonstra o interesse e a curiosidade a respeito do assunto.

Importa dizer, por último, que a presente pesquisa se reafirma como um compromisso de ética profissional e de inquietude diante de tantos episódios de discriminação linguística testemunhados cotidianamente, nas piadas e brincadeiras que os estudantes fazem uns com os outros ou nos relatos que trazem a respeito de episódios de preconceito que vivenciaram ou testemunharam. Ainda que seja uma violência simbólica, o preconceito linguístico é capaz de ser tão nocivo quanto qualquer outra forma de discriminação. Portanto, combater violências é um dever e um imperativo moral de qualquer pessoa que queira arrogar para si o título de professor.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

ARAÚJO, M. J. O. **A variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico**. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7601>> Acesso em: 29 mai. 2019.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **A língua de Eulália**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Língua, linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, K. K. G. **Estudo da relação entre a sociolinguística e a sala de aula: um embate no ensino da língua materna**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras): Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2195> Acesso em: 29 mai 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Nos chegemo na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.) (2017). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras. p. 17-54

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=123805](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123805)> Acesso em: 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.31-52.

DA SILVA, P; DE SOUZA, F. E. B; CIPRIANO, L. C. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Estado do Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU, 2018. Disponível em: <  
[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo\\_ES\\_Linguagens.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf)>  
 Acesso em: 13 jan. 2020

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

\_\_\_\_\_. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FASOLD, R. **La sociolingüística de la sociedad**. Madrid: Visor Libros, 1996.

FRANCISCO, J. A. S. **Variação linguística no ensino fundamental**: a orientação do livro didático “Português: linguagens” para o 7º ano e mediação do professor. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: <[http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes)> Acesso em: 29 mai. 2019.

FRANCHI, C.. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ILARI, R.; BASSO, R.. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. Coleção linguagem & ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LUCCHESI, Dante. História de contato entre línguas no Brasil. In. LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 41-73.

\_\_\_\_\_. **Língua e Sociedade Partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2015

MARTINS, M. L.. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa**: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Letras): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115595>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MARTINS, M.; TAVARES, A.; VIEIRA, S.R (Orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATOS, D. A. F. **O preconceito linguístico no ciberespaço**: a discriminação, os agentes e as especificidades. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, p. 167. 2015.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, M. H. de M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419>>. Acesso em: 25 fev. 2021

PETERLE, B. D. **Análise sociolinguística da realização do ditongo nasal tônico <ão> em São Bento de Urânia, Alfredo Chaves/ES**: o papel da variável sexo/gênero. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística): Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_10777\\_BEATRIZ%20DONA%20PETERLE%20-%20VERS%C3O%20FINAL.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10777_BEATRIZ%20DONA%20PETERLE%20-%20VERS%C3O%20FINAL.pdf)> Acesso em: 23 out. 2019.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Dicionário de termos linguísticos**. 2020, Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org> Acesso em: 06 jan. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, F. B. **A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Letras): Universidade Estadual de Londrina (Londrina), 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000216176>> Acesso em: 25 jun. 2019

SILVA, W. P. da. “‘As cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvre’.” **Isso é português e é cultura**. O que pensam meus alunos a respeito? 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras): Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara), 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148554>> Acesso em: 01 jun. 2019.

SOARES, G. M. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**. 2014. 287 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras): Universidade Estadual de Montes Claros, 2014. Disponível em: [www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Dissertação-Gilvan.pdf](http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Dissertação-Gilvan.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2019.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; DE SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 2, 18 dez. 2014.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO SEMIABERTO

Responda a este teste com toda a sinceridade possível, seus dados serão mantidos em sigilo. Obrigado pela contribuição.

1 – Qual é o seu nome?

---

2 – Em qual bairro você mora?

---

03 – Qual é o seu sexo?

- Masculino
- feminino

04 – Em que ano você nasceu?

- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010

05 – Com quantas pessoas você mora?

- nenhuma, eu moro sozinho
- uma pessoa
- duas pessoas
- três pessoas
- quatro pessoas
- cinco pessoas
- seis pessoas
- sete pessoas
- oito ou mais pessoas

06 – Quem mora com você?

*(Marque todas as pessoas que vivem com você na mesma casa)*

- pai

- mãe
- irmão (ã)
- tio
- tia
- avô
- avó
- padrasto
- madrasta
- outro tipo de parente
- outra pessoa que não seja da família

07 – Quem é o seu responsável legal?

*(Marque todas as pessoas que são responsáveis por cuidar de você)*

- pai
- mãe
- irmão (ã)
- tio
- tia
- avô
- avó
- padrasto
- madrasta
- outro tipo de parente
- outra pessoa que não seja da família

08 – Qual é o nível de instrução da sua mãe?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Nunca estudou.
- Não completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano, mas não completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade.

09- Qual é o nível de instrução do seu pai?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Nunca estudou.
- Não completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano, mas não completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade.

10 – Qual é o nível de instrução do seu avô?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Nunca estudou.

- Não completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano, mas não completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade.

11 – Qual é o nível de instrução da sua avó?

(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)

- Nunca estudou.
- Não completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano, mas não completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano.
- Completou a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade.

12 – Qual é a ocupação da sua mãe?

(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)

- Desempregada
- Dona de casa
- Trabalhadora informal (não trabalha de carteira assinada)
- Trabalhadora formal (trabalha de carteira assinada)
- Servidora Pública
- Empresária
- Aposentada
- Outro; \_\_\_\_\_

13 – Qual é a ocupação do seu pai?

(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)

- Desempregado
- Dono de casa
- Trabalhador informal (não trabalha de carteira assinada)
- Trabalhador formal (trabalha de carteira assinada)
- Servidor Público
- Empresário
- Aposentado
- Outro; \_\_\_\_\_

14 – Qual é a ocupação do seu avô?

(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)

- Desempregado
- Dono de casa
- Trabalhador informal (não trabalha de carteira assinada)
- Trabalhador formal (trabalha de carteira assinada)
- Servidor Público
- Empresário
- Aposentado

- *Outro;* \_\_\_\_\_

15 – Qual é a ocupação da sua avó?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- *Desempregada*
- *Dona de casa*
- *Trabalhadora informal (não trabalha de carteira assinada)*
- *Trabalhadora formal (trabalha de carteira assinada)*
- *Servidora Pública*
- *Empresária*
- *Aposentada*
- *Outro;* \_\_\_\_\_

16 – Qual é a origem da sua mãe?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Urbana*
- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outro país, imigrante.*

17 – Qual é a origem do seu pai?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Urbana*
- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outro país, imigrante.*

18 – Qual é a origem do seu avô?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Urbana*
- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outro país, imigrante.*

19 – Qual é a origem da sua avó?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Urbana*
- *Da cidade de Guarapari, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Urbana*
- *De outra cidade fora do Espírito Santo, proveniente da Zona Rural*
- *De outro país, imigrante.*

20 – Qual é a renda somada de sua família (apenas das pessoas que moram no mesmo teto que você)?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Até mil reais
- Até dois mil reais
- Até três mil reais
- Até quatro mil reais
- Até cinco mil reais
- Acima de cinco mil reais

21 – Você trabalha para ajudar na renda da família?

- sim, regularmente, em uma atividade da família.
- sim, ocasionalmente, em uma atividade
- Não, mas ajudo meus pais ou responsáveis em suas atividades
- Não, apenas estudo.
- Outro: \_\_\_\_\_

22 – Você exerce algum trabalho doméstico?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Sim, ajudo na limpeza da casa
- Sim, ajudo no cuidado de um algum familiar
- Não, apenas estudo.
- Outro: \_\_\_\_\_

23 – A casa em que você mora é:

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Própria (pertence aos meus responsáveis)
- Alugada
- Emprestada
- Outro: \_\_\_\_\_

24 – A sua casa tem banheiros?

*(Em caso de dúvidas, peça ajuda ao seu responsável legal)*

- Não.
- Sim, apenas um.
- Sim, dois

- Sim, três ou mais.

25 – A sua família possui carro próprio?

- Não.
- Sim, apenas um
- Sim, dois
- Sim, três ou mais.

26 – Você costuma ver sua mãe lendo?

- Não.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, quase sempre.
- Sim, o tempo todo.

27 – Você costuma ver o seu pai lendo?

- Não.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, quase sempre.
- Sim, o tempo todo.

28 – Com qual frequência você lê revistas e jornais?

- Nunca leio.
- Quase nunca.
- Apenas na escola.
- Apenas na internet.
- Leio às vezes.
- Leio sempre.

29 – Com qual frequência você lê livros de literatura?

- Nunca leio.
- Quase nunca.
- Apenas na escola.
- Apenas na internet.
- Leio às vezes.
- Leio sempre.

30 – Com qual frequência você lê apostilas e livros didáticos?

- Nunca leio.
- Quase nunca.
- Apenas na escola.
- Apenas na internet.
- Leio às vezes.
- Leio sempre.

30 – Com qual frequência você costuma visitar museus?

- Ainda não tive a oportunidade (nunca).
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Toda semana.

31 – Com qual frequência você costuma visitar bibliotecas?

- Ainda não tive a oportunidade (nunca).
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Toda semana.

32 – Com qual frequência você costuma viajar para fora da cidade?

- Ainda não tive a oportunidade (nunca).
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Toda semana.

33 – Com qual frequência você costuma viajar para fora do estado?

- Ainda não tive a oportunidade (nunca).
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Toda semana.

34 – Com qual frequência seus pais vão às reuniões escolares?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Toda semana.

35 – Com qual frequência seus responsáveis incentivam você a estudar?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Sempre, todos os dias.

36 – Com qual frequência seus responsáveis te acompanham suas tarefas da escola e te ajudam a resolvê-las?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Sempre, todos os dias.

37 – Com qual frequência seus responsáveis com qual frequência seus pais contratam professores particulares ou convidam algum amigo ou familiar para te ajudarem com os estudos?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Quase sempre.
- Sempre.

38 – Como você avalia a sua escola?

- É péssima.
- É ruim.
- É razoável.
- É boa.
- É maravilhosa.

39 – Como você avalia a sua dedicação aos estudos na escola?

- Sou muito desligado(a).
- Sou desligado(a).
- Razoável.
- Sou esforçado(a).
- Sou muito esforçado(a).

40 – Como você avalia sua dedicação aos estudos fora da escola?

- Sou muito desligado(a).
- Sou desligado(a).
- Razoável.
- Sou esforçado(a).
- Sou muito esforçado(a).

41 – Quantas horas por dia, além do horário escolar, você costuma estudar?

- Nunca.
- Apenas trinta minutos.
- Uma hora.
- Duas horas.

- Três horas.
- Quatro horas ou mais.

42 – Em sua opinião, quem é o responsável pelos seus estudos e pelo seu aprendizado?

- Somente a escola.
- Somente o professor.
- Somente você.
- A escola e você.
- O professor e a escola.
- Você, a escola e o professor.

43 – Sobre a língua que você fala:

- Você considera que fala de um jeito bonito e agradável.
- Você considera que fala de um jeito razoável.
- Você considera que fala de um jeito feio.
- Você considera que não sabe falar o português.
- Você não sabe ou não tem opinião formada.

44 – As pessoas ao seu redor:

- Sempre corrigem a maneira como você fala e brigam quando você fala errado.
- Às vezes corrigem a maneira com o você fala e de vez em quando brigam quando você fala errado.
- Não chamam sua atenção a respeito da maneira como você fala, nem tocam nesse assunto.
- Sempre elogiam a maneira como você fala.

45 – Quando você observa alguém julgando ou corrigindo a maneira como outra pessoa fala, você:

- Concorda, pois acredita que quem não sabe falar precisa ficar calado.
- Concorda, pois, no fundo, a pessoa repreendida precisa aprender a falar.
- Discorda, pois cada um deveria cuidar da maneira como fala.
- Discorda, pois não existe maneira errada de falar.
- Outro: \_\_\_\_\_

46 – Na sua casa, entre os seus familiares, quais são as gírias ou expressões típicas do sotaque, mais utilizadas por vocês? Comente.

---

---

47 – Entre os seus amigos, quais são as gírias ou expressões típicas do sotaque, mais utilizadas por vocês? Comente.

---

---

48 – Na escola, durante a aula ou entre os intervalos, quando alguém comete um “erro”, os demais alunos costumam corrigir ou implicar com a maneira como você ou seus colegas de classe falam? Comente.

---

---

49 – Na escola, durante a aula ou entre os intervalos, quando alguém comete um “erro”, os professores costumam corrigir ou implicar com a maneira como você ou seus colegas de classe falam? Comente.

---

---

50 – Você sabe o que é preconceito linguístico?

- Sim
- Não

## APÊNDICE B      TESTE DE CRENÇA

Responda a este teste com toda a sinceridade possível, você não será identificado.

Obrigado pela contribuição.

Responda a este teste com toda a sinceridade possível, você não será identificado. Obrigado pela contribuição.

Questão 01 – Teste de Crenças			
Para cada afirmação a seguir, marque um dos campos (verdadeiro, falso ou indeciso)			
<i>Afirmação</i>	<b>Verdadeiro</b>	<b>Falso</b>	<b>Indeciso</b>
" Em todo o Brasil se fala uma única língua: o português"	( )	( )	( )
"...brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português..."	( )	( )	( )
"O português é muito difícil"	( )	( )	( )
"As pessoas sem instrução falam tudo errado..."	( )	( )	( )
"O lugar onde melhor se fala o português é o Maranhão..."	( )	( )	( )
"O certo é falar assim porque é assim que se escreve..."	( )	( )	( )
"É preciso saber gramática para falar e escrever bem..."	( )	( )	( )
"Para você melhorar de vida, precisa falar certo, como diz a gramática"	( )	( )	( )
"As pessoas mais ricas falam o português melhor que as mais pobres"	( )	( )	( )
"Quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam"	( )	( )	( )







APÊNDICE C      TESTE DE REAÇÃO SUBJETIVA

Responda a este teste com toda a sinceridade possível, você não será identificado. Obrigado pela contribuição.

Teste de Reação Subjetiva				
Escute o áudio a seguir e tente apontar as características das pessoas a partir do seu modo de falar:				
Critérios				
<b>Nível de Inteligência</b>	Baixo ( )	Normal ( )	Elevado ( )	Muito Elevado ( )
<b>Nível de Instrução</b>	Até o 5º ano do Ensino Fundamental ( )	Ensino Fundamental Completo ( )	Ensino Médio (ou Científico) Completo ( )	Ensino Superior Completo ( )
<b>Classe Social</b>	Muito Pobre ( )	Pobre ( )	Classe Média ( )	Rica ( )
<b>Habitação</b>	Essa pessoa deve morar na cidade ( )		Essa pessoa deve morar no interior ( )	
<b>Sotaque</b>	A forma como essa pessoa fala é agradável e bela. ( )		a forma como essa pessoa fala é desagradável e feia. ( )	
<b>Habilidades linguísticas</b>	Essa pessoa sabe falar o português ( )		Essa pessoa <b>não</b> sabe falar o português ( )	
<b>Simpatia</b>	Simpática ( )	Pouco Simpática ( )	Antipática ( )	
<b>Profissão</b>	Qual profissão essa pessoa poderia ter? Por quê?			
	<input type="text"/>			
	<input type="text"/>			
	<input type="text"/>			

## Validação dos Pares - Caderno de Atividades da dissefiação de mestrado "O preconceito nas aulas de língua pofiuguesa: em defesa da diversidade linguística" - Valmir Soares Junior

4 respostas

[Publicar análise](#)

### DADOS DO PROFESSOR

Nome Completo

4 respostas

Márcia Helena do Nascimento

Selma Nathalie Pessotti

Gilda de Almeida Bastos

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva



## Idade

4 respostas

49 anos

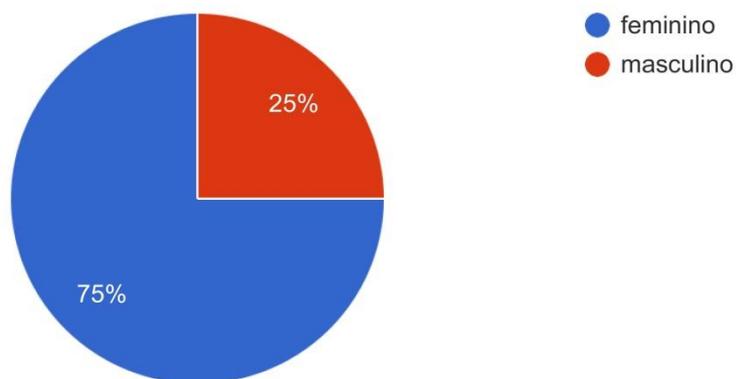
43

46

32 anos

## Sexo

4 respostas



## Escola Pública Estadual em que atua:

4 respostas

Domingos José Martins

EEEFM "POLIVALENTE DE LINHARES I"

EEEFM "Pastor Antonio Nunes de Carvalho"

Francelina Carneiro Setúbal



## QUESTÕES

1. Você considera a abordagem dos conteúdos de variação linguística do caderno de atividades pertinentes e adequados para o público-alvo (estudantes de 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental)?

4 respostas

Sim, totalmente pertinentes e adequados.

Sim. Que material rico!! Questões muito bem planejadas!

Sim. Os conteúdos de variação linguística são adequados e pertinentes para serem trabalhados com os alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, podendo, a meu ver, serem trabalhados também com os estudantes da 1ª série do ensino médio.

Muito, porque dessa forma os estudantes conseguem se apropriar de particularidades concretas/ históricas/ sociológicas de um contexto linguístico – entendo o falar do outro e o porquê de determinada forma de falar. Essa abordagem, com certeza, minimizará preconceitos linguísticos do cotidiano ou futuros. Além disso, essa abordagem nos educandários mostra aos estudantes que as variedades linguísticas acentuam as diversidades sociais, culturais e econômicas que envolvem nossa sociedade.



2. A estratégia de usar narrativas construídas a partir de histórias em quadrinhos para iniciar as discussões em torno da temática do preconceito linguístico, pode ser considerado um mecanismo adequado ao público-alvo (estudantes de 79 ao 99 anos do Ensino Fundamental). Comente.

4 respostas

É uma excelente estratégia, pois, por ser um gênero de predileção entre adolescentes, os quadrinhos tornam-se um importante veículo de informação e aprendizado.

Sim. Os quadrinhos são muito mais atrativos para essa idade.

O dinamismo e a ludicidade proporcionados pelas histórias em quadrinhos tornará a aprendizagem dos estudados mais interessante e eficaz. O diálogo dos personagens nas HQs possibilita ao aluno refletir sobre a temática exposta.

Muito. Devido à perspectiva imagética e um material textual de fácil acesso e compreensão. Inclusive, as personagens são emprenhadas de diversidade cultural, como os estudantes negros, visto que a escola pública, geralmente, é majoritariamente preta, os estudantes poderão se sentir também representados.



3. As propostas de pesquisa e trabalhos coletivos contidas na seção "Na Palma da Mão" são pertinentes e adequadas para o público-alvo (estudantes de 79 ao 99 anos do Ensino Fundamental)? Comente.

4 respostas

Sim, uma vez que a maioria dos alunos faz uso do celular em sala de aula, torná-lo uma ferramenta para pesquisa e trabalho em grupo tende a uma maior aceitação por parte dos discentes.

Sim. A ideia de usar a tecnologia para a pesquisa já atrai a atenção e desperta o interesse dos alunos. As propostas de pesquisa foram excelentes.

Sim. A utilização de ferramentas digitais acessíveis contribuirá exitosamente para que os alunos sejam protagonistas das suas aprendizagens, uma vez que dominam e utilizam várias dessas ferramentas tecnológicas no dia a dia propostas na seção "Na palma da mão".

Sim, porque propõe aos estudantes um manuseio maduro do telefone celular ao instigar a pesquisa por meio de aplicativos (Canva, Yelegrama, YouTube). Uma dessas sessões fomenta a pesquisa de termos e religiões africanas no Brasil a fim de minimizar os preconceitos acerca dessa cultura – o trabalho, ao meu ver, pode ainda ser feito em diálogo com práticas de leitura que envolvam escritoras/es negras/es como Conceição Evaristo que trazem algumas expressões de ascendência africana em seus textos.com



#### 4. Você aplicaria o presente caderno de atividades em sua escola?

4 respostas

Com certeza! O caderno aborda de forma dinâmica e criativa um tema de grande relevância social, tratado, geralmente, de maneira superficial em sala de aula.

Sim. O caderno está perfeito!

Sim. O material é rico em informações sobre a origem e a utilização da língua portuguesa nos vários ambientes, além de tratar de temas sensíveis como no caso do preconceito linguístico e as consequências advindas de tal discriminação.

Com certeza, a fim de trabalhar às variações linguísticas em uma perspectiva dialógica, mais representativa em que os estudantes além de resolverem os exercícios, possam tomar uma atitude mais proativa ao levarem para a sala de aula suas pesquisas acerca da variedade linguística, a qual é abordada no material.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE E TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESQUISA



TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, com  
CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, do 7º ano V02, autorizo a participação desse  
educando na pesquisa “O Combate ao Preconceito Linguístico na Sala de Aula – em defesa da  
autoestima linguística e da diversidade”, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras),  
campus Vitória, conduzida pela pesquisador Valmir Soares Junior. Entendo que neste estudo o  
estudante não será identificado, nem sofrerá nenhum tipo de prejuízo, mas que irá realizar  
atividades dentro da escola, em sala de aula, com o objetivo de conhecer melhor a teoria  
sociolinguística e o tratamento da variação linguística, pois o principal objetivo deste trabalho  
é o de combater o *bullying* linguístico nas escolas públicas estaduais. Também tenho ciência  
que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade.  
Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta  
pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas,  
não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo  
estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Guarapari, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
**ESPÍRITO SANTO**  
 Campus Vitória



**PESQUISA:** O Combate ao Preconceito Linguístico na Sala de Aula – em defesa da autoestima linguística e da diversidade”

**MESTRANDO:** Valmir Soares Junior

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Edenize Ponzo Peres

Senhores pais ou responsável,

A turma do seu(a) filho(a) foi selecionada para fazer parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), sobre o combate ao preconceito linguístico na sala de aula. Para que possamos alcançar os objetivos propostos, solicitamos que autorize seu(a) filho(a) a participar das atividades propostas que serão realizadas na escola, no decorrer da pesquisa.

### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, residente nas oficinas e nas atividades propostas pela pesquisa, a utilização do material produzido por ele(a) nas oficinas e o registro das atividades por meio de fotografia.

Estou ciente de que as informações coletadas somente serão usadas na pesquisa e não haverá identificação do aluno(a), sendo assegurado o sigilo de sua participação.

Guarapari \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável

Endereço do responsável:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_