

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

José Rilton de Carvalho Viana

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**  
subsídios para uma prática docente plural e inclusiva em uma Escola Cidadã Integral do município de  
Aguiar-PB

João Pessoa  
2025

JOSÉ RILTON DE CARVALHO VIANA

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:**

subsídios para uma prática docente plural e inclusiva em uma Escola Cidadã Integral do município de Aguiar-PB

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira.

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação Classificação**

V617p Viana, José Rilton de Carvalho.

Pedagogia da variação linguística : subsídios para uma prática docente plural e inclusiva em uma escola cidadã integral do município de Aguiar-PB / José Rilton de Carvalho Viana. - João Pessoa, 2025.

172 f. : il.

Orientação: Francisco Eduardo Vieira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação de professores. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Pedagogia da variação linguística. I. Vieira, Francisco Eduardo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

## ATA DE EXAME DE DEFESA

### JOSÉ RILTON DE CARVALHO VIANA

Aos vinte e seis dias do mês de junho de dois mil e vinte cinco (26/06/2025), às 14h, realizou-se o exame de defesa do mestrando JOSÉ RILTON DE CARVALHO VIANA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “Pedagogia da Variação Linguística: subsídios para uma prática docente plural e inclusiva em uma Escola Cidadã Integral do município de Aguiar-PB”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (PGLE/UFPB) — orientador, pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Danielly Vieira Inô (UEPB), apresentou o seguinte parecer:


Aprovado ( X )

Reprovado ( )


Observações sobre o exame: O trabalho atendeu a todas as exigências de uma dissertação de mestrado. A banca apresentou algumas sugestões, que serão consideradas na versão final do texto. Recomenda-se, ainda, a publicação de artigos a partir das análises desenvolvidas, bem como a divulgação do produto de intervenção.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.


João Pessoa, 26 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 FRANCISCO EDUARDO VIEIRA DA SILVA  
Data: 26/06/2025 16:22:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente  
 DANIELLY VIEIRA INO  
Data: 26/06/2025 21:29:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente  
 JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA  
Data: 27/06/2025 09:53:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me amparou durante todo o percurso que trilhei para conquistar o tão sonhado título de mestre. Ele foi testemunha de quantas vezes pensei que não conseguiria chegar até o fim deste curso e também Ele me ajudou a superar até os mais árduos desafios. Ao meu Deus dedico este trabalho e a minha gratidão eterna.

Agradeço a Nathalia Aquino e a Larissa Lacerda – amigas queridas com que fui presenteado nesta vida – pelo incentivo para que eu me tornasse aluno deste programa de mestrado. Longe do âmbito acadêmico por quase dez anos devido à dedicação exclusiva ao magistério, recorri incontáveis vezes a essas amigas em quem tanto me espelho, pois, também docentes da Educação Básica, compreenderam minhas angústias e me ajudaram a vencer limitações que me impediam de enxergar o meu potencial para chegar até aqui.

Por ter me acolhido não só como orientando, mas como integrante do seu respeitado grupo de pesquisa – o HGEL –, e por ter contribuído sobremaneira com a expansão dos meus conhecimentos, o meu terno agradecimento ao professor doutor Francisco Eduardo Vieira, uma das grandes referências nacionais nos estudos do português brasileiro, de quem me tornei grande admirador. Suas orientações, seus ensinamentos e sua humanidade perante as dificuldades por que passei ao longo desse curso definitivamente me tornaram um professor mais preparado e com mais sede de aprimoramento. Muito obrigado!

Em tempo, fica o meu terno agradecimento às professoras Gláucia Pereira e Danielly Inô, que, ao lado da professora Juliene Pedrosa, com quem compartilho a paixão pela Sociolinguística, e do professor Francisco Eduardo Vieira, integraram, respectivamente, as bancas de qualificação e de defesa deste trabalho. Registro, aqui, minha gratidão por terem não somente aceitado participar dessas etapas decisivas da minha jornada acadêmica, mas por terem contribuído significativamente para que este trabalho chegasse à sua melhor versão.

Agradeço, ainda, aos meus colegas de mestrado, que constituíram uma rede de apoio imprescindível nesta jornada, posto que sempre estiveram disponíveis para compartilhar conhecimento e até mesmo preocupações. Ingrid, Poliana, Edson e Jaqueline, que agora, assim como eu, se tornaram mestres: nós conseguimos. Obrigado por tudo!

Agradeço, por fim, à minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional traduzido em colo quando precisei chorar, em ouvidos quando precisei desabafar sobre o cansaço e sobre o esgotamento mental, e em companhia quando eu tive motivos para comemorar. A vocês, o meu amor e a minha gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o nível de familiaridade das professoras de Língua Portuguesa de uma escola participante do programa Escola Cidadã Integral, situada no município de Aguiar-PB, com a Pedagogia da Variação Linguística, além de analisar as implicações desse conhecimento em sua prática pedagógica. Para isso, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: aplicação de um questionário, realização de uma entrevista coletiva e análise de livros didáticos adotados pela escola. Os resultados mostraram que, embora as docentes apresentassem algum conhecimento teórico sobre a variação linguística, enfrentavam desafios em sua aplicação prática, principalmente devido à ausência de formações continuadas voltadas para o tema. A análise dos livros didáticos adotados pelas profissionais revelou abordagens diversas: enquanto alguns materiais apresentavam a variação linguística de maneira conceitual e aplicada, outros a tratavam de forma pontual e introdutória, limitando o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva. Além disso, constatou-se que a percepção dos docentes sobre os livros é influenciada por suas formações e experiências pessoais. Diante dessas lacunas, foi proposta e executada uma intervenção pedagógica baseada em oficinas formativas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento das referidas professoras sobre a variação linguística e oferecer estratégias práticas para sua abordagem em sala de aula. As oficinas mostraram-se frutíferas, uma vez que promoveram momentos de reflexão crítica e troca de experiências entre as docentes, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas a uma educação linguística plural e inclusiva.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa, Pedagogia da Variação Linguística, Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

This research investigated the level of familiarity of Portuguese Language teachers at a school participating in the Escola Cidadã Integral Program, located in the city of Aguiar-PB, with the Pedagogy of Linguistic Variation, in addition to analyzing the implications of this knowledge in their pedagogical practice. To this end, three data collection instruments were used: the application of a questionnaire, a group interview, and the analysis of textbooks adopted by the school. The results showed that although the teachers had some theoretical knowledge of linguistic variation, they faced challenges in its practical application, mainly due to the lack of continuing education focused on the topic. The analysis of the textbooks used by the teachers revealed diverse approaches: while some materials presented linguistic variation in a conceptual and applied manner, others addressed it in a more introductory and isolated way, limiting the development of a more critical and reflective perspective. Furthermore, it was found that the teachers' perceptions of the textbooks were influenced by their training and personal experiences. In light of these gaps, a pedagogical intervention was proposed and carried out based on formative workshops, with the aim of deepening the teachers' knowledge of linguistic variation and providing practical strategies for its implementation in their classroom. The workshops proved fruitful, as they promoted moments of critical reflection and exchange of experiences among the teachers, enabling a broader understanding of the phenomenon and the development of pedagogical practices more aligned with a plural and inclusive linguistic education.

**Keywords:** Teaching Portuguese Language, Pedagogy of Linguistic Variation, Teacher Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Seção dedicada à variação linguística no livro da 7ª série. ....	82
<b>Figura 2:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 7ª série (I) .....	83
<b>Figura 3:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 7ª série (II) .....	84
<b>Figura 4:</b> Seção dedicada à variação linguística no livro da 8ª série .....	86
<b>Figura 5:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (I) .....	87
<b>Figura 6:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (II) .....	88
<b>Figura 7:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (III) .....	89
<b>Figura 8:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (IV).....	90
<b>Figura 9:</b> Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (V) .....	91
<b>Figura 10:</b> Visão geral dos conteúdos abordados no livro da 9ª série (I) .....	92
<b>Figura 11:</b> Visão geral dos conteúdos abordados no livro da 9ª série (II) .....	93
<b>Figura 12:</b> Seção dedicada à variação linguística no livro adotado pelas professoras do Ensino Médio .....	95
<b>Figura 13:</b> Noções de adequação linguística abordadas no livro de Português do Ensino Médio .....	96
<b>Figura 14:</b> Trecho de entrevista com o professor Cosme Batista dos Santos, da Universidade Estadual da Bahia.....	97



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cf.	Conferir
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLIREDE	Festival Literário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEECT-PB	Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Princípios norteadores das ações da Sociolinguística Educacional .....	20
<b>Quadro 2:</b> Organização das perguntas do questionário aplicado aos professores.....	57
<b>Quadro 3:</b> Categorias e organização das perguntas da entrevista com os professores .....	58
<b>Quadro 4:</b> Características dos professores participantes da pesquisa.....	63
<b>Quadro 5:</b> Etapas do primeiro dia de oficina pedagógica.....	110

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>16</b>
2.1 Fundamentos da Sociolinguística e sua relação com o ensino de língua .....	17
2.2 A Pedagogia da Variação Linguística .....	20
2.3 O fenômeno da variação linguística no Brasil .....	26
2.4 Preconceito linguístico e suas implicações no desempenho escolar e na autoestima de alunos das classes desprivilegiadas.....	32
2.5 O tratamento da variação linguística nos documentos oficiais.....	40
2.6 Tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa .....	49
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>54</b>
3.1 Tipo, natureza e abordagem da pesquisa .....	54
3.2 Processos metodológicos da pesquisa .....	55
3.3 Perfil sociolinguístico da escola-campo .....	59
3.4 Procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos .....	61
3.5 Seleção dos professores participantes da pesquisa .....	62
<b>4. CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
4.1 O Programa de Escola Cidadã Integral na rede estadual da Paraíba .....	64
4.2 O ensino de Língua Portuguesa em uma Escola Cidadã Integral de Aguiar-PB .....	66
4.3 A formação continuada para professores das Escolas Cidades Integrais .....	69
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO E DE ENTREVISTA .....</b>	<b>73</b>
5.1 Análise dos dados coletados por meio de questionário .....	73
5.2 Análise dos dados coletados por meio de entrevista .....	78
5.3 Breve análise dos livros didáticos adotados pelas professoras participantes da pesquisa ..	80
<b>6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>98</b>
6.1 Apresentação da proposta de intervenção .....	98
6.1.1 O planejamento das oficinas pedagógicas .....	99
6.1.2 Guia prático das oficinas pedagógicas: um material de apoio para as docentes participantes desta pesquisa.....	102
6.1.3 Primeiro encontro formativo: reflexões sobre o ensino de Português e sobre o preconceito linguístico .....	104
6.1.4 Segundo encontro formativo: aspectos fundamentais para uma abordagem adequada da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa .....	109
6.1.5 Terceiro encontro formativo: integração da variação linguística aos componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa.....	111
6.1.6 Quarto encontro formativo: Da teoria à prática: elaboração de questões à luz da Pedagogia da Variação Linguística.....	112
6.2 Análise dos encontros formativos .....	114

6.2.1 Análise do primeiro encontro formativo (Reflexões sobre o ensino de Português e sobre o preconceito linguístico) .....	114
6.2.2 Análise do segundo encontro formativo (Abordagem da variação linguística nos livros didáticos das professoras).....	119
6.2.3 Análise do terceiro encontro formativo (Integração da variação linguística a componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa) .....	121
6.2.4 Análise do quarto encontro formativo (Da teoria à prática: elaboração de questões à luz da Pedagogia da Variação Linguística).....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO <i>SURVEY</i> .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS AO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE C – PERGUNTAS CONSTITUINTES DA ENTREVISTA SEPARADAS POR CATEGORIA.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE D: GUIA PRÁTICO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE E: QUESTÕES ELABORADAS PELAS PROFESSORAS.....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Pedagogia da Variação Linguística: subsídios para uma prática docente inclusiva e plural em uma escola cidadã integral do município de Aguiar-PB”, repousa no campo da Educação Linguística e está vinculada à linha de pesquisa “Estrutura da língua em dinâmicas de aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba. Ela integra, ainda, o macrojeto de pesquisa “Gramática: teoria, norma e ensino”, coordenado pelo professor Francisco Eduardo Vieira, no referido Programa.

Em 2020, quando assumi o cargo de professor efetivo em uma escola pública da rede estadual da Paraíba inserida no Programa de Escola Cidadã Integral<sup>1</sup>, encontrei uma realidade com a qual não havia me deparado ao longo de dez anos de docência com atuação exclusiva em escolas da rede privada: a baixa autoestima linguística<sup>2</sup> dos estudantes. A escola em questão, localizada em Cajazeiras, cidade na qual estou radicado há mais de dez anos, conta com um público estudantil que, em sua maioria, é oriundo da zona rural e de bairros caracterizados como periféricos. De acordo com Bagno (2015), os grupos que integram essas comunidades são historicamente vítimas de preconceito linguístico, fruto, ainda segundo o autor, do preconceito social contra classes economicamente desfavorecidas, o que, em uma primeira análise, pode explicar a insegurança desses jovens quanto ao uso de sua língua materna.

Identifiquei, posteriormente, que essa baixa autoestima linguística que acometia os meus alunos também interferia em seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa<sup>3</sup>, desde a participação em aulas expositivas, até a execução de tarefas, sobretudo aquelas que exigiam a oralidade. A justificativa mais comum para o desinteresse nas aulas de Português era a de que o conhecimento de “regras de gramática” parecia ser não só de difícil apreensão, mas também de total inutilidade, considerando a realidade linguística do meio a que pertenciam. Assim, me

---

<sup>1</sup> O Programa de Escola Cidadã Integral é um novo modelo de escola pública que foi implantado na Paraíba em 2016 e que tem a proposta de organização e funcionamento da escola em tempo único (manhã e tarde integradas).

<sup>2</sup> “Baixa autoestima linguística” é um fenômeno que resulta do preconceito linguístico e dos mitos associados aos falantes do português brasileiro, principalmente àqueles pertencentes às camadas desfavorecidas, causando-lhes a sensação de inferioridade por supostamente não dominarem sua língua materna (Bagno, 2001).

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, grafamos “Língua Portuguesa” e “Português” com iniciais maiúsculas para sinalizar a referência à disciplina escolar, a fim de distinguir, de maneira mais explícita, essas expressões daquelas que fazem referência ao idioma.

vi perante o desafio de buscar estratégias para modificar essa percepção que meus alunos tinham tanto da disciplina Língua Portuguesa, como do português brasileiro em si.

Nessa busca, atentei para a escassez de formações continuadas que oferecessem a mim e aos meus colegas professores de Português um aporte teórico-metodológico que nos ajudasse a lidar com questões relativas à baixa autoestima linguística dos alunos. Consoante Almeida e Bortoni Ricardo (2023, p. 8), é justamente essa falta de preparo dos professores para lidar com questões relacionadas à variação linguística e às suas implicações, sobretudo em sala de aula, que faz com que o debate sobre as diversidades do português brasileiro não seja apenas inviabilizado no âmbito escolar, mas completamente ignorado.

Aqui, é válido elucidar que o estado da Paraíba oferece, esporadicamente, formações continuadas para os docentes de Língua Portuguesa das escolas que fazem parte do Programa Escola Cidadã Integral<sup>4</sup>. O problema, no entanto, reside no fato de que, devido ao currículo diferenciado dessas instituições, que conta, também, com disciplinas pensadas exclusivamente para o funcionamento do referido Programa, as formações tendem a ser voltadas estritamente ao fornecimento de subsídios e de orientações metodológicas que facilitem a ministração desses componentes curriculares específicos que integram a chamada “Parte Diversificada”<sup>5</sup>.

Assim, então, surgiu esta pesquisa: a partir das angústias de um professor de Português que, também proveniente da classe popular e da rede pública, buscou meios de compreender de que maneira o preconceito linguístico afetava o desempenho dos seus e dos demais alunos da escola pública. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa não só oxigenar o debate acerca de um ensino de Português pautado no respeito e na sensibilidade à diversidade linguística da sala de aula, mas também abrandar os impactos de uma cultura escolar que historicamente dificulta o pleno desenvolvimento dos educandos mais pobres (cf. Soares, 2021).

Partindo dessa premissa, compreendemos que a diversidade é, indiscutivelmente, um fenômeno que permeia todas as áreas sociais do Brasil. Devido à sua magnitude territorial e a todos os desdobramentos ao longo de sua história, da colonização à independência, a sociedade brasileira é caracterizada, sobretudo, pela heterogeneidade cultural. Todos esses

---

<sup>4</sup> Importante salientar que as formações ofertadas para os professores das escolas cidadãs são uniformes, isto é, todos os professores do estado que atuam nessas escolas recebem as mesmas formações, que acontecem por meio de plataformas on-line, o que possibilita um atendimento capaz de contemplar grande número de professores.

<sup>5</sup> A Parte Diversificada consiste em um conjunto de disciplinas não constantes na BNCC, a saber: Eletivas, Projeto de Vida, Recomposição de Aprendizagem para Língua Portuguesa e Matemática, Pré-Médio, Pós-Médio, Protagonismo Juvenil, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Colabore e Inove, Tutoria, Práticas Experimentais e Nivelamento.

fatos, de acordo com Mattos e Silva (2004, p. 12), nos levam ao entendimento de que a língua portuguesa aqui falada jamais poderia ser uma.

Na verdade, como bem aponta Faraco (2008, p. 31), não há língua homogênea, posto que toda língua se constitui de uma gama de variedades. A variação linguística é, portanto, um fenômeno inerente ao próprio sistema linguístico (Labov, 1972). Todavia, ainda que esse fato já tenha sido reiteradamente comprovado e difundido pela Sociolinguística (Zilles; Faraco, 2015, p. 7), a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil nos mostra como a escola, por décadas a fio, tem se engajado no empreendimento de inibir as manifestações desse fenômeno que, inevitavelmente, chega até ela, através de seus alunos, de seus professores e de todos os demais indivíduos que a compõem.

Na contramão dos textos legais, para os quais a expressão culta deve ser trabalhada a partir da exploração da diversidade linguística do Brasil (Faraco, 2015, p. 20), a escola ainda é o ambiente onde a *gramatiquice*<sup>6</sup> predomina nas aulas de Português. Essa abordagem não só impede que os alunos tenham uma noção real da dinâmica da língua nas mais diversas situações comunicativas, como os leva a acreditar que não dominar tais regras significa não saber português (Bagno, 2015).

De acordo com Zilles e Kersch (2015, p. 164), devem ser objetivos do professor de Português levar seus alunos à compreensão de que é possível enunciar uma mesma ideia de diferentes maneiras, considerando, para isso, os diferentes contextos comunicativos, e instrumentá-los para que desenvolvam essa habilidade de adaptação linguística. Negar as variedades do português brasileiro e, conseqüentemente, a diversidade linguística da sala de aula para privilegiar “a correção desse ou daquele fenômeno de regência, de colocação, de concordância e de ‘mistura’ pronominal” (Faraco, 2015, p. 27) é oferecer aos estudantes um ensino de língua vazio e discriminatório.

Dessarte, o produto final desta pesquisa foi pensado a partir da evidente necessidade de os professores de Língua Portuguesa serem engajados na discussão acerca de uma pedagogia de língua mais sensível aos saberes dos alunos e às suas características socioculturais, levando-os, dessa forma, a compreender a importância dessa disciplina para seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, é fundamental considerar, também, a perspectiva epistemológica que sustenta essa necessidade: parece ser consenso, entre pesquisadores brasileiros vinculados à

---

<sup>6</sup> Faraco (2008) caracteriza a *gramatiquice* como a prática por meio da qual as regras da gramática normativa são exaustivamente trabalhadas em sala de aula sem que haja, nesse processo, reflexões acerca de sua aplicação nos diversos contextos reais de uso da língua.

Sociolinguística, que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que alcancemos significativas mudanças no ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas (Cavalcanti, 2015, p. 301). Em boa medida, isso se deve ao fato de que os principais agentes dessa mudança – os professores – necessitam adotar uma nova atitude perante as variedades linguísticas utilizadas por seus alunos, avaliando sua habilidade de nelas se expressarem, e conduzi-los, por meio de variadas práticas pedagógicas, à ampliação de suas competências comunicativas (Cyranka, 2015, p. 35).

Todavia, esse, certamente, é um processo revestido de complexidade. Tardiff (2014, p. 11) nos explica que os saberes do professor se constituem em um conjunto de relações estabelecidas, sobretudo, com sua identidade. Nessa perspectiva, devemos considerar que, ao sugerirmos uma mudança de postura do professor, questionamos seu saber e, por assim fazê-lo, questionamos, também, suas crenças e sua identidade.

Apoiando-se nos estudos de Morales (1993), Marques e Almeida Baronas (2015) argumentam que as crenças e as atitudes que um professor de língua materna carrega interferem sobremaneira na pedagogia que ele decide adotar para conduzir seu trabalho. Nesse viés, cabe-nos a inferência de que, se o professor, porventura, acredita que seus alunos só conseguirão dominar a expressão culta por meio da memorização de regras da gramática normativa, dificilmente, em suas aulas, haverá espaço para uma abordagem do fenômeno da variação linguística condizente com as diretrizes dos documentos oficiais.

Por esse motivo, tomamos como objeto de estudo a análise da prática pedagógica dos professores de uma escola inserida no modelo Escola Cidadã Integral, localizada no município de Aguiar-PB, no tocante à abordagem do fenômeno da variação linguística e, portanto, das variedades do português brasileiro em sala de aula, levando em consideração suas concepções de língua e da própria disciplina que lecionam, os subsídios de que dispõem para estruturar suas aulas e, por fim, as características socioculturais das escolas em que atuam.

Diante disso, a pergunta que norteia esta pesquisa é: os professores de Língua Portuguesa atuantes na escola-campo selecionada estão familiarizados com uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a variação linguística?

A partir dessa questão, delineamos os objetivos que orientam esta investigação. O objetivo geral deste trabalho é averiguar se há, entre os professores de Língua Portuguesa atuantes na escola-campo selecionada para esta pesquisa, familiaridade com uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2004), a fim de que, a



partir dessa análise, possamos contribuir com o aprimoramento de suas aulas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com o fenômeno da variação linguística. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a. investigar se existem, entre os referidos professores, lacunas em sua prática no que diz respeito ao trabalho com as variedades do português brasileiro, seja por formação acadêmica deficitária, seja pela falta de formações continuadas que abordem esse tema;
- b. analisar se os professores conseguem identificar, em suas respectivas salas de aula, comportamentos que refletem baixa autoestima linguística e se esse fenômeno se dá pela abordagem superficial do fenômeno da variação nas aulas de Português;
- c. analisar os livros didáticos utilizados por esses professores, a fim de neles observar como e se é feita a abordagem da variação linguística;
- d. propor oficinas formativas para os professores dessas escolas com o fito de suprir possíveis lacunas acerca do trabalho com uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula.

Ademais, a partir da minha vivência como professor de Português de uma escola inserida no modelo Escola Cidadã Integral, constatei que o fenômeno da variação linguística era tema raro nas formações continuadas direcionadas aos professores dessa disciplina. Desse modo, a primeira hipótese desta pesquisa foi a de que, participando os professores das escolas cidadãs integrais da Paraíba das mesmas formações continuadas ofertadas pelo estado, nas quais a abordagem do fenômeno da variação linguística e, portanto, do preconceito linguístico, é frequentemente negligenciada, os professores da escola onde esta pesquisa se ambientou também careciam de um aporte teórico-metodológico que os auxiliasse a adotar novas postura e metodologia que se adequassem às características socioculturais do público por ela atendido.

Uma segunda hipótese, derivada da primeira, foi a de que, sem os subsídios necessários para proporcionar aos seus alunos um ensino de língua materna condizente com a realidade linguística do Brasil, esses professores poderiam estar, não intencionalmente, contribuindo com a manutenção do preconceito linguístico, o qual se alicerça em uma série de crenças equivocadas, dentre as quais a de que, em um país extenso e diverso como o nosso, existe apenas uma variedade correta.

Com base nessas hipóteses, delineamos uma organização textual que favorecesse a apresentação gradual e aprofundada de cada aspecto investigado. Assim, esta dissertação estrutura-se em seis capítulos, cada um deles constituído de seções pensadas para oferecer uma compreensão progressiva de nossa pesquisa. A seguir, apresentamos uma breve

descrição dos conteúdos que compõem esses capítulos, com o fito de orientar o leitor acerca da sequência das questões abordadas ao longo do trabalho.

No capítulo 1, *Introdução*, buscamos situar o leitor a respeito da natureza de nossa pesquisa, expondo, para isso, a justificativa que motivou sua execução, bem como sua relevância e contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, as hipóteses que serviram de ponto de partida para a investigação proposta, seu objeto de estudo e seus objetivos.

Posteriormente, no capítulo 2, *Fundamentação teórica*, abordamos a Sociolinguística, teoria que embasa esta pesquisa, e os conceitos a ela associados. Foram elencados, também, diferentes fatores que contribuem para a perpetuação do problema que nos propusemos a compreender e a discutir.

No *Percurso metodológico*, capítulo 3, descrevemos os métodos e os procedimentos utilizados para a análise e coleta de dados essenciais para a realização deste trabalho, a fim de elucidar de que modo ele foi conduzido. Além disso, apresentamos detalhes relacionados ao perfil sociolinguístico da escola onde esta pesquisa foi ambientada, bem como dos indivíduos nela envolvidos, e descrevemos as etapas da intervenção proposta.

Em seguida, no capítulo 4, *Contextualizando o espaço da pesquisa*, oferecemos informações acerca do espaço em que esta pesquisa se efetivou e tecemos reflexões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores no contexto do Programa Escola Cidadã Integral.

No capítulo 5, *Análise dos dados*, apresentamos nossa análise acerca dos dados colhidos por meio dos instrumentos metodológicos selecionados para esta pesquisa e da análise dos livros didáticos utilizados pelos professores participantes desta.

E, finalmente, no capítulo 6, *Proposta de intervenção*, narramos, com riqueza de detalhes, todo o processo interventivo resultante desta pesquisa, desde o planejamento, até a sua execução, oferecendo, por fim, uma análise acerca dos seus desdobramentos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito deste capítulo é, primeiramente, apresentar a Sociolinguística, teoria linguística na qual nos ancoramos para o desenvolvimento desta pesquisa e da intervenção que dela resultou. Entendemos que, para alcançar uma compreensão efetiva acerca dos preceitos da pedagogia da qual trataremos – a Pedagogia da Variação Linguística (Bagno, 2007; Faraco, 2008) –, faz-se necessário, de antemão, que tomemos conhecimento dos pilares que a sustentam.

Além disso, também discutimos questões relacionadas ao fenômeno da variação linguística na sociedade brasileira e, sobretudo, nos diferentes setores que compõem o seu contexto escolar, isto é, o seu tratamento na Educação Básica, com foco nas aulas de Língua Portuguesa. Aqui, portanto, serão apresentados e discutidos os impactos desse tratamento – e da falta dele – no desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas dos estudantes e em sua vida fora do seio escolar.

Para esse fim, na primeira seção deste capítulo, fazemos uma breve introdução à Sociolinguística, apresentando seus princípios e objetivos, e como, por meio dela, é possível oferecer aos nossos alunos um ensino mais inclusivo e sensível à sua realidade. Na segunda seção, de igual modo, apresentamos os fundamentos da Pedagogia da Variação Linguística, delineamos os seus principais objetivos e lançamos luz sobre os benefícios que ela pode trazer para o contexto escolar. Em tempo, levantamos pontos relevantes acerca da formação inicial e continuada de docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica<sup>7</sup>.

Em seguida, na terceira seção, abordamos o fenômeno da variação linguística no Brasil, bem como suas implicações sociais, e apresentamos os diferentes tipos de manifestação desse fenômeno por meio das classificações propostas por Camacho (1988). Para aprofundar essa discussão, exploramos, à luz das pesquisas de Bagno (2009; 2015), variados mitos relacionados à língua portuguesa falada no Brasil.

A quarta seção deste capítulo discute as nuances do preconceito associado às diferentes variedades do português brasileiro e sua estreita relação com a perpetuação de desigualdades em uma sociedade estratificada como a do Brasil. Ainda nessa seção,

---

<sup>7</sup> Para sublinharmos a urgência de formações continuadas para professores de Português da Educação Básica, retomamos essa questão ao longo das demais subseções que compõem este capítulo.

discutimos os efeitos corrosivos do preconceito linguístico no desempenho escolar dos estudantes, com ênfase no desempenho daqueles oriundos das camadas desfavorecidas<sup>8</sup>.

Já na quinta seção, examinamos como os documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil abordam o fenômeno da variação em nosso país. Nosso foco, aqui, é demonstrar como a Pedagogia da Variação Linguística e, conseqüentemente, esta pesquisa encontram respaldo naqueles que servem de norte para a prática docente.

Na sexta e última seção, fazemos uma breve abordagem acerca do lugar que a variação linguística tem ocupado nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de sua implementação nas escolas brasileiras. Por fim, enfatizamos a importância de os professores passarem por capacitações que os munam das competências necessárias para que possam selecionar materiais didáticos verdadeiramente comprometidos com as orientações dos documentos oficiais acerca da educação em língua materna.

## 2.1 Fundamentos da Sociolinguística e sua relação com o ensino de língua

Firmada nos Estados Unidos na década de 1960 sob a liderança de William Labov<sup>9</sup>, a Sociolinguística, também denominada de “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação”, parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística (Cezario; Votre, 2022, p. 141). Em *Padrões Sociolinguísticos*, obra considerada um marco do início dos estudos sociolinguísticos, Labov (2008 [1972]) explica que resistiu ao termo “Sociolinguística”, por ponderar que essa denominação poderia sugerir a existência de uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não fosse social.

Há mais de 50 anos, porém, o termo “Sociolinguística” vem sendo empregado, de acordo com Bagno (2017), para designar um campo cada vez mais amplo de investigações teóricas e de aplicações práticas. Essa amplitude se revela por meio do surgimento de diferentes terrenos de ação e de teorização da Sociolinguística, como a Sociolinguística

---

<sup>8</sup> Quanto à expressão “camadas desfavorecidas”, Soares (2021) nos explica que se trata de “uma expressão sinônima da expressão ‘camadas populares’, com a diferença de que os adjetivos que qualificam o substantivo *camadas* põem, em cada expressão, o foco em diferentes características”. A autora explica que em “camadas desfavorecidas”, o adjetivo *desfavorecidas* “qualifica as *camadas* pelo critério da privação de bens, de benefícios, de adequadas condições econômicas, sociais, culturais”.

<sup>9</sup> Tarallo (2002) chama a nossa atenção para o fato de Labov não ter sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística, por considerar que todos aqueles que entendem por “língua” um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os seres humanos também são sociolinguistas, incluindo, nessa lista, Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o pai da Linguística Moderna. O autor, no entanto, reconhece as contribuições de Labov para o campo da sociolinguística, visto que este insistiu mais veementemente na relação entre língua e sociedade, propondo, em decorrência disso, um modelo de análise que preencheu a lacuna do componente social encontrada no modelo gerativo.

Variacionista, a Sociolinguística Interacional/Antropologia Linguística, a Sociologia da Linguagem e a Dialetoлогия, apenas para citar alguns (Bagno, 2017).

Entre as características mais notáveis da Sociolinguística, podemos destacar seu interesse em estabelecer vínculos com outras ciências humanas e sociais, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, a Pedagogia, a História, as ciências políticas etc. Bagno (2017, p. 425) atribui essa conexão da Sociolinguística com outras ciências a uma tentativa de resgatar o *social* do limbo em que ele fora lançado pelo estruturalismo clássico e gerativista.

Ainda de acordo com Bagno (2017, p. 425),

não se pode dizer que haja fronteiras disciplinares nítidas dentro do campo maior da sociolinguística. Mais adequado seria considerar que as abordagens se situam ao longo de um *continuum* de interesses que vai desde o *mais linguístico* até o *mais sociocultural*, com ampla zona intermediária.

Graças a esse vínculo que a Sociolinguística estabelece com outras áreas do conhecimento, ela tem se mostrado uma ferramenta eficaz no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, como fruto das pesquisas sociolinguísticas conduzidas no país, que descortinaram os problemas envolvendo a condução dessa disciplina (cf. Faraco, 2008), o Estado se viu pressionado a fazer com que o ensino de língua materna passasse por reformulações<sup>10</sup> as quais dessem conta de proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem que levassem em consideração o seu contexto sociocultural.

A essas contribuições, que se constituem em um conjunto de reflexões e de práticas destinadas ao enriquecimento da Educação Linguística, tanto no ensino, como na aprendizagem, atribui-se o nome de Sociolinguística Educacional, termo que, segundo Bagno (2017, p. 428), foi cunhado pioneiramente por Bortoni-Ricardo (2004; 2005). Para a autora, fortemente engajada com questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil e provedora de uma extensa bibliografia destinada principalmente a docentes dessa disciplina, a Sociolinguística Educacional deve ser compreendida como

o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos **quantitativos** e **qualitativos**, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a

<sup>10</sup> Essas reformulações se traduzem nas orientações constantes nos documentos oficiais norteadores da Educação Básica no tocante ao tratamento da variação linguística em sala de aula. Exploraremos essas orientações na seção 2.5.

**pragmática**, a linguística do texto, a **linguística aplicada** e a **análise do discurso**. (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 158)

No tocante aos problemas educacionais a que a autora se refere, destacam-se aqueles que emergem do ensino tradicional de língua, que, embora duramente criticado ao longo das últimas décadas (cf. Antunes, 2003; Mattos e Silva, 2004), ainda prevalece em nossas salas de aula. As consequências dessa prática tradicionalista se refletem, por exemplo, na evasão escolar e nos altos índices de reprovação dos alunos, sobretudo daqueles que pertencem às camadas desfavorecidas da sociedade (cf. Soares, 2021).

Outra questão associada ao ensino tradicional de Língua Portuguesa é a prática de ensinar uma norma idealizada que se baseia nos princípios do que Faraco (2008, p. 94) intitula de “norma *curta*”. O autor define essa norma como um conjunto de preceitos dogmáticos que, por não encontrarem respaldo nos fatos, nem nos instrumentos normativos, não se sustentam.

Outrossim, Faraco (2008, p. 94) também responsabiliza o apregoamento dessa norma idealizada pela perpetuação da cultura do erro, fato que pode ser observado e comprovado principalmente nas aulas de Português, nas quais os estudantes costumam ser repreendidos quando fogem às regras ditadas por ela. Essa cultura se faz nociva, como vêm apontando os estudos sociolinguísticos, principalmente porque se fundamenta na inverdade de que a norma *curta* seria propriamente a língua, e todas as variedades linguísticas, por não obedecerem aos preceitos dessa norma, são inapropriadas/incorretas, independentemente do contexto em que são empregadas (cf. Faraco, 2008).

Essa prática é, portanto, insensível às variedades linguísticas que constituem a própria identidade dos alunos, o que representa um grande problema para o avanço de nossa educação, sobretudo quando consideramos a realidade da escola pública, cujo corpo discente é constituído majoritariamente de jovens pertencentes às camadas populares, os quais, em sua maioria, fazem uso das variedades estigmatizadas (cf. Soares, 2021). Esses alunos, se não abandonam a escola ou se não fracassam na aquisição do saber escolar, tendem a carregar a impressão de que nossa língua é difícil, posto que foram ensinados a pensar que, para dominá-la ou falá-la bem, seria necessário aprender um número significativo de regras que eles pouco compreendem (Oliveira e Cyranka, 2015, p. 184).

Desse modo, encontramos na Sociolinguística Educacional os meios para proporcionar um ensino de língua materna verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas de que os alunos necessitam para sua vida dentro e fora do universo escolar. Um ensino que não despreze as variedades que eles aprenderam em

suas respectivas comunidades e que carregam tão somente as marcas de sua história (Bagno, 1999), que as respeite e as incorpore às aulas com o fito de enriquecer estas e de valorizar aquelas.

Para o desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2005) introduz seis princípios fundamentais, os quais apresentaremos, em forma de paráfrase, no quadro a seguir:

Quadro 1: Princípios norteadores das ações da Sociolinguística Educacional

Princípios	Orientações
1º	A influência que a escola deve exercer sob os alunos, no tocante à expressão linguística, deve ser buscada em estilos mais monitorados, e não nos estilos coloquiais, espontâneos, posto que os alunos já dominam esses últimos.
2º	Deve ser prioridade para a escola explorar as regras variáveis que são socialmente estigmatizadas, pois aquelas que não sofrem de avaliação negativa não influenciam nos estilos monitorados.
3º	A variação sociolinguística no Brasil, onde a desigualdade social é ditada por fatores econômicos, tende a fazer com que a escola não se sinta responsável pelos conflitos linguísticos. É preciso, pois, que a escola assuma seu papel de proporcionar um ensino sensível às diferenças sociolinguísticas a fim de garantir que seus alunos tenham acesso a todos os bens culturais, inclusive o linguístico.
4º	Situações de letramento em sala de aula requerem o uso de estilos mais monitorados, enquanto que, em eventos de oralidade, os alunos podem recorrer a estilos menos monitorados.
5º	A descrição da variação sociolinguística educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica da sala de aula, uma vez que é por meio dela que se torna possível a avaliação do significado social que as variações assumem.
6º	Professores e alunos devem passar por um processo de conscientização crítica que os permita compreender que, no Brasil, a variação linguística reflete desigualdades sociais.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bortoni-Ricardo (2005)

Os princípios acima expostos abordam questões linguísticas e socioculturais que devem ser contempladas nas aulas de Língua Portuguesa, propondo a inclusão social de estudantes que integram as camadas desfavorecidas da sociedade. A partir deles, portanto, é possível que cheguemos a um processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo e frutífero, do qual todos os envolvidos podem se beneficiar.

## 2.2 A Pedagogia da Variação Linguística

No final do século XX, Frederick Erickson (1987) propôs uma abordagem que julgamos ser pertinente para o ensino de língua materna. Erickson intitulou-a de “culturally responsive pedagogy”, conceito que, no Brasil, ganhou o nome de “pedagogia culturalmente sensível”. A proposta do autor diz respeito à responsabilidade que a escola tem de promover

um ambiente no qual não haja ruídos na comunicação entre professores e alunos, causados pelas idiossincrasias de suas identidades. Dessa maneira, de acordo com Erickson (1987), é possível que se estabeleça uma relação de confiança na sala de aula que beneficiará educador e educandos.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, os sociolinguistas há muito apontam a urgência de que seja implementada na Educação Básica uma pedagogia que não só respeite a diversidade sociocultural da sala de aula, mas que também adote práticas que fomentem o pensamento crítico nos alunos acerca da variação linguística e das diferentes leituras sociais que esse fenômeno recebe. A esse respeito, Bagno (2003, p. 150) afirma:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Corroborando esse posicionamento de Bagno, Mattos e Silva (2004, p. 36) também atribui à disciplina Língua Portuguesa a tarefa de despertar nos alunos a consciência de que é por meio do reconhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis do português brasileiro que eles poderão, em um processo contínuo de aprendizagem, se apropriar dos recursos linguísticos de que dispõe sua língua. Essas manifestações, conforme a autora, compreendem desde os registros mais espontâneos e coloquiais, até os mais monitorados.

É nesse sentido que o conceito criado por Erickson (1987) se relaciona às propostas da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), alinhando-se, também, às já mencionadas preocupações reveladas pelos sociolinguistas quanto ao ensino de língua materna no Brasil. A partir desse contexto, essa nova pedagogia passa a ser uma das prioridades para os estudos sociolinguísticos relacionados à educação, uma vez que caberia a estes construir os pilares para essa nova abordagem.

Essa preocupação relacionada à necessidade da implementação de uma nova pedagogia – que ganhou força no início dos anos 2000 – se evidencia quando consideramos as palavras de Faraco (2008, p. 180), ao declarar:

Nosso grande desafio, neste início de século e de milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quando amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.



A partir dessa perspectiva, podemos dizer que a busca por um ensino de língua capaz de abordar o fenômeno da variação linguística em sala de aula – em vez de negá-lo ou de relegá-lo à mítica deterioração do idioma – começa a ganhar robustez, consolidando-se como um legítimo objeto de estudo acadêmico. Dessarte, a nova, e até então idealizada, pedagogia, agora referenciada como Pedagogia da Variação Linguística, alicerçada nos preceitos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), constitui-se como uma resposta às angústias de toda a comunidade escolar frente ao preocupante desempenho dos alunos nas aulas de Português.

É relevante a ressalva de que os benefícios que decorrem de práticas pedagógicas orientadas pela Pedagogia da Variação Linguística não se encerram nos resultados acadêmicos positivos que dela podem resultar. Esse trabalho com a variação linguística nas aulas de Português deve se ocupar, ainda, de levar os alunos a compreender mais efetivamente os diversos usos linguísticos, além de propiciar situações de aprendizagem que evidenciem as relações entre língua e sociedade e entre língua e poder<sup>11</sup> (Zilles e Kersch, 2015, p. 176). Compreendemos, assim, que a Pedagogia da Variação Linguística opera sob a finalidade de atingir diferentes objetivos que confluem para o mesmo ponto: proporcionar um ensino de língua que seja, além de inclusivo, mais significativo, mais crítico e, conseqüentemente, mais frutífero.

O primeiro deles diz respeito ao abandono de uma prática docente ultrapassada, que tem se limitado a ensinar uma “norma”, haja vista que essa prática alimenta o mito da homogeneidade e inflexibilidade do português brasileiro (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023). Nesse sentido, um ensino de língua materna que se pretenda eficaz precisa, consoante Bagno (2015, p. 200), primar pelo devido letramento dos alunos através do contato com textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, que estejam em plena circulação social. Desse modo, ainda segundo o autor, eles poderão desenvolver as competências e as habilidades necessárias para que se insiram na cultura essencialmente letrada em que a sociedade se alicerça.

Nesse ponto, sob a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística, chamamos a atenção para o fato de que a utilização do texto na sala de aula, o qual deve ser o elemento central das aulas de Português (cf. Vieira; Brandão, 2007; Brasil, 2018), também precisa passar pelo processo de abandono de metodologias tradicionais que em nada contribuem para a formação dos aprendizes, a começar pela seleção dos textos a serem utilizados. Segundo

---

<sup>11</sup> Sobre a relação entre língua e sociedade e entre língua e poder, recomendamos a leitura de Bagno (2003).

Antunes (2014, p. 85), “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem”. Esse posicionamento da autora nos orienta, enquanto professores, a utilizar textos *reais*<sup>12</sup> em nossas aulas, pois é por meio deles que os nossos alunos podem ter apropriada compreensão dos fatos da língua, isto é, de seus usos efetivos em diferentes contextos de interação.

Por esse motivo, é contraproducente a prática de se utilizarem, nas aulas de Português, textos pertencentes única e exclusivamente a gêneros que requerem o uso da norma-padrão<sup>13</sup>. Consideramos, a partir da percepção de Antunes (2014), que essa prática nega aos estudantes a compreensão de que diferentes contextos de interação social exigem diferentes usos linguísticos, inclusive os coloquiais, e que essa compreensão acerca da complexidade dos usos linguísticos reais integra o conjunto de competências que os alunos precisam desenvolver para que sejam proficientes em sua língua.

Um segundo objetivo da Pedagogia da Variação Linguística que podemos apontar é o esforço de fazer com que as aulas de Português funcionem também como um canal por meio do qual a heterogeneidade linguística do Brasil seja reconhecida e valorizada a partir de práticas que visem a explorar adequadamente esse fenômeno. A adoção dessas práticas, no entanto, serve não apenas para o enriquecimento do repertório sociocultural dos aprendizes, mas também para que eles possam agir de modo a combater o preconceito, os estigmas, e os variados tipos de violência que se fundamentam nas diferenças linguísticas (Faraco, 2008, p. 180).

Uma dessas práticas, como já apontamos anteriormente, diz respeito à utilização de textos que abordem as variedades do português brasileiro de modo a apresentá-las como são: naturais, espontâneas e totalmente válidas, em detrimento de folclorizadas e estigmatizadas. Bagno (2007, p. 120) explica que um dos principais problemas que a maioria dos livros didáticos<sup>14</sup> têm apresentado ao longo de sua implementação na Educação Básica é abordar o fenômeno da variação linguística como se ele fosse sinônimo de variedades regionais, rurais ou como se ele se manifestasse apenas no falar de pessoas não escolarizadas.

Essa abordagem, que tende a perpetuar estigmas e preconceitos acerca do fenômeno da variação, se traduz na seleção de textos que contam com personagens ou com eu líricos que, por serem utilizados com finalidades artísticas e estéticas, não representam fielmente as

---

<sup>12</sup> Adotamos, aqui, a perspectiva de Marcuschi (2008), para quem os textos “reais” ou “autênticos” são aqueles que circulam na sociedade e que foram produzidos com finalidades comunicativas específicas, e não para fins pedagógicos.

<sup>13</sup> Utilizamos a expressão “norma-padrão” conforme Faraco (2008).

<sup>14</sup> Discutiremos a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de maneira mais ampla na seção 2.6.

variedades linguísticas a que são associados (Bagno, 2007, p.120). Assim, os educandos são levados à compreensão equivocada – e tão difundida pelo senso comum – de que as variedades linguísticas estão de um lado e o “português correto” do outro, quando, na verdade, as variedades da língua são a própria língua (Faraco, 2008, p. 130).

Nesse sentido, reforçamos a importância de que o professor selecione cuidadosamente os textos com que trabalhará com os alunos, para que não acabe por contribuir com a cultura de estigmatização das variedades linguísticas do português brasileiro. Reconhecemos, no entanto, que, para isso, é preciso que o docente esteja familiarizado com os preceitos da Pedagogia da Variação Linguística, o que implica o desenvolvimento de competências teóricas, pedagógicas e atitudinais que só podem ser adquiridas por meio de formação acadêmica ou de formação continuada eficientes, o que nem sempre condiz com a realidade dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 8).

Faz-se necessário, em adição, ressaltarmos que o trabalho com a variação e com as variedades linguísticas nas aulas de Português não excluem o ensino da norma-padrão. Essa ressalva é importante porque existe uma frente purista composta por intelectuais brasileiros com acesso à grande mídia a qual alega que os linguistas defendem o “vale tudo” na língua (cf. Bagno, 2009). Essa leitura equivocada acerca do posicionamento dos linguistas perante as inovações e as variedades da língua acaba por se estender ao trabalho com a variação linguística nas aulas de Português e a prejudicá-lo, uma vez que alimenta a cultura do “erro”, na qual se crê que a norma-padrão é a própria língua e que as variedades linguísticas representam usos incorretos do nosso idioma (Faraco, 2008).

Todavia, devido à leitura social que a norma-padrão recebe, a qual lhe confere prestígio, seu ensino é, na verdade, encorajado pelos linguistas, como podemos constatar por meio das palavras de Bagno (2009, p. 38) quando ele afirma que

todos os aprendizes devem ter acesso às *variedades urbanas de prestígio*, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um *direito* do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas [...].

Por outro lado, também é válida a ressalva de que, se, por um lado, os linguistas enxergam o ensino da norma-padrão como necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura e à escrita dos alunos, por outro, existem certas preocupações veiculadas a como se dá esse ensino. Barbosa (2015, p. 249), por exemplo,

atribui ao ensino da norma-padrão aliado ao ensino da “anacrônica gramática tradicional, cheia de incoerências categóricas”, o fracasso escolar dos estudantes e sua pouca eficiência no que diz respeito à produção de textos orais e escritos.

Faraco (2008, p. 148), por sua vez, não questiona a importância do ensino da norma-padrão e da gramática. Para o autor, o problema central das aulas de Português consiste no ensino dogmático que, balizado pela norma *curta*, limita e aprisiona os estudantes, levando-os a crer que sua língua é difícil. Sob esse prisma, compreendemos que o ensino da norma-padrão também deve ser revestido de criticidade e ter como ponto de chegada o letramento dos educandos, para que eles possam, corroborando Faraco (2008, p. 148), se familiarizar com as práticas sociais de linguagem fundamentais para sua efetiva inserção sociocultural.

Um terceiro objetivo da Pedagogia da Variação Linguística – e o último ao qual nos ateremos nesta seção – está relacionado à transformação da sala de aula em um ambiente no qual haja integração da cultura dos alunos às aulas de Língua Portuguesa, encorajando-os, por meio dessa prática, a serem mais participativos. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), como essa metodologia consiste em ativar nos educandos processos cognitivos associados a processos sociais com os quais eles já estão familiarizados, a transmissão de conhecimento acaba por se tornar muito mais natural e produtiva.

Embora a implementação da Pedagogia da Variação Linguística seja, como tentamos demonstrar ao longo desta seção, uma alternativa promissora para a melhoria do ensino de Português na Educação Básica, não podemos negar que muitos são os entraves que impedem sua inserção plena nas nossas escolas. O principal deles<sup>15</sup>, como já mencionamos, está associado a lacunas na formação dos professores de Língua Portuguesa.

Barbosa (2015, p. 250) nos explica que é muito recente o contato de estudantes de Letras com o debate acerca da importância do trabalho com a variação linguística na sala de aula como ferramenta para combater o preconceito linguístico tão enraizado na sociedade brasileira. O mesmo autor também afirma que, ainda assim, muitos desses estudantes permanecem julgando o ensino tradicional de Português como mais eficiente e nos apresenta uma série de suposições que podem explicar esse posicionamento:

[...] porque veem no ensino do padrão homogeneizante a função primeira da escola; porque enxergam no que se tem chamado de *ensino tradicional* uma etapa necessária e subsequente à alfabetização. Um ensino tradicional tão importante para esse grupo *conservador* que, sem ele, após a aquisição da escrita, o aluno estaria

---

<sup>15</sup> Diversos são os desafios que podem impedir a Pedagogia da Variação Linguística de chegar às nossas escolas, entretanto, nos limitaremos a abordar, nesta seção, aquele que diz respeito à formação docente, uma vez que essa questão está diretamente associada ao propósito final deste trabalho: contribuir com o enriquecimento da prática de professores de Língua Portuguesa.

condenado a parar em um nível elementar de educação. Ficaria sem uma segunda fase de aquisição de escrita que, expondo-o a modelos mais elaborados de expressão, aperfeiçoa sua competência em redigir, ano a ano, até o fim do ensino médio (Barbosa, 2015, p. 250).

Barbosa (2015, p. 250) ainda assume a possibilidade de parte dos professores de Língua Portuguesa não terem tido acesso a leituras e ao debate relacionados à variação linguística. Nesse sentido, corroboramos o posicionamento de Faraco (2008, p. 294), ao ressaltar a pertinência de se rediscutir a formação dos professores, uma vez que são eles os principais operadores das mudanças na educação e no ensino de língua que tanto são debatidas no cenário acadêmico.

Incidem, portanto, duas responsabilidades sobre o Estado e sobre esses professores de Português que deixaram a academia sem que tenham passado pelas discussões acerca de um ensino que compreenda em suas atividades a realidade linguística do Brasil. Ao Estado, a de ofertar formações continuadas para que os professores estejam a par das mais recentes pesquisas em sua área, as quais, pelo menos em teoria, balizam sua prática. Aos professores, a de buscar ferramentas pedagógicas que os auxiliem no trabalho com a diversidade linguística, uma vez que os estudos sobre esse fenômeno já avançaram consideravelmente em nosso país (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023).

### **2.3 O fenômeno da variação linguística no Brasil**

Independentemente da extensão territorial ou do contexto sociocultural da comunidade a que serve, toda língua se constitui em um complexo de variedades (Rodrigues, 2012 p. 41). Isso significa que o fenômeno da variação linguística é inerente às línguas e, conforme Castilho (2012, p. 13), esse é um processo que se dá por meio de diferentes condicionamentos situacionais pelos quais os falantes são afetados, tais como o contexto histórico em que se localizam e os espaços geográfico, social e temático a que pertencem.

Segundo Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 22), é esperado que a língua passe por variações e mudanças, já que o homem, o sujeito que a opera, está sempre evoluindo e também mudando diferentes aspectos de sua vida, seja sua aparência, seja suas ideias, seja seus valores etc. Apoiando-se nos estudos de Labov (1962), as autoras argumentam que o fenômeno da variação é não só natural, como também fundamental para a linguagem humana, e que, por esse motivo, sua ausência é que exigiria explicação, não sua presença.

Ainda de acordo com Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 22), os fatores que propiciam o fenômeno da variação podem ser linguísticos, isto é, se dão pela própria natureza da língua, e extralinguísticos – externos à língua. Nesse sentido, podemos referenciar

Lucchesi (2012, p. 60), para quem a variação linguística pode ser dividida em duas categorias: a variação social e a variação estilística.

A variação social, explica o autor, diz respeito à diferença nas frequências observadas na fala dos indivíduos a depender do segmento social em que estão inseridos. Também à luz das pesquisas de Labov (1966; 1972; 1974), Lucchesi (2012, p. 61) elucida que a variação estilística está relacionada à atitude do falante, que, por levar em consideração as avaliações por que passam os diversos usos linguísticos de que dispõe, adequa sua forma de falar à situação em que se encontra.

Aqui, entretanto, para descrever os fatores extralinguísticos que impulsionam o fenômeno da variação, faremos uso da sistematização proposta por Camacho (1988), que assim classificou os tipos de variação: variação histórica, variação geográfica, variação social e variação estilística. De antemão, é preciso considerar a ponderação do autor, que ressalta o fato de que, apesar da sistematização proposta, ocorre, por diversas vezes, de mais de um fator ser responsável pela variação.

A variação histórica, segundo Camacho (1988), corresponde às mudanças que a língua sofre, de maneira natural, ao longo do tempo. A partir desse processo, a língua evolui e se atualiza, o que significa dizer que determinados termos e expressões caem em desuso ao passo que novas formas linguísticas começam a surgir, seja para substituir formas antigas, seja para denominar novos fenômenos sociais. Camacho (1988, p. 30) esclarece, a esse respeito, que

[...] podem conviver no mesmo plano temporal variantes em desuso com suas respectivas substitutas, restritas, porém a alguns falantes de idade avançada que, paralelamente à evolução dos usos e costumes, mantêm formas de expressão adotadas como prestigiosas pela norma pedagógica ou social de décadas atrás.

A variação geográfica, por sua vez, ocorre em razão de fatores regionais (Camacho, 1988). Nesse caso, compreendemos que o espaço geográfico exerce influência sobre os falantes de modo a tornar possível que identifiquemos a região da qual são oriundos apenas pela sua enunciação. A essa variação também estão vinculados os dialetos.

De acordo com Bagno (2017, p. 83), o termo *dialeto* é originário da Grécia antiga, onde havia específicas variedades regionais marcadas por diferenças na pronúncia, no léxico e na morfossintaxe. O autor ainda explica que, embora encontremos na Sociolinguística moderna duas classificações para o termo – dialetos sociais e dialetos regionais –, na tradição linguística europeia, o termo *dialeto* é utilizado primordialmente para fazer referência a variedades regionais (Bagno, 2017, p. 84).

Já a variação social, para Camacho (1988), é aquela que é motivada por fatores relacionados ao grupo social no qual o falante está inserido. Aqui, portanto, são elementos preponderantes no comportamento linguístico do indivíduo a classe social a que ele pertence, seu grau de escolaridade, a profissão que exerce, sua idade e seu gênero. É relevante que ressaltemos que todos os membros de uma sociedade compartilham uma base linguística comum e que, por esse motivo, ainda que pertençam a diferentes classes sociais, eles têm perfeitas condições de se comunicar efetivamente.

Por outro lado, em um país marcado por desigualdades sociais como o Brasil, as variantes utilizadas por grupos que integram o que Soares (2021) chama de camadas privilegiadas<sup>16</sup> tendem a gozar de maior prestígio, enquanto as variantes utilizadas por aqueles que integram as camadas desfavorecidas recebem avaliação negativa, como bem resume Camacho (1988):

A divisão de uma comunidade em setores sociais não significa que o intercâmbio linguístico entre indivíduos de distintos estratos seja prejudicado por dificuldades de compreensão, como poderia ocorrer entre duas comunidades regionais. Significa, antes, que o uso de certas variantes é indício, numa sociedade estratificada, do nível socioeconômico e cultural de seus membros e, portanto, indício de alto ou baixo grau de prestígio.

Por fim, a variação estilística é aquela que ocorre a partir do contexto interacional em que o falante se encontra (Camacho, 1988). Esse tipo de variação é caracterizado pela adequação linguística que o falante se propõe a fazer com base nos objetivos que pretende alcançar e na avaliação que pretende receber do seu interlocutor.<sup>17</sup>

Essa capacidade de adequação demonstra um elevado grau de domínio dos diferentes registros existentes na língua. Bagno (2017, p. 83), porém, nos alerta para o fato de que o acesso a diferentes estilos linguísticos está diretamente associado às características sociais do falante e, sobretudo, ao seu grau de instrução formal. Assim, ainda segundo Bagno (2017, p. 83), quanto mais letrado for o indivíduo, mais extenso será o seu repertório de estilos e mais bem-sucedido ele poderá ser em suas interações.

No que se refere ao Brasil, para fazermos uma descrição acurada referente à manifestação do fenômeno da variação linguística, é preciso que abordemos, primeiramente,

<sup>16</sup> Soares (2021) chama de camadas privilegiadas ou camadas favorecidas “as classes que se situam no alto da hierarquia econômica e social, na organização estratificada das sociedades capitalistas, e por isso gozam de *privilégios*, de *favores*, de vantagens e regalias, em relação às *camadas populares* ou *camadas desfavorecidas*.”

<sup>17</sup> Outras terminologias foram adotadas por diferentes autores para se referir aos tipos de variação linguística aqui descritos, preservando, porém, as definições que lhes atribuímos à luz dos pressupostos de Camacho (1988), a saber: variação diacrônica (histórica), variação diatópica (geográfica), variação diastrática (social) e variação diafásica (estilística) (cf. Ilari; Basso, 2006; Bagno, 2007).

alguns aspectos sociolinguísticos do país, a começar pelo fato de ele não ser monolíngue. Vieira e Faraco (2023, p. 30), ao descrever o Brasil como um país plurilíngue<sup>18</sup>, desmitificam a ideia amplamente difundida pelo senso comum de que, no Brasil, fala-se apenas o português.

Com efeito, já em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou a existência de 274 línguas indígenas no país, número que se manteve até o último censo, realizado em 2022 (IBGE, 2024). Além dessas línguas, Vieira e Faraco (2023, p. 30) também apontam o alemão e o italiano, falados por brasileiros descendentes de imigrantes em pequenas comunidades na região Sul do país, e o espanhol, presente em algumas cidades brasileiras seja pela fronteira que fazem com outros países sul-americanos, seja pela chegada de imigrantes bolivianos e venezuelanos.

Ainda compondo esse conjunto de línguas faladas no Brasil, Vieira e Faraco (2023, p. 30) também mencionam o árabe, falado pelos refugiados sírios chegados no país nos últimos anos, e a língua crioula de base francesa falada pelos imigrantes haitianos. Os autores destacam, ainda, que muitas dessas línguas faladas pelos povos indígenas, pelos imigrantes e pelos brasileiros descendentes de imigrantes são, na verdade, sua primeira língua, e o português, aprendido na escola, a segunda.

Não obstante, adotada como língua oficial do país, a língua portuguesa é, de fato, a língua falada pela maioria da população brasileira (Faraco, 2008). É nesse ponto, então, que começamos a discutir a manifestação do fenômeno da variação linguística no Brasil e suas implicações sociais.

O primeiro ponto a ser levado em consideração é o de que, diferentemente do que está consolidado no imaginário do senso comum, a língua portuguesa falada no Brasil já não é mais a mesma língua falada em Portugal<sup>19</sup>. No que se refere a essa questão, Vieira e Faraco (2023, p. 31) argumentam que, há mais de meio século, pesquisas de sociolinguistas brasileiros vinculados a diferentes linhas teóricas vêm demonstrando que o português falado no Brasil já se difere profundamente daquele que é falado em Portugal, tanto no léxico, como na morfossintaxe.

---

<sup>18</sup> Cavalcanti (1999) denomina “plurilíngue” o indivíduo ou a sociedade que tem competência em várias línguas ou que usa múltiplas línguas em diferentes contextos de comunicação.

<sup>19</sup> Optamos por focar nas diferenças entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal (e não entre o português falado no Brasil e aquele falado nos demais países onde a língua portuguesa é falada como primeira ou como segunda língua) para fazermos frente contra a crença enraizada no imaginário da população brasileira de que falamos a mesma língua que os portugueses, mas com menos competência do que eles (Bagno, 2002).



Vieira e Faraco (2023, p. 31) ainda apontam que essas diferenças entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal são responsáveis pela nova denominação que os linguistas têm adotado ao se referir à língua aqui falada: português brasileiro. Para fundamentar seu argumento, os autores mencionam gramáticas escritas por linguistas brasileiros renomados que adotaram em sua obra essa nova denominação, a exemplo da *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Bagno (2012), e a *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Perini (2016). Integrando mais recentemente esse grupo, podemos citar a *Gramática do português brasileiro escrito*, elaborada pelos autores aqui referenciados, Vieira e Faraco (2023).

Além das diferenças lexicais, morfosintáticas e textual-discursivas entre o português brasileiro e o português europeu apontadas por Vieira e Faraco (2023, p. 31), também podemos citar alguns aspectos fonológicos próprios do português falado no Brasil. A esse respeito, consideremos o que revela Bortoni-Ricardo (2021, p. 87):

A maioria dos processos que marcam a pronúncia do português brasileiro, quando comparado à pronúncia de nossa língua em Portugal e em outros países, relaciona-se à preferência pela estrutura silábica canônica CV (a vogal está marcada como V e a consoante como C) e ainda à pouca resistência que sílabas átonas oferecem à redução e mudança.

O conjunto de particularidades referentes aos aspectos fonológicos do português brasileiro ainda abrange outros processos. Conforme Bortoni-Ricardo (2021, p. 87), também fazem parte das características fonológicas do nosso português a desnasalização das vogais átonas finais, a supressão de segmentos consonânticos na posição decrescente da sílaba e a redução de ditongos decrescentes.

O segundo ponto – e o mais relevante para esta pesquisa – acerca da variação linguística no Brasil está relacionado às diferenças que ocorrem no interior do próprio português brasileiro. Há aproximadamente 20 anos, nossos linguistas já atribuíam à sociedade brasileira certa ignorância quanto à sua cara sociolinguística (cf. Bortoni-Ricardo, 2004; Faraco, 2008). Esse desconhecimento da população brasileira acerca do panorama linguístico de seu país é o principal responsável pelo surgimento de mitos em torno da competência dos brasileiros no que diz respeito ao seu manejo do português e do próprio português na condição de língua.

Um desses mitos, como já apontamos anteriormente, diz respeito à falácia da unidade linguística do Brasil. Arraigado profundamente no ideário da sociedade brasileira, o mito da suposta homogeneidade linguística já chegou, inclusive, a ser incorporado ao texto não só de

um, mas de dois projetos de lei. Ao se debruçar sobre os textos desses projetos, Zilles (2001) propõe recortes pertinentes a esta discussão:

um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, esta plenamente compreensível em todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e de escrita. Esse – um autêntico milagre brasileiro – está hoje seriamente ameaçado (Zilles, 2001, p. 148).

O fragmento acima foi extraído da “Justificação” do projeto de lei nº. 1676/1999, do deputado federal Aldo Rebelo (PCdoB/SP), que propunha a restrição do uso de palavras estrangeiras em território brasileiro e que tinha como princípio fundamental a unidade linguística (Brasil, 1999). De igual modo, o projeto de lei nº. 65/2000, de autoria da deputada estadual Jussara Cony – líder do PCdoB no Rio Grande do Sul, como aponta Zilles (2001) – baseava-se no mito da unidade linguística para propor uma suposta defesa da língua portuguesa<sup>20</sup> contra os estrangeirismos, cada vez mais recorrentes no vocabulário dos brasileiros:

No Brasil, o que manteve nossa unidade, diante de nosso território gigantesco, foi o idioma comum a todos os brasileiros. E, ainda hoje, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um território imenso com uma só língua, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais da fala e da escrita. Nosso idioma nos proporcionou esse verdadeiro milagre (Zilles, 2001, p. 149).

Ambos os textos, conforme aponta Zilles (2001, p. 149-150), apresentam argumentos cujas bases destoam totalmente da realidade linguística do Brasil. Em primeiro lugar, explica a autora, pesquisas vinculadas à Dialetoлогия e à Sociolinguística demonstram que há certas dificuldades e até mesmo falta de intercompreensão entre brasileiros que falam diferentes variedades dialetais e sociais. Em segundo lugar, conforme expusemos à luz das pesquisas de Vieira e Faraco (2023), o português brasileiro, apesar de ser a língua oficial do Brasil, é apenas mais uma entre as mais de 270 línguas existentes no país.

Entretanto, apesar de os projetos de lei acima referidos não terem sido aprovados e de estarem arquivados até os dias de hoje (Brasil, 1999; 2000), ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a ideia da fantasiosa unidade linguística que os sustentava seja igualmente descredibilizada. Isso se deve ao fato de que, além de a homogeneidade linguística não ser o

---

<sup>20</sup> Bagno (2002) faz crítica veemente ao paradoxo de brasileiros, normalmente detentores de certo prestígio e defensores de uma língua idealizada que parece estar sempre em risco de deterioração, pregarem a proteção da língua contra seus próprios falantes.

único mito associado ao português brasileiro de que tratam os nossos linguistas, ela é o que serve de base para os demais.

De acordo com Faraco (2015, p. 7), como o senso comum não reconhece a heterogeneidade do português brasileiro, ele “costuma folclorizar a variação regional; demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua”. Essas práticas confluem com os mitos vinculados ao português brasileiro, evidenciando como essas crenças equivocadas, porque não embasadas cientificamente, influenciam comportamentos discriminatórios.

Ao atribuir à escola certa responsabilidade por propagar esses mitos, Bagno (2009, p. 19) nos fornece uma lista com alguns deles:

- “os brasileiros falam mal o português, estropiam a língua de Camões, que só os portugueses sabem falar direito, porque são os donos da língua”;
- “o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”;
- “só se pode admitir como certo o uso dos grandes escritores e das pessoas letradas”;
- “a língua escrita é a forma certa da língua, porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”;
- “o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”;
- “as pessoas sem instrução, das classes pobres urbanas ou da zona rural, cometem muitos erros ao falar a língua”;
- “os jovens só usam gíria e têm um vocabulário pobre” etc.

Segundo Bagno (2009), essas crenças, ainda que condenadas e rejeitadas por diferentes campos do conhecimento, como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia etc., continuam não só a resistir, mas a circular sem grandes questionamentos de nossa sociedade. Ainda de acordo com Bagno (2009), apesar de algumas dessas convicções equivocadas remontarem ao período em que o Brasil ainda estava em processo da construção de sua identidade linguística, todas elas contribuem com a perpetuação de um outro fenômeno amplamente discutido pela Sociolinguística devido aos seus efeitos corrosivos: o preconceito linguístico.

## **2.4 Preconceito linguístico e suas implicações no desempenho escolar e na autoestima de alunos das classes desprivilegiadas**

Sob uma perspectiva estritamente técnica, uma língua é constituída de um duplo sistema: um sistema de sinais (vocábulos, expressões e outros elementos) e um sistema de

regras que determina como esses sinais podem ser combinados (Luft, 2004, p. 11). Todavia, quando descrita através das lentes da Sociolinguística, uma língua pode ser compreendida como um conjunto de representações simbólicas compartilhadas entre membros de uma mesma comunidade, as quais refletem seu mundo físico e mental, servindo ainda como um recurso comunicativo por meio do qual esses indivíduos interagem e constroem laços culturais, sociais e identitários (Bagno, 2017).

Tal compreensão acerca do conceito de língua desconstrói a ideia – talvez ingênua, mas certamente alienada – de que ela existe única e exclusivamente para que o homem enuncie seus pensamentos e confraternize com seus iguais. Na verdade, ao mesmo tempo em que a língua pode ser uma das maiores expressões de nossa identidade social, cultural e política (Oliveira; Cyranka, 2013, p. 75), ela também serve a interesses que nem sempre consideram o bem coletivo.

De acordo com Faraco (2015, p. 8), a língua pode ser e é utilizada como instrumento de discriminação social. Segundo o autor, esses atos discriminatórios por meio da língua podem ocorrer em diferentes contextos sociais, inclusive no escolar, e, ainda por meio dela, alguns indivíduos, por diversas vezes, chegam a ser privados de acessar direitos básicos garantidos pela Constituição Federal, como emprego, saúde, lazer etc. (Brasil, 1988).

A esse conjunto de atitudes discriminatórias que se utilizam da língua como instrumento de manutenção das desigualdades sociais atribuímos a denominação de preconceito linguístico. Discorrer sobre as raízes desse fenômeno no Brasil implica revisitar a história do país, mais especificamente o período do século XIX, quando autores vinculados à primeira geração do Romantismo buscavam consolidar uma identidade nacional. Essa empreitada exigia, além de recorrer a ações que reafirmassem o Brasil como país independente – a exemplo da exaltação da natureza e da idealização da figura do indígena –, que se adotasse uma atitude sutilmente subversiva perante a língua do colonizador (cf. Dias, 1996).

Valendo-se de expoentes do movimento romântico brasileiro em sua fase denominada nacionalista, como Gonçalves Dias e José de Alencar, Faraco (2008, p. 112) pontua que um dos projetos da elite brasileira oitocentista era inserir, na língua portuguesa falada no Brasil, elementos que lhe conferissem certo caráter de independência linguística. Essa prática, que, segundo Faraco (2008, p. 112), o próprio Alencar chamou de *abrasileiramento* da língua escrita, encontrava nas diferenças lexicais entre o português brasileiro e o português europeu uma forma de enriquecimento da nossa língua.

Não surpreendentemente, essa nova ideologia adotada pelos escritores românticos brasileiros foi, como aponta Faraco (2008, p. 111), rechaçada por intelectuais portugueses, que passaram a classificar as inovações linguísticas incorporadas à escrita desses autores como incorreções. Com efeito, Alencar, por exemplo, sendo o principal defensor de uma nova nação que fosse independente não só política, institucional e cultural, mas também linguisticamente, foi alvo de duras críticas quanto à sua escrita (Lucchesi, 2012, p. 71).

Segundo Cunha (1970, p. 14), as censuras que recaíram sobre a obra de Alencar não diziam respeito, inicialmente, à idealização por meio da qual ele caracterizava a figura do indígena, mas à “sua expressão linguística, o seu vocabulário e, principalmente a sua sintaxe, que parecia desobedecer aos intangíveis cânones portugueses.” Essas acusações de incorreção linguística atribuídas às obras dos escritores brasileiros no início do século XIX foram responsáveis tanto pelo surgimento do mito da má relação dos brasileiros com a língua portuguesa (Bagno, 2015) quanto pela naturalização de comportamentos discriminatórios que circulam entre nós até os dias atuais, os quais tendem a ler as diferenças linguísticas como “erros” (Faraco, 2008, p. 111).

Podemos dizer, por exemplo, que é revisitando esse conturbado capítulo da história da nossa língua que conseguimos compreender as controvérsias na abordagem que as gramáticas normativas fazem da colocação de pronomes oblíquos átonos até os dias de hoje. Ao tratarem desse componente gramatical em sua recente *Gramática do Português Brasileiro Escrito*, Vieira e Faraco (2023, p. 335) atribuem a críticas como essas tecidas pelo intelectual português José Feliciano de Castilho à escrita de Alencar, no período acima mencionado, a origem das contradições e confusões em torno do tema “colocação pronominal”.

Os autores narram que Castilho, tendo se estabelecido no Rio de Janeiro e se tornado amigo do imperador D. Pedro II, com quem Alencar havia se desentendido politicamente, decidiu publicar críticas literárias nas quais acusava o escritor brasileiro de, entre outras coisas, “cometer ‘erros’ na colocação dos pronomes oblíquos átonos em seus textos” (Vieira; Faraco, 2023, p. 335). Ainda segundo os autores, as acusações de Castilho acerca de como Alencar fazia uso dos pronomes oblíquos átonos eram ignorantes e preconceituosas, haja vista que não decorriam de um estudo adequado do fenômeno:

Feliciano de Castilho percebia que havia diferenças entre a colocação pronominal portuguesa e a brasileira (o que é fato), mas, sem fazer um estudo sistemático e histórico do fenômeno, entendeu que toda colocação diferente da portuguesa era errada. Em decorrência desse raciocínio estreito, as peculiaridades da colocação pronominal brasileira passaram a ser classificadas como “erros”. (Vieira; Faraco, 2023, p. 335)

Ademais, como também nos explica Faraco (2008, p. 113-114), o projeto de valorização da identidade nacional idealizado pelos escritores brasileiros no início do século XIX causou conflitos linguísticos não só entre Brasil e Portugal, mas no interior do próprio território brasileiro. Esses conflitos ocorreram porque, ao mesmo tempo em que nossos autores se defendiam das críticas vindas da comunidade acadêmica portuguesa alegando que a língua inevitavelmente se transformava e que esse fenômeno era valioso para o aprimoramento desta, eles, por outro lado, negavam e deslegitimavam as variantes no interior do próprio português brasileiro (Faraco, 2008, p. 114).

Para Faraco (2008, p. 115), ao excluir deliberadamente as variedades do português “popular” do projeto de criação de um novo padrão linguístico nacional, os autores brasileiros deram início a um processo padronizador e normativo baseado na exclusão e no privilégio de determinadas formas linguísticas. Dessarte, se, por um lado, os escritores brasileiros sofreram preconceito linguístico vindo dos intelectuais portugueses, por outro, contribuíram com o fortalecimento desse fenômeno dentro de sua própria nação.

Importante elucidar que o fato de Alencar e de seus contemporâneos trabalharem na construção de uma norma linguística baseada na variedade utilizada pela elite, da qual faziam parte, corresponde a uma prática milenar que antecede seu tempo e que se estende ao nosso. De igual modo, esse projeto da elite oitocentista de estabelecer um padrão linguístico baseado em usos irreais do português brasileiro, que, assim como qualquer língua, constitui-se de um número expressivo de variedades, incluindo as ditas populares, fracassou no passado e continua a fracassar no presente (Faraco, 2008, p. 80).

Em contrapartida, a tentativa de imposição de uma norma que não reflete verdadeiramente o português falado no Brasil, artificial que seja, continua a interferir em grande medida nas dinâmicas sociais, das quais a língua, considerando sua carga simbólica, é figura central (cf. Soares, 2021). Parte disso se deve ao papel que a escola tem desempenhado na disseminação e na perpetuação de mitos acerca do português brasileiro sobre os quais discutiremos anteriormente à luz das pesquisas de Bagno (1999; 2009).

No que diz respeito ao ensino de português, “a escola é propagadora da norma-padrão” (Agostinho; Coelho, 2015, p.82), e esse é um papel que lhe é conferido, principalmente, sob a premissa de que sua função é ensinar aquilo que os estudantes ainda não sabem ou não dominam. Assim, conforme ressalta Cyranka (2015, p. 35), a função de um professor de Português não é ensinar o aluno a falar português, mas conduzi-lo, por meio de atividades pedagógicas, à ampliação de suas competências comunicativas.

Nesse viés, o ensino da norma-padrão se justifica pelo fato de ela ser, como definem Vieira e Faraco (2023, p. 34), “um conjunto de convenções gramaticais assumidas como as mais adequadas à escrita formal”. Ao ensiná-la, portanto, o professor precisa ter o cuidado de caracterizá-la como um – mas não o único – instrumento com o qual o aluno deve se familiarizar para que seu desempenho seja satisfatório nos contextos em que ela é exigida. Se conduzido sob essa perspectiva, o ensino da norma-padrão enriquecerá o repertório linguístico dos estudantes, que devem ter acesso a todas as ferramentas que lhe permitam se inserir na cultura letrada (Bagno, 2015).

Entretanto, revestida de um prestígio que tem atravessado séculos por estar associada às classes localizadas no topo da pirâmide social, a norma-padrão tem recebido um tratamento no âmbito escolar que extrapola seu caráter pedagógico. De acordo com Maris e Vieira (2023), escola e sociedade guardam uma relação irremediavelmente imbricada, o que nos leva a depreender que a escola tende a caminhar na direção de atender a interesses que nem sempre fazem parte do conjunto de objetivos educacionais que ela se propõe a alcançar, a exemplo do tradicional ensino da norma-padrão como instrumento de ascensão social.

Historicamente, a norma-padrão está vinculada à esfera política e à ideia de poder (cf. Bagno, 2007, p. 96), provável motivo de existir uma ideia cristalizada no imaginário popular acerca de uma suposta relação de causa e consequência entre dominar a norma-padrão e ascender socialmente. Essa ideia, ainda que não conte com embasamento científico, está fortemente enraizada em nossa cultura (cf. Bagno, 2015), de tal maneira que os professores, por diversas vezes, se veem pressionados – até mesmo por pais de alunos – a fazer da norma-padrão o objeto-núcleo das aulas de Português.

Ademais, é basilar para esta discussão ressaltar que um dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica não decorre única e exclusivamente do fato de a escola atribuir valor extrapedagógico à norma-padrão, mas é fundamental reconhecermos que, ao fazê-lo, ela inevitavelmente estigmatiza as formas linguísticas vernaculares. Daí, então, a importância de defendermos, conforme os pressupostos da Pedagogia da Variação Linguística (cf. seção 2.2), que a valoração atribuída pela sociedade à norma-padrão e às variedades do português brasileiro seja deslindada em sala de aula para que os educandos tenham plena consciência das relações entre língua e poder (cf. Bagno, 2003).

Para os alunos pertencentes às camadas desprivilegiadas, concentrados, em sua maioria, na rede pública de ensino (cf. Soares, 2021), a discussão nas aulas de Língua Portuguesa em torno das leituras sociais que recebem as diversas manifestações do português brasileiro é, além de indispensável, urgente. Essa ressalva se faz necessária porque, consoante

Silva (2012, p. 231), as questões enfrentadas por estudantes provenientes das camadas populares naturalmente não são as mesmas que envolvem estudantes de classe média.

Além de apontar diferenças relacionadas aos recursos físicos, materiais e estruturais entre a escola frequentada por alunos de classe média e a escola frequentada por alunos de classes populares, Silva (2012, p. 231) ainda observa outras duas distinções relevantes para esta pesquisa. Uma delas diz respeito ao corpo docente da escola frequentada por alunos de classe média, que costuma ser razoavelmente mais preparado, em comparação ao corpo docente da escola frequentada por alunos de classes populares; a outra, ao fato de que alunos de classe média já trazem por herança o domínio de um padrão linguístico mais próximo daquele ensinado na escola, motivo por que são facilmente alfabetizados.

Considerando esse contexto, é demasiadamente óbvia a constatação de que são os alunos oriundos das camadas desfavorecidas que mais sofrem com o preconceito linguístico tanto fora do contexto escolar, uma vez que pertencem a grupos historicamente marginalizados (Bagno, 2003), como dentro dele, já que a variedade que utilizam – assim como os demais fatores que compõem a identidade desses grupos – é também, historicamente estigmatizada <sup>21</sup>. Nesse sentido, é preciso que discutamos os desdobramentos desse preconceito na relação do aluno com a escola e, mais especificamente, na relação do aluno com sua própria identidade.

Para compreendermos a natureza da conturbada relação entre a escola e os alunos pertencentes às camadas desfavorecidas, nos apoiaremos substancialmente nas pesquisas de Soares (2021). De acordo com a autora, alunos provenientes das classes desprivilegiadas têm enfrentado uma dura realidade de fracasso no que se refere à aquisição escolar, sendo a própria escola a principal responsável por esse fenômeno, ainda que esta tenha tentado, ao longo das últimas décadas, transferir essa responsabilidade para o contexto sociocultural em que vivem esses alunos.

Soares (2021, p. 10) argumenta que a linguagem está no cerne dos conflitos que envolvem escola e alunos das classes populares, visto que aquela se trata de uma instituição histórica e socialmente criada para atender às crianças das classes privilegiadas, as quais, como já apontamos segundo Silva (2012), dominam em boa medida o padrão linguístico utilizado e cobrado pela escola. Os estudantes pertencentes às camadas desfavorecidas, por sua vez, se apresentam à escola com uma variedade linguística que ela censura, o que

---

<sup>21</sup> Quanto à relação intrínseca entre o falante e sua língua natural, isto é, aquela que ele aprendeu em sua comunidade (Bortoni-Ricardo, 2021), Bagno (2003, p. 16) chega a afirmar que o preconceito linguístico não existe. Segundo o autor, “o que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social”.



desencadeia uma série de prejuízos que ecoam, sobretudo, mas não somente, no desempenho escolar desses alunos.

De fato, a história nos leva à compreensão de que o projeto de escolarização no Brasil sempre fora excludente. Basta considerarmos que, até meados da década de 1960, era rara a existência de escolas em zonas rurais e até mesmo em cidades de pequeno porte. Assim, por estarem essas escolas localizadas majoritariamente nas zonas urbanas, seu público estudantil contava apenas com uma pequena parcela da população, posto que era constituído de pessoas pertencentes a classes médias e classes médias altas (Bagno, 2007, p. 30).

Esse cenário começou a mudar quando, a partir desse mesmo período, ocorreu o que se conhece por “processo de democratização do ensino” no Brasil. De acordo com Bagno (2007, p.31), o que houve, de fato, foi um aumento significativo no número de escolas em consequência do rápido processo de urbanização da população brasileira.

Também Bagno (2017, p. 31) explana que, embora esse fenômeno do acelerado ritmo de urbanização da população brasileira tenha acarretado graves problemas, como aumento de violência urbana, desemprego, degradação física das cidades e toda sorte de poluição, ele foi decisivo para a mudança do perfil social do público estudantil que as escolas passaram a atender. As camadas sociais que, até então, não tinham tido acesso ao ensino formal por estarem longe dos centros urbanos, agora pressionavam o governo para que seus filhos fossem devidamente escolarizados (Bagno, 2017, p.31).

Começa, então, o conflito linguístico anteriormente mencionado: uma escola que foi pensada para atender a um público que já falava sua língua agora se via obrigada a acolher uma nova leva de alunos que trazia consigo uma grande diversidade linguística, que ela desprezava. Naturalmente, os estudantes oriundos das classes populares apresentavam grande dificuldade de se adequar às exigências, sobretudo linguísticas, da escola, fato que não parece ter mudado ao longo dos anos (cf. Soares, 2021).

Ocorre que, na década de 1970, coincidindo com o período de democratização do ensino, se estabelece no Brasil, dez anos depois de ter se desenvolvido nos Estados Unidos, a ideologia da deficiência cultural. De acordo com Soares (2021, p. 31), graças a essa ideologia, adotou-se, no discurso pedagógico, o entendimento de que as crianças pertencentes às camadas populares apresentavam “dificuldade de aprendizagem” que se deviam à “pobreza” do contexto cultural em que elas estavam inseridas.

Soares (2021, p. 19) explica que a ideologia da deficiência cultural consistia na crença de que as características pessoais do indivíduo definiam sua posição na hierarquia social. Nessa perspectiva, as pessoas mais aptas e mais inteligentes, por assim serem, constituiriam

as classes privilegiadas, e aqueles que fossem menos aptos e menos inteligentes inevitavelmente constituiriam as camadas desfavorecidas – uma concepção que, segundo a autora, dava respaldo ao fracasso escolar dos estudantes provenientes das classes populares.

No seio da teoria da deficiência cultural, encontra-se a hipótese da deficiência linguística. Conforme Soares (2021, p. 33), a ideologia da deficiência cultural postulava que as crianças provenientes das camadas populares chegavam à escola apresentando deficiências linguísticas que iam desde a suposta pobreza de seu vocabulário até a má estruturação de frases, inadequadas à expressão do pensamento. Acreditava-se, portanto, que a suposta deficiência na linguagem dessas crianças era a responsável por impedi-las de obter êxito nas atividades de aprendizagem.

Essas ideologias de aprendizagem revelam a discriminação direta contra as classes populares. Contudo, graças ao trabalho realizado por Labov (1972), que teve como sujeitos de pesquisa integrantes de grupos marginalizados, essas teorias se provaram incongruentes. De acordo com o pesquisador, os procedimentos psicométricos<sup>22</sup> em que se fundamentava a ideologia da deficiência eram tendenciosos, uma vez que as crianças das classes populares que por eles passavam não eram preparadas emocionalmente para que, assim, pudessem obter sucesso, especialmente no que diz respeito à verbalização.

Soares (2021, p.30) explica que esses procedimentos, projetados com a intenção de investigar as causas do fracasso escolar de crianças oriundas das classes populares, eram enviesados, haja vista que tomavam como ponto de partida “um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada”. Como era de se esperar, esse modelo ideal correspondia ao comportamento de crianças provenientes de classes privilegiadas e, por esse motivo, os estudos concluíam que as crianças das classes populares eram portadoras de carências e de deficiências.

Conquanto as ideologias de aprendizagem tenham sido devidamente refutadas (cf. Soares, 2021), a escola ainda tende a ignorar sua responsabilidade quanto ao preocupante desempenho dos alunos pertencentes às classes populares. Nesse sentido, depreendemos que uma mudança nesse cenário requer, antes de tudo, uma mudança em todo o sistema que rege o universo escolar.

Outrossim, somando-se à questão do fracasso escolar, é imperativo que lancemos luz sobre outro efeito causado pelo preconceito linguístico com o qual o ensino no Brasil vem sendo conduzido, que, embora subjetivo, é igualmente nefasto: a baixa autoestima dos alunos

---

<sup>22</sup> Esses procedimentos consistiam em testes, em entrevistas e na observação dessas crianças no contexto escolar (Soares, 2021, p. 30).

provenientes das camadas desfavorecidas. Conforme Agostinho e Coelho (2015, p. 141), as avaliações que recebem as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos refletem diretamente em sua identidade, o que significa dizer que, se a variedade que eles usam é avaliada negativamente, como errada ou inadequada, essa mesma avaliação se estende ao próprio aluno.

À vista disso, é também a pesquisa de Soares (2021, p. 24) que nos leva a compreender que o fato de o Brasil adotar um sistema econômico baseado no capitalismo faz com que a escola, inserida nesse contexto, se configure como uma instituição discriminatória das características socioculturais – e, portanto, linguísticas – dos alunos das classes populares, isto é, de sua própria identidade. A esse respeito, a autora explica:

A escola, quando inserida em sociedades capitalistas, assume e valoriza a cultura das classes favorecidas; assim, o aluno proveniente das camadas populares encontra nela padrões culturais que não são os seus, e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes favorecidas; os testes e as provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes favorecidas. (Soares, 2021, p. 25)

Nesse sentido, percebemos que as avaliações por que passam os alunos oriundos das camadas desfavorecidas envolvem todos os aspectos que tão somente compõem sua identidade, o que inclui, obviamente, sua língua natural. Se, como defendem Oliveira e Cyranka (2013), a nossa língua é, de fato, uma das expressões mais significativas de quem somos, julgá-la como errada ou como inferior é também nos julgar como errados e como inferiores.

Por esse motivo, reiteramos a urgência com que a Pedagogia da Variação Linguística deve chegar às escolas brasileiras, sejam essas escolas da rede pública, sejam elas da rede privada, haja vista que a luta contra o preconceito linguístico deve vir de todas as instâncias da nossa sociedade. Aos professores de Língua Portuguesa, em específico, cabe a tarefa, nem sempre fácil, de se debruçar sobre sua própria prática, a fim de que possam cumprir seu dever elementar: oferecer aos seus alunos, respeitando e considerando suas particularidades, todas as possibilidades de aquisição do saber e de ampliação das competências necessárias à sua efetiva inserção na cultura letrada.

## **2.5 O tratamento da variação linguística nos documentos oficiais**

No contexto pedagógico, denominam-se “documentos curriculares oficiais”, ou simplesmente “documentos oficiais”, os documentos normativos que orientam a Educação Básica no Brasil. Integram esse arcabouço legal a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, o Plano Nacional da Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2023).

Devido ao seu propósito e à sua natureza de aplicação prática, nos debruçamos, nesta seção, especificamente sobre os PCN e sobre a BNCC. Ainda que tenham sido pensados e publicados em diferentes momentos da história da educação brasileira, esses documentos, que são frequentemente mencionados em conjunto, também desempenham diferentes papéis.

Promulgados em 1997, momento em que ideias e práticas neoliberais começaram a exercer certa influência na criação de políticas públicas – inclusive relacionadas à educação – no Brasil, os PCN foram elaborados como um instrumento a ser utilizado para melhorar o índice de analfabetismo no país, o que seria uma resposta às exigências internacionais para países periféricos. Fazia parte desse projeto, também, a busca por uma sistematização de dados relacionados ao desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das escolas, o que resultou na criação das chamadas avaliações em larga escala (Guillen; Miguel, 2020).

Uma incursão aos PCN faz com que nos deparemos com uma descrição concisa de seu objetivo, de seus princípios e fundamentos e de sua natureza e função. No que tange ao conjunto de proposições expressas no documento, lê-se que se trata de uma resposta

à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, **respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos**, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (Brasil, 1998, p. 13, grifos nossos).

O excerto acima nos permite perceber a tentativa do Estado de criar um cenário educacional verdadeiramente comprometido com a construção de uma sociedade que fosse capaz tanto de reconhecer sua natureza diversa e plural, como de, a partir desse reconhecimento, valorizar as diferenças e se engajar em ações que visassem a combater as desigualdades históricas e culturais tão evidentes em seu país. Assim, embora tenham sido criticados devido à sua vinculação “às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais” (Galian, 2014, p. 653), cujo objetivo final era preparar os estudantes

para o mercado de trabalho, é inegável que os PCN tenham dado início a uma nova era do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Consoante Guillen e Miguel (2020, p. 571), a abordagem proposta pelos PCN colocava a disciplina Língua Portuguesa no centro da resolução de problemas relacionados à qualidade da educação do Brasil, sobretudo nos quesitos de escrita e de leitura. As autoras expõem que o Estado, por meio dos PCN, reconhecia que a escola não havia, até então, obtido êxito no tocante à alfabetização e à garantia de um uso eficaz da linguagem, o que impedia que os alunos progredissem na aquisição do conjunto de competências essenciais ao seu pleno desenvolvimento.

Dessarte, as novas orientações constantes nos PCN, diferentemente dos programas de ensino anteriores, retiraram o protagonismo dos conteúdos gramaticais das aulas de Língua Portuguesa e passaram a dar prioridade à dimensão interacional e discursiva da língua. Antunes (2003, p. 22) elege como ponto alto dessa nova abordagem do ensino de língua a articulação dos conteúdos de Português “em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos”.

Outra importante contribuição dos PCN para a renovação da Educação Básica foi estabelecer, entre as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, a temática da variação linguística como uma daquelas a serem abordadas na escola. A adoção dessa medida, conforme Faraco (2008, p. 177), foi fruto da intervenção dos linguistas<sup>23</sup> nas questões relacionadas ao ensino de língua materna, e, ainda segundo o autor, essa foi uma grande conquista, posto que a escola considerava o fenômeno da variação como um erro que estava em suas atribuições corrigir.

Desse modo, ao caracterizarem a área de Língua Portuguesa, os PCN discutem acerca da fala que cabe à escola ensinar. Encontramos, nesse tópico, não só o explícito reconhecimento da diversidade linguística do Brasil, mas também o da discriminação que sofrem os falantes das variedades linguísticas “de menor prestígio”. Nesse ponto, é delegada à escola a responsabilidade de promover o enfrentamento ao preconceito linguístico, sendo este, portanto, “parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (Brasil, 1998, p. 26).

Quanto à orientação que posiciona a escola na linha de frente do combate ao preconceito linguístico, os PCN elucidam que o primeiro passo é o abandono de duas crenças arraigadas na própria cultura escolar: a de que existe apenas uma forma “correta” de falar a

---

<sup>23</sup> Bagno (2007, p. 28) revela sinais dessa intervenção presentes no texto que compõe os PCN, a exemplo da expressão “variedades dialetais”, cujo conceito é proveniente da Sociolinguística.

língua – mais próxima da escrita – e a de que a escrita é o espelho da fala, o que implica um trabalho de “conserto” da fala do aluno sob a premissa de que, falando “corretamente”, ele passará a escrever “corretamente”. As diretrizes argumentam que essas crenças têm promovido “uma prática de mutilação cultural”, por meio da qual a escola alimenta nos aprendizes a ideia de que sua comunidade é formada por incapazes, o que configura uma total ignorância acerca dos fenômenos que constituem o sistema linguístico (Brasil, 1998, p. 26).

Há, ainda nesse tópico, a preocupação de lançar luz sobre o que Camacho (1988) classificou como “variação estilística”:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (Brasil, 1998, p. 26).

Convergentes com os postulados da Sociolinguística, esses direcionamentos acerca do fenômeno da variação nas aulas de Português passaram, pouco a pouco, a ser incorporados ao discurso pedagógico. Tal fato nos permite a constatação de que os esforços dos linguistas para que o ensino de língua fosse mais inclusivo e mais significativo para os estudantes não são necessariamente atuais. Na verdade, Bagno (2007, p. 28) revela que, desde pelo menos 20 anos antes da divulgação dos PCN, as discussões no âmbito acadêmico referentes à necessidade de modificações na política educacional do país já estavam bastante avançadas.

Outrossim, na lista de objetivos gerais para o Ensino Fundamental constante nos PCN, também encontramos uma referência direta à variação linguística em pelo menos três deles:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística [*sic*] valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas [*sic*] do português falado;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (Brasil, 1998, p. 33)

Esses objetivos reiteram os direcionamentos sugeridos por esse novo referencial curricular no que se refere à importância de trabalhar os aspectos da língua portuguesa falada no Brasil de maneira crítica e humanizada. Ratificam, portanto, um processo de ensino-

aprendizagem pautado no compromisso de conscientizar os estudantes de que diferença não é deficiência (Soares, 2021) e na missão de promover o respeito por meio do conhecimento.

Uma última e relevante observação acerca do tratamento dado pelos PCN à variação linguística diz respeito à orientação para o trabalho com a língua oral nas aulas de Língua Portuguesa. O referencial curricular admite que a escola vinha se eximindo de trabalhar os usos e as formas da língua oral por considerar que não era seu papel ensinar a criança a falar, já que ela aprende a fazê-lo antes mesmo de começar a frequentar a escola. Todavia, embora esse argumento não esteja incorreto, as diretrizes estabelecem que é função da escola instrumentalizar os alunos para que estes sejam linguisticamente competentes para se expressar oralmente em diferentes contextos (Brasil, 1998, p. 38).

Reconhecidas as importantes contribuições dos PCN para a área de Língua Portuguesa e para o sistema educacional como um todo, surgiu, cerca de 20 anos após a publicação dos PCN, a necessidade de as diretrizes norteadoras da Educação Básica passarem por atualizações que se adequassem às novas demandas que emergiram nesses primeiros anos do século XXI. Em 2015, a primeira versão do documento que hoje conhecemos por Base Nacional Comum Curricular, ou simplesmente BNCC, foi disponibilizada para consulta pública, por meio da qual as comunidades escolar e acadêmica puderam tecer críticas que viriam a se tornar contribuições para a incrementação desse novo instrumento (Brasil, 2017).

Fruto das reflexões produzidas em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação de todas as unidades da Federação, os quais contaram com a participação de professores, gestores, entidades de educação, e examinada por especialistas brasileiros e internacionais, a segunda versão da BNCC data de 2016. No ano seguinte, o documento foi aprimorado e sua versão atualizada foi, mais uma vez, disponibilizada para toda a comunidade escolar brasileira. Somente em 2018, porém, a BNCC chegaria à sua versão final (Brasil, 2018).

Diferentemente dos PCN, cujo caráter é meramente orientador, a BNCC se configura como um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018). Outra diferença marcante entre os PCN e a BNCC diz respeito ao fato de aqueles estarem focados em conteúdos e em habilidades,

enquanto estes adotaram um modelo pautado no desenvolvimento de competências<sup>24</sup> e habilidades fundamentais para a formação integral dos alunos (Brasil, 1998; 2018).

Apesar das distinções, a BNCC sustenta o discurso antidiscriminatório e de garantia de acesso aos bens culturais para todos os estudantes encontrado nos PCN. Essa postura fica nítida quando acessamos as 10 competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, das quais destacamos:

3. **Valorizar** e fruir as **diversas** manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Valorizar** a **diversidade** de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
5. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade** humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
6. Exercitar a **empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o **respeito ao outro** e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza<sup>25</sup> (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

A reiterada presença do verbo “valorizar” e a de termos como “diversidade”, “respeito” e “empatia” sinalizam uma postura de comprometimento com a missão de oferecer aos estudantes uma trajetória educacional mais democrática e equitativa. Esses valores são de extrema importância, visto que favorecem a criação de um ambiente no qual o aluno pode se sentir seguro, acolhido e contemplado pelos objetivos escolares.

Assim como nos PCN, a adoção dessa postura faz, teoricamente, da escola um terreno fértil para discussões frutíferas acerca da variação linguística. Ao frisar o respeito à diversidade cultural e a valorização dos diversos saberes e vivências, podemos depreender que aí também está inclusa a importância de os estudantes serem instruídos acerca das variedades do português brasileiro. Acreditamos que o respeito é resultado do conhecimento, isto é, o respeito às variedades da nossa língua só é verdadeiramente suscitado por meio de um ensino sistemático e sensível das diversas formas de se falar o português brasileiro, que existem para dar conta das igualmente diversas práticas sociais.

<sup>24</sup> A BNCC define “competência” como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

<sup>25</sup> Mantivemos a numeração das competências conforme a BNCC. (Brasil, 2018).



No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, o documento em que se constitui a BNCC expõe que, assim como nos PCN, adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (Brasil, 2018). Consonante aos pressupostos bakhtinianos, essa abordagem de ensino de língua consiste na concepção de língua como uma prática social por meio da qual são privilegiados a interação entre sujeitos, o contexto e os sentidos ali produzidos, em detrimento de uma abordagem estrutural ou normativa da língua (cf. Bakhtin, 1997).

Nessa perspectiva, o fenômeno da variação linguística também encontra lugar de destaque na BNCC. No âmbito da diversidade cultural, o documento faz menção à existência de mais de 250 línguas faladas no país além do português e de suas variedades, como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo, e ressalta a importância de um trabalho voltado para a conscientização relacionada a como essa diversidade linguística enriquece a nossa cultura e é marca indelével da nossa identidade nacional (cf. Brasil, 2018, p. 70).

Além disso, quando consultamos a lista de competências de Língua Portuguesa a serem adquiridas durante o Ensino Fundamental, encontramos menção direta ao fenômeno da variação linguística e a conceitos a ele associados:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, **variável, heterogêneo** e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades e seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o **fenômeno da variação linguística**, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. 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<sup>26</sup> (Brasil, 2018, p. 87, grifos nossos).

Dois apontamentos se fazem pertinentes quanto às competências acima descritas. Na primeira delas, destaque-se a refutação do mito da homogeneidade linguística, já abordado por nós (cf. seção 2.3), ao sinalizar que a língua deve ser compreendida como um fenômeno variável e heterogêneo. Já na quinta, observamos a referência implícita ao fenômeno através do qual o falante adapta sua linguagem ao contexto de uso e ao interlocutor, a qual Camacho (1988) intitula de “variação estilística”.

Em relação ao Ensino Médio, a descrição de como se dará a abordagem da área de linguagens é um tanto quanto minuciosa. A distribuição das competências, por exemplo, é feita em associação com suas respectivas habilidades. Para atender às finalidades desta pesquisa, permaneceremos fazendo o recorte daquelas que contemplam o fenômeno da variação linguística, como é o caso da competência 2, na qual se lê:

---

<sup>26</sup> Mantivemos a numeração das competências conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 87)

2. Compreender os processos **identitários, conflitos e relações de poder** que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as **diversidades** e a **pluralidade** de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a **empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo **preconceitos** de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 492, grifos nossos).

Conquanto não mencione explicitamente o fenômeno da variação linguística, a competência 2 trata dos conflitos que podem permear as práticas sociais que envolvem a linguagem. Essa competência assume, portanto, um caráter combativo contra práticas discriminatórias que guardem relação com a intolerância às diferenças que constituem a identidade dos indivíduos.

As habilidades vinculadas a essa competência estão dispostas a seguir:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (Brasil, 2018, p. 492).

Ao analisarmos as habilidades referentes à competência 2, percebemos que elas repousam tanto no plano da concretude, percebido através dos verbos “utilizar” (EM13LGG201) e “dialogar” (EM13LGG204), como no plano da abstração, a partir do verbo “analisar”, presente nas habilidades EM13LGG202 e EM13LGG203. Inferimos que, para a aquisição desse conjunto de habilidades, é necessário que o ensino de Português adote uma postura crítica e conscientizadora acerca da diversidade linguística do Brasil e da sua complexidade nas práticas sociais.

A competência 4, por sua vez, aborda especificamente o fenômeno da variação linguística:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Como podemos constatar, essa competência reforça o caráter heterogêneo das línguas em geral, conferindo-lhes, em adição, os aspectos “(geo)político, histórico, cultural, social e variável”. Importante salientar que a competência 4 estabelece que é preciso que os estudantes concluam o Ensino Médio aptos a não só demonstrar sensibilidade e respeito perante as variedades do português brasileiro, mas também que colaborem com o enfrentamento ao preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 494).

À competência 4 estão vinculadas três habilidades. Todavia, conforme o nosso recorte temático, abordaremos apenas duas delas, quais sejam:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 494).

Assim como aquelas referentes à competência 2, as habilidades referentes à competência 4 agem tanto no plano da abstração, como no plano da concretude. O verbo “analisar”, presente na habilidade EM13LGG401, refere-se a uma ação pautada na reflexão acerca do funcionamento das línguas. A habilidade EM13LGG402, por sua vez, corresponde a uma prática que resulta de um trabalho apurado com as variedades da língua e dos diferentes contextos comunicativos, visto que, retomando Bagno (2017, p. 83), é por meio do efetivo letramento que o estudante expande seu repertório linguístico, e é a partir dessa expansão que ele conseguirá adequar sua linguagem às variadas situações de uso da língua em que ele venha a se engajar.

A análise dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no Brasil nos permitiu verificar que, ao longo das últimas décadas, algumas teorias linguísticas, que, por muito tempo, se fizeram restritas ao ambiente acadêmico, passaram a ser incorporadas às políticas educacionais do país, à exemplo da Sociolinguística. No cerne das discussões que objetivavam encontrar medidas para frear o fracasso escolar, o ensino da disciplina Língua Portuguesa passou por profundas modificações, pelo menos em tese, para atender a essa demanda.

Constatamos que os PCN e a BNCC, documentos que balizam as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, adotam uma concepção de ensino de língua que preconiza o respeito à diversidade linguística do Brasil, ao mesmo tempo que busca munir os educandos de competências e habilidades necessárias à sua efetiva inserção na cultura letrada. Embora

normativas – como é o caso da BNCC –, essas diretrizes dificilmente se concretizam no cotidiano escolar, o que faz com que a existência de um ensino verdadeiramente democrático e sensível à realidade dos estudantes repouse no plano da ideologia.

Corroboramos, portanto, o posicionamento de tantos pesquisadores que se debruçam sobre as questões que envolvem a Educação Básica, para quem as transformações no ensino de Português só começarão a acontecer, de fato, quando seus agentes diretos – os professores – forem devidamente instrumentalizados. Para esse fim, ressaltamos a importância de o Estado ofertar periódicas formações continuadas que sejam balizadas por teorias que vão ao encontro das orientações constantes nos documentos oficiais, indispensáveis para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

## **2.6 Tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa**

Entre as políticas curriculares vigentes no Brasil destinadas a organizar o ensino na Educação Básica, destaque-se a mais antiga: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2023). Embora, à época, tenha recebido uma denominação diferente<sup>27</sup>, a primeira política de livro didático no Brasil foi criada em 1937 e, desde então, tem passado por inúmeras mudanças (cf. Brasil, 2023).

Atualmente, o PNLD se configura como a política por meio da qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) analisa e avalia os livros didáticos e demais instrumentos que servem de apoio à prática educativa a serem comprados e distribuídos gratuitamente para as escolas públicas de todas as esferas – federal, estadual, municipal e distrital – e também para as instituições conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2023). É, sem dúvida, uma das iniciativas governamentais mais significativas para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem no país, embora, desde o princípio, esteja envolta em diversas questões que dificultam seu devido funcionamento.

É sintomático, por exemplo, que, somente cerca de 50 anos depois da criação de uma política educacional voltada para o livro didático, os professores tenham ganhado voz no processo de escolha deste, que é, por muitas vezes, o único recurso de que dispõem para planejar e executar suas aulas. De acordo com o portal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), foi em 1983 que primeiramente se cogitou a participação dos docentes na escolha dos livros a serem adotados nas escolas. Essa participação, no entanto, só

---

<sup>27</sup> Instituto Nacional do Livro Didático (INL) (Brasil, 2023).

veio a se efetivar dois anos depois, em 1985, como resultado da edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que trouxe consigo, além desta, algumas outras mudanças na política do livro didático<sup>28</sup> (cf. Brasil, 2023).

No âmbito da disciplina Língua Portuguesa, pesquisadores vinculados à Sociolinguística dão conta de que o fenômeno da variação, tão marcante no português brasileiro, tem recebido uma abordagem, quando não tímida, problemática na maioria dos livros didáticos que chegam às escolas para que sejam avaliados pelos professores (cf. Bagno, 2007; Faraco, 2008; González, 2015). Essa questão se torna ainda mais preocupante quando levamos em conta o fato de que são justamente esses livros que costumam ser os mais adotados pelas escolas (cf. Gonzáles, 2015).

Com efeito, de acordo com Faraco (2008, p. 177), mesmo a publicação e a divulgação dos PCN no final da década de 1990, que continham orientações específicas acerca da importância de se trabalhar a variação linguística na escola, não foi suficiente para causar grandes impactos em uma cultura escolar fundamentada na crença da homogeneidade linguística. Segundo o autor, a abordagem inapropriada desse fenômeno em avaliações de larga escala, como ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e nos livros didáticos de Língua Portuguesa denunciavam a necessidade de uma Pedagogia da Variação Linguística.

No início da década de 2000, como demonstram as pesquisas de Bagno (2007) e de Faraco (2008), os livros didáticos de Língua Portuguesa davam à variação linguística um tratamento ainda enviesado. Segundo Faraco (2008, p. 177), ao abordarem as variedades do português brasileiro, os livros didáticos se limitavam a referenciar a variação geográfica, visto que, em comparação à variação social, por exemplo, aquela suscitava menos preconceito. Além disso, também aponta Faraco (2008, p. 177), essa abordagem da variação linguística era feita de maneira anedótica e superficial, sem despertar, portanto, um olhar crítico dos estudantes acerca das implicações sociais desse fenômeno, como orientavam os PCN.

A esse respeito, Bagno (2007, p.18) teoriza que a falta de obras que divulgassem os conceitos básicos da Sociolinguística poderia ser a principal responsável pela maneira inadequada como as variedades da nossa língua eram tratadas nos livros didáticos de Português. Soma-se a essa divulgação restrita da Sociolinguística na década de 2000 a atuação de linguistas e de educadores sem formação sociológica adequada que produziam e difundiam análises equivocadas dos fenômenos linguísticos. Esses equívocos, segundo Bagno (2007, p.

---

<sup>28</sup> Uma das principais mudanças consistiu justamente na transição de Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) para o PNLD (Brasil, 2023).

19), chegavam fatalmente a diversos nichos sociais detentores de certo prestígio relacionado às questões de língua, como jornalistas, formuladores de políticas públicas, agentes educacionais e, evidentemente, autores de material didático.

Em 2011, com a publicação do livro “Por uma vida melhor” (Ramos, 2011), destinado à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a conflituosa relação entre variação linguística e livro didático no Brasil ganha um novo e controverso capítulo. Se, de um lado, linguistas vinham tecendo críticas acerca de como as variedades do português brasileiro eram apresentadas superficialmente nos livros didáticos, de outro, a sociedade leiga<sup>29</sup> clamava pela exclusão da variação linguística como matéria escolar (Faraco, 2015, p. 8).

De acordo com Barbosa (2015, p. 252), a autora do livro didático em questão, por “ter abonado a norma popular ao tratar da concordância verbal”, usando, como exemplo, a frase “nós pega o peixe”, foi alvo de discursos condenatórios difundidos tanto na internet, como na mídia televisiva. Esse episódio, ao mesmo tempo em que descortina as prováveis razões pelas quais a abordagem do fenômeno da variação linguística tem encontrado pouco espaço nos livros didáticos<sup>30</sup>, evidencia a importância e a urgência de uma pedagogia que, obedecendo aos direcionamentos dos documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil, tenha como um de seus objetivos principais a erradicação de estigmas associados à língua.

Para isso, é imprescindível que nós, pesquisadores da área da Sociolinguística, atuantes na Educação Básica ou não, continuemos engajados no empreendimento de levar a Pedagogia da Variação Linguística às salas de aula de nossas escolas, reivindicando seu lugar e seu devido tratamento nos instrumentos que subsidiam a prática docente. Parte substancial desse nosso compromisso, enquanto pesquisadores, é garantir que os resultados de nosso trabalho ultrapassem os limites do ambiente acadêmico e que possam alcançar, em grande escala, os professores.

Tardiff (2014, p. 239) pondera que fator primordial para que uma pesquisa universitária acerca da prática docente seja bem-sucedida, isto é, seja capaz de promover mudanças concretas, é lançar sobre os professores um olhar mais realístico e mais sensível. Quando os professores não são analisados sob essa ótica, o autor afirma que a pesquisa acadêmica

---

<sup>29</sup> Assim Barbosa (2015, p. 252) define a expressão “sociedade leiga”: “que não cursou Letras e, em geral, só compartilha das concepções e valores simbólicos da língua padrão transmitida no ensino fundamental e médio.”

<sup>30</sup> Faraco (2008, p. 178), ao expor que os livros didáticos raramente tratam da variação social devido à sua complexidade, afirma que os estigmas mais pesados de nossa sociedade são provenientes da pouca quantidade de indivíduos que tenham coragem de “mexer nessa ferida.”

é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas de carreira da universidade. Em consequência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão (Tardiff, 2014, p. 239).

Essa perspectiva é pertinente para a nossa discussão acerca de como mudar a realidade do tratamento da variação linguística nos livros utilizados pelos docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica. Basta considerarmos que, se existem livros didáticos que abordam as variedades do português brasileiro conforme as orientações dos PCN e da BNCC, são estes que precisam chegar até as nossas escolas, diferentemente do que tem acontecido (cf. González, 2015), e esse é um resultado que depende sobremaneira dos próprios educadores, já que recai sobre eles – e não defendemos o contrário – a responsabilidade de avaliar e de selecionar os instrumentos didáticos com que trabalharão.

Nesse sentido, é preciso que esses profissionais sejam capazes de discernir os livros que tratam o fenômeno da variação linguística de maneira séria daqueles que o fazem sem a profundidade e sem o compromisso com o desenvolvimento do despertar da consciência crítica dos estudantes, e esse é um desafio à parte. De acordo com González (2015, p. 226), ao selecionar este que será seu instrumento de trabalho – nesse caso, o livro didático – mais do que o seu saber acerca da disciplina que leciona, o professor mobiliza, também, sua formação e sua própria identidade.

O autor ainda nos explica que, histórica e socialmente, à pessoa do professor de Língua Portuguesa está relacionada a figura de alguém que tudo sabe sobre o “bom português”, isto é, o mítico português homogêneo. Assim, essa característica a ele associada, ainda que integrante da extensa lista de crenças equivocadas acerca da língua, passa a compor a sua identidade docente e a influenciar toda a sua prática, do planejamento à execução (González, 2015, p. 226). Sobre essa complexidade da atividade docente e dos fatores que delas são dissociáveis, vale a pena considerar o que afirma Tardiff (2014, p. 49-50):

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Sob tal perspectiva, endossamos a argumentação de González (2015, p. 226), para quem é natural que, durante os processos de análise, de avaliação e de escolha do livro

didático, o professor de Língua Portuguesa tenda a evitar aqueles que o colocam frente ao desafio de lidar com a heterogeneidade da língua. Segundo o autor, esse é um trabalho que exige do educador a elaboração de uma nova identidade, que deverá ser traduzida e apresentada aos alunos por meio de sua própria prática.

Portanto, assim como nas seções anteriores, os aspectos aqui levantados nos conduzem à mesma conclusão a que chegaram as pesquisas dedicadas ao enriquecimento da educação em língua materna há mais de meio século: o caminho para a efetiva instauração de uma pedagogia da língua que seja significativa e frutífera começa com a devida instrumentalização daqueles que a conduzem (Faraco, 2008, p. 194). Não é coerente esperar que esses profissionais adotem novas atitudes quando sua própria formação se fundamenta em antigas práticas que já não respondem – e talvez jamais tenham respondido – às demandas sociais.

Certamente, conforme aponta Barbosa (2015, p. 260), é inaceitável a assunção de que os professores da Educação Básica possam dar conta de explorar a vasta gama de artigos da Linguística, elaborados à luz de diferentes abordagens teóricas e acerca de diversos fenômenos, para que, por conta própria, determinem a metodologia mais eficaz para abordar mecanismos da língua oral e escrita em sala de aula. Reiteramos, pois, a urgência de frequentes formações continuadas que levem em conta as normativas dos documentos que orientam a Educação Básica, sobretudo no que diz respeito à abordagem da variação linguística nas aulas de Português, para que os educadores dessa disciplina disponham de subsídios teórico-metodológicos indispensáveis para um ensino de língua que se pretenda transformador.



### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Tipo, natureza e abordagem da pesquisa**

Este trabalho se configura a partir de uma pesquisa sociolinguística voltada para o contexto educacional. Assim, levando em consideração que o seu objetivo geral é averiguar a familiaridade de um grupo de professores de Português com a Pedagogia da Variação Linguística a fim de contribuir com o enriquecimento de suas aulas – o que exigiu, sobretudo, que observássemos de que maneira suas crenças e atitudes perante o fenômeno da variação linguística se manifestavam em sua prática –, adotamos, aqui, uma abordagem de cunho qualitativo.

Isso porque, como nos explicam Silveira e Córdova (2009) à luz dos estudos de Minayo (2001), esse tipo de abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Essa descrição, como podemos observar, se aplica ao já mencionado conjunto de ações que foram executadas para a elaboração e para a concretização deste trabalho, o qual será apresentado mais detalhadamente na próxima seção deste capítulo.

Por se tratar de um trabalho voltado ao aprimoramento da prática docente, esta pesquisa pode ser descrita como um estudo de natureza aplicada. De acordo com Silveira e Córdova (2009), um estudo de natureza aplicada visa a gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. No universo desta pesquisa, essa descrição se concretiza por meio da intervenção proposta como produto final de nosso trabalho: a realização de oficinas pedagógicas para os professores de Língua Portuguesa da escola-campo onde nossa pesquisa se ambientou.

Considerando, pois, o produto final resultante de nosso trabalho, adotamos o método e a linha estrutural didático-pedagógica que o posicionam na categoria de pesquisa-ação, tendo em vista que esse tipo de abordagem se caracteriza pela interação contínua entre teoria e prática, possibilitando que o processo investigativo ocorra em consonância com a ação interventiva. Outro fator que caracteriza este trabalho como uma pesquisa-ação é o fato de as oficinas terem sido ministradas por um pesquisador que também atua como professor de Língua Portuguesa de uma instituição pertencente ao modelo de Escola Cidadã Integral. Desse modo, a proximidade com os processos pedagógicos e com as dinâmicas institucionais

desse programa o colocaram em uma posição privilegiada para a condução desta pesquisa, visto que, como nos explica Fonseca (2002, p. 34), a pesquisa-ação requer do pesquisador uma participação planejada na situação-problema a qual pretende investigar.

Ainda acerca do papel do pesquisador em um trabalho do tipo pesquisa-ação, Fonseca (2002, p. 35) nos explica que

o investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Sob essa perspectiva, podemos dizer que, ao se lançar no contexto que constitui o universo de sua pesquisa e ao se envolver diretamente com os sujeitos que dela fazem parte, o pesquisador atua como um agente de transformação cuja abordagem, porque baseada em uma troca de experiências e de conhecimentos de modo igualitário, humaniza o processo investigativo e possibilita a construção coletiva de soluções. Ademais, como destaca Fonseca (2002, p. 35), outro benefício decorrente da pesquisa-ação é o fato de que, por estar constantemente envolvido e interagindo com o contexto de sua pesquisa, os conhecimentos prévios que o investigador adota para analisar a realidade sofrem modificações que o levam a aprimorar esses conhecimentos e favorecem um entendimento mais profundo acerca dos fenômenos estudados.

### **3.2 Processos metodológicos da pesquisa**

A intervenção didática que constituiu o produto final deste trabalho consistiu na realização de oficinas pedagógicas destinadas às professoras de Língua Portuguesa de uma escola da rede estadual da Paraíba pertencente ao Programa de Escola Cidadã Integral, localizada no município de Aguiar-PB. Essas oficinas tiveram como propósito munir as referidas docentes de metodologias relacionadas ao campo da Educação Linguística e fundamentadas na Sociolinguística Educacional, à luz dos estudos, sobretudo, de Bortoni-Ricardo (2005). Essas metodologias compõem o que entendemos, segundo Bagno (2007) e Faraco (2008), por Pedagogia da Variação Linguística.

Assim, o primeiro passo para a efetivação deste trabalho foi estabelecer contato com a gestora da escola-campo, que, ao tomar conhecimento da natureza desta pesquisa e de seu

propósito, acolheu-a prontamente<sup>31</sup>. Em um segundo momento, as docentes foram reunidas na sala de professores, para que pudéssemos ter uma conversa informal acerca do trabalho que realizaríamos em conjunto e do qual elas seriam protagonistas.

Levando em consideração que o intuito de proporcionar oficinas pedagógicas que tivessem como tema central a abordagem do fenômeno da variação linguística nas aulas de Português era o de sanar possíveis lacunas na formação das docentes envolvidas nesta pesquisa, fez-se necessário que realizássemos uma sondagem com essas profissionais, a fim de investigar se havia, entre eles, familiaridade com a Pedagogia da Variação Linguística.

Para colher esses dados, fundamentais para o cumprimento do propósito desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos que, por sua natureza, tendem a se complementar. O primeiro deles foi um questionário, considerando que, Segundo Silveira e Córdova (2009), o questionário

é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Dessa maneira, tendo em vista que a intervenção pretendida como resultado deste trabalho era a realização de oficinas formativas que contribuíssem com o aprimoramento do trabalho das referidas professoras de Língua Portuguesa com a variação linguística, a aplicação de um questionário se justifica pela sua finalidade, que é a de colher objetivamente dados representativos das crenças, das expectativas e das situações vivenciadas por aqueles que lhe respondem, retomando, aqui, o que afirmam Silveira e Córdova (2009). Nesse caso, as respostas obtidas a partir do questionário serviram como norte para a construção das oficinas ministradas, desde o seu planejamento, até a elaboração dos materiais que foram utilizados.

Para otimização do tempo, levando em conta as inúmeras demandas que têm os professores, sobretudo os que atuam em instituições que funcionam em tempo integral, optamos por um questionário de 20 perguntas estritamente objetivas. Todas elas exigiam que

---

<sup>31</sup> É pertinente que ressaltemos o fato de a gestora da referida escola ter demonstrado tamanho interesse neste trabalho, a ponto de sugerir que os demais professores da área de Linguagens também participassem das oficinas formativas. Essa proposta, no entanto, apesar de evidenciar o reconhecimento da importância desta pesquisa, não estava alinhada com os aspectos teórico-metodológicos aqui proposto, razão pela qual foi educadamente recusada.

as professoras fizessem uma reflexão acerca da realidade de sua prática ao longo de sua carreira docente, do planejamento à execução das aulas.

As perguntas que constituíram o questionário, pensadas a partir dos princípios fundamentais norteadores das ações da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), seguiram uma estrutura categórica, visando a abranger diferentes aspectos relacionados à percepção e ao tratamento do fenômeno da variação linguística na escola-campo. O quadro a seguir permite a visualização e a compreensão dos aspectos investigados, uma vez que apresenta as categorias, a numeração correspondente às perguntas do questionário e uma breve descrição de cada grupo temático.

Quadro 2: Organização das perguntas do questionário aplicado às professoras<sup>32</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Questões</b>	<b>Descrição</b>
Crenças e atitudes acerca do fenômeno da variação linguística	1 a 5	Explora as crenças e as percepções gerais das docentes em relação ao fenômeno da variação linguística.
Crenças e atitudes acerca da disciplina Língua Portuguesa	6 a 10	Investiga as percepções das docentes acerca de sua disciplina no que tange a sua finalidade, propósitos e objetivos pedagógicos.
Abordagem pedagógica do fenômeno da variação linguística	11 a 15	Analisa como as docentes incorporam as questões que envolvem o fenômeno da variação linguística a sua prática.
Identificação de preconceito linguístico no ambiente escolar.	16 a 20	Avalia a capacidade das professoras de identificar situações permeadas por preconceito linguístico e de lidar com elas.

Fonte: Elaboração própria (2024)

O segundo instrumento de coleta de dados consistiu em uma entrevista com as professoras envolvidas na pesquisa. Dessa vez, a intenção foi averiguar como elas avaliavam sua formação acadêmica, considerando que, em tese, a universidade é responsável por preparar o docente em formação para os desafios da sala de aula. Além disso, também foi de interesse desta pesquisa considerar como se posicionavam as professoras perante as formações continuadas ofertadas pelo Governo do Estado da Paraíba.

Para tanto, a entrevista aqui proposta foi de caráter exploratório e semiestruturada, isto é, apesar de haver uma série de perguntas preestabelecidas, as professoras entrevistadas

<sup>32</sup> As perguntas que compõem esse questionário e as alternativas escolhidas pelas professoras estão disponíveis para consulta na seção de apêndices deste trabalho.

tiveram a liberdade de fazer comentários sobre assuntos derivados do tema central que vieram a surgir (cf. Silveira e Córdova, 2009). Acreditamos que, dessa forma, as docentes se sentiriam mais à vontade para discorrer sobre suas vivências enquanto profissionais da educação e, mais especificamente, como docentes de língua materna.

Com devida atenção ao tempo disponível e visando a garantir a fluidez da entrevista, de modo a permitir que as professoras pudessem explorar livremente os temas previamente definidos, foram elaboradas 12 perguntas. Assim como o questionário, a entrevista seguiu uma estrutura categórica, a qual será apresentada no quadro abaixo.

Quadro 3: Categorias e organização das perguntas da entrevista com as professoras<sup>33</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Questões</b>	<b>Descrição</b>
Formação acadêmica inicial	1 a 3	Explora a avaliação das professoras sobre sua formação acadêmica inicial em relação à abordagem da variação linguística.
Formação continuada (geral)	4 a 6	Investiga as percepções das professoras sobre as formações continuadas oferecidas pelo Governo do Estado da Paraíba de modo geral.
Formação continuada (variação linguística)	7 a 9	Avalia como as formações continuadas abordam a variação linguística e sua relevância para a prática pedagógica.
Sugestões e necessidade de formação	10 a 12	Identifica as percepções das professoras sobre os recursos e abordagens que seriam úteis para tratar a variação linguística em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

É necessário salientar que, ainda com vistas à otimização do tempo, tanto a aplicação do questionário como a realização da entrevista ocorreram de maneira presencial na própria escola-campo. Optamos por um trabalho direto com as professoras em detrimento de recorrermos a plataformas digitais, a fim de que elas pudessem realizar essas atividades ainda dentro do seu horário de trabalho. Essa estratégia também foi pensada proativamente: levando em consideração a intensa rotina de uma instituição inserida no modelo de Escola Cidadã Integral, acreditamos que a participação das professoras nessa etapa de coleta de dados seria menos produtiva se elas tivessem que, para isso, se conectar a uma rede de internet e interagir com o pesquisador através de uma tela.

<sup>33</sup> As perguntas constituintes da entrevista estão disponíveis para consulta na seção de apêndice deste trabalho.

Além da análise da aplicação de questionário e da entrevista com as professoras, também foi realizada uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas docentes da escola. Essa análise teve como objetivo verificar o tratamento da variação linguística nos materiais utilizados em sala de aula, especialmente no que tange à inclusão de exemplos das diferentes variedades do português brasileiro e ao tratamento de questões relacionadas ao preconceito linguístico.

Para isso, os livros foram examinados de maneira qualitativa, buscando identificar a presença de tópicos que abordassem a diversidade linguística e os possíveis estigmas associados às variantes linguísticas. A análise se concentrou em três aspectos principais: a presença de conteúdos explicativos sobre a variação linguística, a presença de exemplos de outras variantes do português brasileiro e o espaço dedicado ao debate sobre o preconceito linguístico. A partir dessa análise, foi possível avaliar como o conteúdo dos livros didáticos se relacionava com as práticas pedagógicas das professoras, verificando se o material incentivava a discussão sobre as diferentes manifestações do português brasileiro ou se, ao contrário, reforçava estereótipos linguísticos.

### **3.3 Perfil sociolinguístico da escola-campo<sup>34</sup>**

Esta pesquisa foi executada em uma instituição pública da rede estadual de ensino, a qual está localizada no município de Aguiar-PB. Para uma compreensão mais aprofundada acerca do perfil sociolinguístico da escola-campo, consideramos pertinente abordar alguns aspectos da cidade onde ela está situada.

De acordo com último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, o município de Aguiar ocupa uma faixa territorial de 351,607 km<sup>2</sup>. Em 2024, sua população estimada era de apenas 5.061 habitantes, o que a caracteriza como uma cidade de pequeno porte (IBGE, 2022).

Ainda segundo dados do IBGE (2022), no tocante à educação, Aguiar apresenta uma taxa de escolarização de 98,9% entre crianças e adolescentes, o que significa dizer que o município tem conseguido garantir o acesso à Educação Básica para a grande maioria de seus alunos. Todavia, apesar de esse ser um dado consideravelmente positivo, o desempenho do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos

---

<sup>34</sup> As informações acerca da referida escola foram obtidas por meio de um breve documento de natureza informal redigido por sua gestora exclusivamente para atender às necessidades desta seção.

finais do Ensino Fundamental em 2023 (4,9) (Saeb/Ideb; Inep, 2023) revela desafios que podem estar relacionados à qualidade do ensino.

Outro fator relevante para a construção desta seção está relacionado a características econômicas da população do município onde a nossa escola-campo está situada. Consoante o IBGE (2022), aproximadamente 50,1% da população de Aguiar possui rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo. Esse alto percentual de população com rendimento de até 1/2 salário mínimo e a presença de uma infraestrutura precária (como esgotamento sanitário inadequado e urbanização limitada) revelam um contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Esses dados são relevantes para esta pesquisa, uma vez que, conforme exposto por Soares (2017), condições de pobreza e marginalização social guardam estreita relação com o desempenho dos alunos na escola.

Acerca da instituição, omitiremos seu nome e algumas características específicas, a fim de preservar o sigilo previamente acordado com todos os envolvidos nesta pesquisa. Criada por meio de um decreto publicado em 2012, a referida escola passou a integrar o Programa de Escola Cidadã Integral em fevereiro de 2020. A instituição, que conta com uma população de 332 discentes, atende, predominantemente, estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, com cerca de 50% dos alunos dependendo de programas assistenciais.

Em termos de estrutura, os 329 estudantes estão distribuídos em 13 turmas. Desse total, 46 alunos estão matriculados no Ensino Fundamental II, em turmas de 7º a 9º ano, 173 no Ensino Médio, em turmas de 1º a 3º ano, e 110 em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola se destaca também por atender a um expressivo número de estudantes oriundos da zona rural, representando cerca de 60% do total de alunos. Esse fato foi particularmente relevante para a nossa análise sociolinguística, uma vez que o contexto rural pode influenciar a maneira como os alunos se expressam, suas variantes linguísticas e até mesmo as formas de apreensão e valorização da língua portuguesa.

É pertinente ressaltarmos que a escola-campo não está funcionando em seu prédio original, uma vez que este se encontra bastante deteriorado e passa por reformas. Como alternativa, a instituição foi realocada para o prédio de uma antiga escola desativada. Contudo, esse espaço provisório também apresenta problemas significativos de infraestrutura, posto que é um prédio antigo, com apenas cinco salas de aula, das quais uma é destinada exclusivamente aos professores. Essa limitação espacial impacta diretamente a organização do regime de ensino, considerando que a escola devesse funcionar em tempo integral. Por esse motivo, adequações foram necessárias, e a instituição passou a operar de maneira

regular: algumas turmas têm aulas no turno da manhã, enquanto outras utilizam o espaço no turno da tarde.

Apesar dessas mudanças, os professores permanecem cumprindo o regime integral, permanecendo na escola durante ambos os turnos. Essa situação evidentemente acarreta desafios para o aproveitamento e rendimento escolar dos estudantes: a alternância de turnos compromete a continuidade pedagógica e reduz o tempo disponível para atividades que seriam essenciais em um modelo de tempo integral, como reforço escolar, oficinas interdisciplinares e projetos de aprofundamento. Além disso, a infraestrutura limitada restringe o acesso a recursos adequados para o ensino, impactando negativamente a aquisição do conhecimento e a motivação dos alunos.

É importante destacarmos, por fim, que a referida escola é a única instituição no município a oferecer Ensino Médio. Assim, o regime integral, em sua concepção original, torna-se compulsório para os jovens aguiarenses que necessitam dessa etapa da educação. Dessa forma, a implementação parcial desse regime, aliada às condições adversas do prédio provisório, levanta questões sobre a eficácia de tal modelo em promover equidade e qualidade na formação dos estudantes. A precariedade da infraestrutura e as limitações do regime de funcionamento impõem desafios adicionais a uma comunidade que já enfrenta desigualdades socioeconômicas significativas.

### **3.4 Procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos**

Esta pesquisa foi realizada com três professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública inserida no Programa de Escola Cidadã Integral, conforme mencionamos. Embora se tratasse de uma instituição a que o pesquisador tivesse acesso, por ser natural da cidade onde ela está situada e por manter contato frequente com os professores e demais funcionários, foi necessário recorrer a trâmites éticos e legais para garantir a proteção e o sigilo dos colaboradores envolvidos. Tal procedimento foi essencial para assegurar que os participantes fossem tratados de maneira ética, com respeito a seus direitos e preservação de sua integridade durante todo o processo de pesquisa.

É fundamental ressaltarmos que seguimos rigorosamente as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, estabelecidas pela Resolução CNS 196/1996 e pela Resolução CNS Nº 466/2012, que dispõem sobre os princípios éticos fundamentais, como respeito à autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Além disso, observamos as orientações específicas dispostas no Ofício Circular Nº



2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, que detalha procedimentos para pesquisas realizadas em contextos educacionais.

Ademais, os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os métodos adotados e os potenciais impactos do estudo. Foi assegurada a confidencialidade de suas identidades e a proteção de suas informações pessoais, conforme prevê a legislação vigente.

### **3.5 Seleção dos professores participantes da pesquisa**

A seleção dos participantes desta pesquisa foi diretamente influenciada pelas características da escola-campo, que conta com um número reduzido de docentes de Língua Portuguesa. Inicialmente, a intenção era trabalhar apenas com professores que atuavam no Ensino Fundamental. No entanto, como a instituição dispõe de apenas um docente de Português no Ensino Fundamental e de dois docentes no Ensino Médio, optamos por incluir todos os três docentes no estudo. Dessa forma, ampliou-se o escopo para abarcar toda a equipe responsável pelo ensino da disciplina.

Nenhum critério específico, como tempo de experiência, formação acadêmica ou engajamento com as questões relacionadas à variação linguística, foi adotado para a seleção, apesar de essas características terem sido consideradas na análise dos dados coletados para esta pesquisa. Desse modo, essa decisão foi pautada pela necessidade de compreender como o fenômeno da variação linguística era abordado de forma abrangente no contexto da escola, o que demandou a inclusão de todos os professores da disciplina. Compreendemos que, considerando o tamanho reduzido da escola e o número limitado de docentes, a aplicação de critérios mais restritivos poderia inviabilizar a análise ou reduzir significativamente o número de participantes, comprometendo a investigação.

O fato de o pesquisador ser natural da cidade onde a escola está situada e de já ter contato prévio com a comunidade escolar também se revelou um fator relevante no processo de seleção. Esse vínculo contribuiu para que as professoras se sentissem à vontade para participar da pesquisa, confiando no caráter ético e acadêmico do trabalho. Essa proximidade facilitou o diálogo inicial, bem como o engajamento dos colaboradores no cumprimento das etapas necessárias para a coleta de dados.

A seguir, apresentamos um quadro que reúne as principais características das professoras participantes desta pesquisa, com o intuito de fornecer um panorama detalhado sobre o perfil desses sujeitos. A tabela contempla informações sobre o gênero, o segmento de

ensino em que atuam, o tempo de experiência no magistério, bem como a formação acadêmica.

Quadro 4: Características dos professores participantes da pesquisa

<b>Característica</b>	<b>Professor 1</b>	<b>Professor 2</b>	<b>Professor 3</b>
<b>Gênero</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Segmento de ensino</b>	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio
<b>Tempo de experiência</b>	19 anos	25 anos	30 anos
<b>Formação acadêmica</b>	Licenciatura em Letras com especialização	Licenciatura em Letras com especialização	Licenciatura em Letras com especialização

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Consideramos de extrema relevância para esta pesquisa, que visou, entre outras coisas, a analisar se a prática pedagógica das docentes se alinhava com os preceitos da Pedagogia da Variação Linguística, o fato de as professoras 2 e 3 terem cursado uma especialização que ofertou uma disciplina na qual, segundo elas, o fenômeno da variação linguística fora abordado<sup>35</sup>. Ambas as professoras, no entanto, reconheceram que, apesar de a disciplina ter descortinado para elas questões importantes acerca do trabalho com a variação linguística em sala de aula, essa abordagem não foi suficiente para que elas conseguissem desenvolver uma noção efetiva acerca de um ensino sistematizado desse fenômeno.

Essas informações são fundamentais para contextualizar as respostas das professoras e permitir uma análise mais aprofundada sobre a relação entre o perfil profissional das docentes e a abordagem da variação linguística em suas práticas pedagógicas. A compreensão desse contexto auxilia na interpretação dos dados, possibilitando perceber como as experiências e formações individuais dos professores influenciam suas percepções e metodologias no trato da variação linguística em sala de aula.

<sup>35</sup> Disciplina “Linguística e Ensino da Língua Portuguesa”, presente no Curso de Especialização “Língua, Linguística e Literatura” ofertado pela instituição que, à época, denominava-se Faculdades Integradas de Patos (FIP), hoje Centro Universitário de Patos (UNIFIP).

#### **4. CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA**

Este capítulo busca situar o leitor no ambiente que serviu como base para a realização desta investigação. Desse modo, a seção 4.1, intitulada “O Programa de Escola Cidadã Integral na rede estadual da Paraíba”, explora as principais características do Programa de Escola Cidadã Integral, seu funcionamento e os objetivos que o orientam. Essa análise visa a apresentar os fundamentos do programa e avaliar se suas diretrizes favorecem um espaço significativo para a abordagem do fenômeno da variação linguística ou se se alinham a práticas de ensino mais tradicionais. A reflexão proposta é essencial para compreender se o modelo integral contribui para um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo, que contemple a diversidade linguística dos estudantes, ou se mantém foco exclusivo na norma-padrão.

A seção 4.2, “Ensino de Língua Portuguesa na Escola Cidadã Integral de Aguiar – PB”, analisa de forma específica as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na disciplina de Língua Portuguesa dentro do modelo de tempo integral. Serão discutidos aspectos como a organização curricular, os recursos didáticos disponíveis e as estratégias adotadas pelos professores para abordar fenômenos como a variação linguística em sala de aula, tendo em vista as especificidades da comunidade escolar.

Por fim, a seção 4.3, intitulada “A formação continuada para professores de Língua Portuguesa das Escolas Cidadãs Integrais”, examina as iniciativas de formação continuada oferecidas aos docentes da disciplina. O foco está em compreender se essas formações atendem às demandas do modelo integral e às necessidades específicas do ensino de variação linguística. Esse panorama é essencial para identificar possíveis lacunas e oportunidades de aperfeiçoamento no desenvolvimento profissional dos professores.

##### **4.1 O Programa de Escola Cidadã Integral na rede estadual da Paraíba**

Visando a promover uma educação mais abrangente e integrada, que atendesse não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao crescimento socioemocional dos alunos, em 2016, o Programa de Escola Cidadã Integral foi implementado na rede estadual de ensino da Paraíba em 2016 (Rodrigues; Chagas; Calabria, 2023). O contexto que motivou sua criação, consoante a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Doravante SEECT-PB.

(2024), foi a busca por uma mudança no modelo educacional, especialmente frente aos desafios de uma educação pública que, muitas vezes, não conseguia atender às necessidades mais amplas dos estudantes, principalmente nas áreas de competências socioemocionais e no estímulo ao protagonismo juvenil. Este modelo busca, portanto, criar um ambiente escolar mais envolvente e transformador.

A formalização do programa ocorreu segundo o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 1º de dezembro de 2015 (Rodrigues; Chagas; Calabria, 2023), buscando alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de não apenas ampliar a carga horária, mas também de introduzir metodologias diferenciadas que integrassem as atividades acadêmicas e práticas de desenvolvimento pessoal, como forma de promover uma educação integral.

O referido programa distingue-se pela utilização de metodologias ativas de ensino, que incentivam o protagonismo dos estudantes e a integração de diferentes áreas do conhecimento. O modelo de ensino, em tese, vai além das abordagens tradicionais, oferecendo uma gama de atividades que buscam não só o domínio cognitivo, mas também a formação de habilidades sociais e emocionais, como liderança, cooperação e empatia.

Nesse sentido, o programa é estruturado de maneira a integrar práticas culturais e artísticas, como clubes de protagonismo, bandas marciais e atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo um ambiente escolar que favorece tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades pessoais. Dessa maneira, as escolas participantes possuem flexibilidade na oferta de atividades e podem trabalhar com projetos interdisciplinares que abordam questões contemporâneas de forma contextualizada, além de integrar as disciplinas por meio de práticas e atividades que envolvem debates, escrita criativa e apresentações artísticas.

No que se refere à rotina escolar, o Programa de Escola Cidadã Integral organiza tal rotina de modo a proporcionar uma formação abrangente aos estudantes. Assim, as atividades acadêmicas são distribuídas ao longo do dia, com maior tempo dedicado a práticas integradoras e a outras atividades extracurriculares. As instituições vinculadas ao programa são incentivadas a utilizar o tempo adicional para desenvolver clubes de protagonismo, festivais de música, encontros de bandas e práticas de dança, que contribuem para o fortalecimento da cidadania e do engajamento social dos estudantes.

Além das atividades curriculares, o programa oferece suporte pedagógico e recursos materiais que incluem capacitações contínuas para os professores, buscando garantir que eles estejam preparados para lidar com a carga horária estendida e com as metodologias ativas. Na

prática, entretanto, o estado da Paraíba falha ao não disponibilizar continuamente materiais pedagógicos adaptados às necessidades das escolas participantes, de forma que as atividades possam ser planejadas de modo alinhado aos objetivos do programa e às diretrizes da BNCC.

Dado esse contexto, podemos depreender, em síntese, que os principais objetivos do Programa de Escola Cidadã Integral são a promoção de uma educação integral e a formação de cidadãos críticos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo (SEECT-PB, 2024). O programa busca, de forma abrangente, o desenvolvimento das competências cognitivas, com ênfase no aprendizado de conteúdos curriculares, e das competências socioemocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a formação de uma sociedade mais participativa, mas ainda encontra desafios relacionados, sobretudo, à infraestrutura.

Embora ainda seja cedo para uma avaliação quantitativa detalhada, as percepções de professores, gestores e alunos indicam que o Programa de Escola Cidadã Integral tem gerado resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes. As atividades de protagonismo e as práticas artísticas, por exemplo, têm favorecido o aumento do engajamento dos alunos, que demonstram maior interesse pela escola e pelas atividades propostas.

No que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas, o programa não estabelece metas específicas para a variação linguística, mas a proposta pedagógica permite o trabalho interdisciplinar, com destaque para a utilização da língua portuguesa em atividades de leitura, escrita e oratória, que favorecem o domínio linguístico. Todavia, é pertinente a ressalva de que, apesar de as práticas pedagógicas inovadoras, como os clubes de protagonismo e os festivais de música e dança, possibilitarem que os alunos se envolvam de maneira ativa, desenvolvendo suas habilidades comunicativas e sociais, essas atividades nem sempre se alinham diretamente com a reflexão sobre a variação linguística. Isso porque, embora a abordagem integrada das linguagens artísticas e culturais contribua para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, a diversidade linguística e as diversas faces do preconceito linguístico não são abordadas de forma sistemática nas ações cotidianas das escolas participantes. Dessa forma, apesar dos avanços na formação integral dos alunos, o programa ainda enfrenta desafios para incorporar de forma mais explícita e eficaz a temática da variação linguística em seus projetos pedagógicos.

## **4.2 O ensino de Língua Portuguesa em uma Escola Cidadã Integral de Aguiar-PB**

Conforme exposto na seção “Perfil sociolinguístico da escola-campo” (cf. capítulo 3), a instituição onde esta pesquisa se efetivou apresenta um cenário educativo desafiador, principalmente devido a questões infraestruturais, mas, ao mesmo tempo, rico em possibilidades para uma abordagem inclusiva e adaptativa do ensino de Língua Portuguesa. A referida escola, como se sabe, atende uma população predominantemente em situação de vulnerabilidade, com uma significativa parcela de alunos oriundos da zona rural, o que tem implicações diretas sobre a forma como o ensino de Língua Portuguesa é conduzido.

A variabilidade linguística dos alunos, marcada pelas influências do contexto rural e das realidades sociais em que estão inseridos, exige uma abordagem flexível e atenta às especificidades da variação linguística. Nesse cenário, as professoras de Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental não só no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também na promoção de uma conscientização crítica sobre as diferentes formas de usar a língua e os preconceitos linguísticos que ainda permeiam as relações sociais.

Nesse sentido, a professora que leciona para as turmas de Ensino Fundamental reconhece a importância de discutir a variação linguística, embora sua abordagem, muitas vezes pontual e introdutória, ainda careça de maior aprofundamento. A docente narrou, por exemplo, que propôs um exercício simples em que os alunos precisavam identificar as variações linguísticas presentes em diferentes contextos, utilizando textos retirados de jornais e conversas informais. Contudo, a discussão sobre o preconceito linguístico foi brevemente abordada, sem um aprofundamento reflexivo sobre suas implicações sociais. Quando um aluno natural da zona rural usou uma forma de falar mais característica de sua região, alguns colegas zombaram da sua fala. A professora, diante da situação, fez uma correção rápida, mas não conseguiu promover uma reflexão mais profunda sobre o respeito às diferentes variantes linguísticas, perdendo uma oportunidade de combater o preconceito linguístico de forma mais eficaz.

Apesar disso, a professora tenta criar uma atmosfera de respeito e compreensão nas aulas, sempre buscando apresentar exemplos que conectem o conteúdo à realidade dos alunos. No entanto, sua abordagem sobre a variação linguística poderia ser mais sistemática, considerando, sobretudo, a diversidade de falantes presentes na escola e as diferentes formas de utilização da língua. Esse cenário reflete uma dificuldade maior que ela tem em integrar o tema ao cotidiano dos alunos, limitando a reflexão crítica que poderia ser trabalhada mais profundamente.

Já no Ensino Médio, uma das professoras apresenta um posicionamento distinto sobre a abordagem da variação linguística. Embora o livro didático adotado pela escola, *Se Liga nas Linguagens*, traga uma abordagem sólida e abrangente do fenômeno linguístico, a docente demonstrou desinteresse por essa obra, optando por utilizar outros materiais. A docente afirmou ter procurado, em uma aula, contextualizar o conteúdo sobre variação linguística a partir de exemplos mais próximos dos alunos, como formas de linguagem observadas nas redes sociais e no vocabulário da juventude. A proposta foi bem recebida, mas a professora não conseguiu integrar uma discussão mais crítica sobre as formas de exclusão ou discriminação que certas variantes linguísticas podem sofrer.

Esse comportamento da docente, que subestima o valor do livro didático que oferece uma abordagem mais ampla da variação linguística, evidencia uma possível falta de reconhecimento sobre a importância de discutir esse fenômeno de forma abrangente. A escolha por um material mais simples e a falta de envolvimento com a discussão do preconceito linguístico podem refletir uma compreensão limitada sobre a relevância de se discutir a linguagem de forma crítica e inclusiva. Esse episódio demonstra uma carência na formação da professora, que poderia beneficiar-se de uma maior compreensão sobre a importância da variação linguística não apenas como uma ferramenta didática, mas como um meio de empoderamento e conscientização dos alunos.

Por outro lado, a segunda professora que leciona para turmas de Ensino Médio demonstrou ter uma abordagem mais reflexiva sobre a variação linguística, embora, como a professora atuante no Ensino Fundamental, ainda enfrente limitações em integrar o tema ao cotidiano dos alunos. Durante uma aula sobre o uso de expressões idiomáticas e estrangeirismos, a professora disse ter tentado expandir a discussão para a variação linguística, abordando como as palavras e expressões podem ter significados diferentes dependendo do contexto social e geográfico. No entanto, conforme o próprio relato da professora, percebemos que a aula ficou muito centrada em exemplos formais, não conseguindo, desse modo, explorar de forma eficaz as variantes mais informais ou locais da língua, que seriam mais próximas da realidade dos alunos.

Além disso, em uma atividade prática em que os alunos precisavam criar diálogos utilizando diferentes registros de linguagem, alguns estudantes de áreas rurais se sentiram desconfortáveis ao tentar imitar a “linguagem formal”, uma vez que isso contrastava com a maneira natural de se expressar. A professora, atenta a essa reação, explicou que não se tratava de desvalorizar a forma de falar dos alunos, mas sim de demonstrar a importância de conhecer diferentes registros para uma comunicação mais efetiva. Embora a professora tenha

tentado promover uma reflexão, o impacto dessa atividade foi limitado, pois não houve uma discussão mais profunda sobre as implicações sociais e culturais da utilização de diferentes variantes linguísticas.

Dessarte, o ensino de Língua Portuguesa na Escola Cidadã Integral de Aguiar, apesar de envolver o reconhecimento da variação linguística como tema relevante, ainda carece de uma abordagem mais crítica e estruturada sobre as múltiplas formas de uso da língua e as implicações sociais do preconceito linguístico. A diversidade dos alunos, em termos de suas variantes linguísticas, exige que os professores adotem práticas pedagógicas mais inclusivas, que não apenas ensinem os diferentes registros linguísticos, mas também promovam uma conscientização crítica sobre o respeito à diversidade e à valorização das variadas formas de expressão. A integração da variação linguística no currículo da escola, com a superação das lacunas formativas dos professores, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre preconceito linguístico, é fundamental para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais inclusivo e reflexivo, alinhado aos princípios da BNCC e à realidade sociolinguística dos alunos.

#### **4.3 A formação continuada para professores das Escolas Cidadãs Integrais**

A formação continuada de professores no Brasil é garantida por diversas legislações, que reconhecem sua importância para o aprimoramento da qualidade da educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que assegura que o Poder Público deve promover a formação continuada dos docentes, visando ao desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira (Brasil, 1996).

Outrossim, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, reforçou esse compromisso, estipulando que, até 2024, o país deve garantir políticas públicas que assegurem a qualificação docente, incluindo a formação continuada como um pilar fundamental para o sucesso da educação básica (Brasil, 2014). Além disso, a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destina recursos para garantir a formação continuada dos professores da Educação Básica, reforçando o papel crucial do desenvolvimento profissional na melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007). Essas legislações evidenciam o compromisso do Estado brasileiro em proporcionar aos



professores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas, o que é essencial para o avanço da educação no país.

No contexto do Programa de Escola Cidadã Integral, as formações continuadas constituem um tema controverso, como afirmam Silva e Júnior (2023), já que o Programa

incentiva o professor apenas a buscar as formações in loco, voltados especificamente para a sua prática, vista como essenciais para o alcance do objetivo dessa política. Dessa forma, é retirado do professor a autonomia de buscar formações em ambientes como a universidade pública, a exemplo de mestrado, doutorado, ou outros cursos oferecidos por essa instituição, que deve ser um dos principais lócus da formação continuada.

Nesse sentido, os autores se apoiam nos pressupostos de Rodrigues (2019), a qual defende que, para que a formação ofertada aos professores das instituições inseridas no Programa de Escola Cidadã integral tenha êxito, é essencial que ela ofereça aos docentes uma reestruturação dos saberes e das concepções tradicionais, permitindo uma transformação de sua prática pedagógica (Silva; Júnior, 2023). Essa perspectiva sugere que a formação dos professores deve ir além do domínio de conteúdos específicos e envolver uma reflexão crítica sobre o próprio papel do educador na sociedade e na formação dos alunos.

À luz dos estudos de Silva (2019), Silva e Júnior (2023) sugerem que uma escola que vise a proporcionar uma formação integral para seus estudantes necessita contar com professores que, igualmente, recebam uma formação integral. Sob esse viés, a formação integral do professor deve ser compreendida como uma condição necessária para que ele possa oferecer aos alunos um desenvolvimento completo, que contemple não só as competências cognitivas, mas também as sociais e emocionais. A ideia central aqui é que a prática pedagógica do professor deve ser orientada por uma formação que transcenda a instrução acadêmica, possibilitando que ele também se desenvolva como ser humano em múltiplos aspectos.

Ainda com base em Silva (2019), Silva e Júnior (2023) afirmam que, para que um programa de formação de professores voltado à educação integral e em tempo integral tenha sucesso, é necessário considerar uma premissa essencial: a reflexão sobre a função da escola na sociedade. Isso se deve ao fato de que a escola, enquanto uma instituição social, exerce um papel mediador dentro do projeto de sociedade, podendo seguir uma abordagem conservadora ou transformadora. Essa dualidade é evidente na contradição entre preparar os alunos para o mercado de trabalho, atendendo às demandas do sistema capitalista, ou oferecer uma

formação unilateral, voltada para um desenvolvimento mais amplo e humanizado dos estudantes (Silva, 2019 *apud* Silva; Júnior, 2023).

Assim, a formação integral do professor emerge como um ponto-chave para o sucesso da Escola Cidadã Integral. A escola precisa garantir que seus docentes estejam preparados não apenas para ensinar conteúdos acadêmicos, mas para promover um desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos críticos e capacitados a lidar com os desafios de um mundo em constante transformação.

No que se refere especificamente às formações pensadas para os professores de Língua Portuguesa, compreendemos que, em tese, ela deve assumir uma relevância ainda maior, dado o papel fundamental dessa disciplina na construção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Entretanto, com base nas informações colhidas durante esta pesquisa, sobretudo nos relatos das professoras que dela fizeram parte, é possível perceber que as formações continuadas oferecidas aos professores de Língua Portuguesa nas Escolas Cidadãs Integrais têm um foco predominantemente em componentes curriculares específicos do modelo do Programa Escola Cidadã Integral e em projetos que se aplicam para as instituições da rede estadual de modo geral.

Os professores destacam 4 formações continuadas ofertadas pela SEECT-PB. Uma delas volta-se para o projeto *Desafio Nota 1000*, que visa a preparar os docentes de todas as escolas da rede, incluindo aquelas que não fazem parte do Programa de Escola Cidadã Integral, para ministrar aulas de redação com foco na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SEECT-PB, 2024). Essas formações, além de centradas nas competências exigidas pelo Enem para a redação, não abordam a questão da variação linguística, que é um aspecto essencial para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Ao invés disso, o enfoque está em estratégias de planejamento de aulas e avaliação das redações dos alunos, deixando de lado a diversidade linguística presente no cotidiano dos estudantes.

Adicionalmente, o Programa também oferece formações relacionadas à FLIREDE (Festa Literária da Rede Estadual), um evento que incentiva a leitura literária e o protagonismo estudantil (SEECT-PB, 2024). Embora tenha relevância para a valorização da cultura literária local e a promoção de competências socioemocionais dos alunos, a FLIREDE também não aborda diretamente a variação linguística. Embora possa tratar de grandes autores paraibanos e a literatura regional, a formação oferecida não integra a discussão sobre a pluralidade linguística, um ponto crucial no desenvolvimento de uma educação linguística crítica e inclusiva.

Além das formações mencionadas anteriormente, os professores também participam de capacitações direcionadas para a preparação dos alunos para as avaliações externas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB-PB (Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba). Essas formações ocorrem próximo à aplicação das provas e têm como objetivo principal fornecer aos docentes materiais didáticos e metodologias específicas para que possam preparar os alunos de forma eficaz, visando a um bom desempenho nessas avaliações. Assim como as outras formações, essas capacitações também não abordam a variação linguística, concentrando-se mais nas estratégias e técnicas voltadas para a obtenção de resultados positivos nas provas.

A última formação mencionada pelos professores, que, segundo eles, costuma ocorrer pelo menos duas vezes durante o ano letivo, volta-se para o componente curricular que integra a Parte Diversificada do Programa de Escola Cidadã Integral: “Nivelamento/Recomposição da Aprendizagem”, que busca promover a recuperação de conteúdo para alunos com defasagem escolar. Segundo as Diretrizes Operacionais da SEECT-PB (2024), essa formação se concentra em estratégias inovadoras para superar fragilidades nos alunos, mas, novamente, não há menção à variação linguística, que poderia ser um elemento relevante para a abordagem da diversidade de saberes e práticas linguísticas dentro das escolas.

Portanto, de maneira geral, as formações continuadas para professores de Língua Portuguesa nas Escolas Cidadãs Integrais carecem de uma abordagem específica e aprofundada sobre a variação linguística. Os docentes percebem que, apesar de os programas formativos atenderem a outras demandas curriculares, não há uma reflexão ou capacitação direcionada para a diversidade linguística dos alunos, um tema essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as diferentes formas de expressão e as realidades linguísticas dos estudantes.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO E DE ENTREVISTA**

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas realizadas com as três professoras de Língua Portuguesa da escola-campo, bem como dos livros didáticos por elas utilizados. As respostas das docentes, coletadas por meio do questionário e da entrevista, foram sistematizadas e dispostas em tabelas, e, considerando a necessidade de manter a fluidez da análise textual dentro do corpo da dissertação, optamos por incluí-las apenas na seção de apêndices, uma vez que são extensas e detalhadas devido à sua finalidade de ilustrar o processo de coleta de dados e de fornecer uma visão completa das respostas individuais das docentes.

### **5.1 Análise dos dados coletados por meio de questionário**

Com base nas respostas fornecidas pelas três docentes e à luz dos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007) e Faraco (2008), realizamos uma análise qualitativa das atitudes, crenças e abordagens de ensino em relação à variação linguística, à disciplina de Língua Portuguesa e ao preconceito linguístico. Essa análise foi organizada com base nas categorias propostas, descritas anteriormente, considerando as diferentes opções de resposta (a, b, c, d) para cada questão.

No que se refere à primeira categoria – “Crenças e atitudes acerca do fenômeno da variação linguística” –, as respostas demonstram uma divergência clara quanto à compreensão do fenômeno como uma característica natural da língua. A professora 1 (c) não reconhece essa naturalidade, enquanto a professora 2 (b) demonstra uma aceitação parcial. A professora 3 (a), por outro lado, aceita plenamente essa característica, evidenciando uma visão mais alinhada com a sociolinguística contemporânea. Quanto à abordagem da variação linguística em sala de aula (Questão 2), as três professoras escolheram a alternativa (b), indicando uma postura moderada em relação à abordagem da variação linguística. Isso revela que, embora reconheçam sua importância, talvez vejam limites ou especificidades para sua aplicação em contexto escolar.

No que se refere à percepção dos alunos acerca do fenômeno da variação (Questão 3), a professora 2 (c) acredita que eles não veem a variação como algo negativo, o que pode indicar uma experiência de sala de aula mais aberta à diversidade linguística. A professora 1 (b) tem uma visão mais moderada, reconhecendo que alguns alunos podem ver a variação de

forma negativa. A professora 3 (a) demonstra maior sensibilidade ao considerar que muitos alunos veem a variação como incorreta.

Em relação à valorização social da norma culta (Questão 4), todas as professoras concordam que a sociedade valoriza mais a norma culta (a). Isso indica uma percepção comum sobre a pressão social em favor da padronização, o que pode influenciar suas práticas pedagógicas e crenças pessoais.

Por fim, no tocante ao posicionamento das docentes perante o desempenho escolar dos alunos que utilizam variações linguísticas não padrão (Questão 5), há uma variação significativa nas respostas: a professora 1 (b) acredita que a dificuldade depende do contexto, enquanto a professora 2 (c) não vê a variação como um empecilho para o aprendizado. A professora 3 (a), por sua vez, considera que alunos que utilizam variações não padrão enfrentam maiores dificuldades. Isso sugere diferentes compreensões sobre os impactos da variação linguística na aprendizagem escolar.

Na análise da segunda categoria, “Crenças e atitudes acerca da disciplina Língua Portuguesa”, as respostas das professoras refletem diferentes concepções sobre o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa (Questão 6). A professora 1 (a) vê o ensino focado na norma culta e nas regras gramaticais, evidenciando uma abordagem tradicional. A professora 2 (c), ao enfatizar o entendimento das variações linguísticas, demonstra uma visão mais alinhada às práticas pedagógicas contemporâneas. Já a professora 3 (b) prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que sugere uma perspectiva funcional voltada para a prática textual. Essas diferenças indicam distintas compreensões sobre o papel da disciplina na formação dos alunos.

Quanto à questão 7, relacionada à percepção das professoras acerca do ensino da norma culta, a professora 1 (a) acredita que o ensino deve estar centrado na norma culta, o que reforça sua visão tradicionalista. A professora 3 (c) defende uma abordagem mais ampla, que inclua também as variações linguísticas, enquanto a professora 2 (b) apresenta uma visão intermediária, considerando que o foco pode estar na norma culta, mas sem exclusividade. Essa variação nas respostas aponta para diferentes entendimentos sobre o equilíbrio entre o ensino normativo e uma abordagem mais inclusiva.

Na questão 8, sobre como as docentes avaliam o papel da disciplina Língua Portuguesa para a formação dos alunos, as três professoras concordam plenamente que a disciplina é essencial para a formação cidadã. Essa unanimidade sugere que, apesar das diferenças de concepção pedagógica, há um entendimento comum sobre a importância social

do ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo seu papel na promoção da cidadania, na formação crítica e no desenvolvimento comunicativo.

Em relação à questão 9, a respeito de como as professoras acreditam que as aulas de Português devem ser conduzidas no que se refere ao tratamento das particularidades linguísticas dos alunos, novamente, há concordância entre as três professoras (a), que defendem o respeito às particularidades linguísticas dos alunos. Essa convergência aponta para uma preocupação com práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às realidades linguísticas dos estudantes. No entanto, considerando as respostas anteriores, há uma possível discrepância entre a teoria e a prática, especialmente para a professora 1, que adota uma postura mais normativa nas outras questões.

Por fim, a questão 10, que buscou identificar se as professoras acreditavam que seus alunos deveriam ser avaliados com base em como utilizavam a norma-padrão, as respostas variam significativamente. A professora 1 (b) acredita que a avaliação deve seguir a norma culta, mas admite certa flexibilidade em alguns casos. A professora 3 (c) rejeita essa ideia, defendendo que a variação linguística também deve ser considerada. A professora 2 (b) adota uma posição mais moderada, acreditando que a norma culta pode ser critério avaliativo, mas não de forma absoluta. Essa divergência mostra como as práticas avaliativas são complexas e influenciadas pelas concepções pessoais e formações acadêmicas de cada professora.

Na análise da categoria “Abordagem pedagógica do fenômeno da variação linguística”, as respostas das três professoras indicam que a abordagem do fenômeno da variação linguística não é uma prática constante em suas aulas. As três professoras optam pela alternativa “Às vezes” (b), o que sugere que, embora reconheçam a importância do tema, a variação linguística é abordada de forma esporádica, e não com regularidade. Essa abordagem intermitente pode refletir uma falta de estratégias pedagógicas específicas ou uma priorização de outros conteúdos considerados mais relevantes dentro do currículo.

Na questão 12, acerca da utilização de exemplos de variação linguística em atividades de leitura e escrita, todas as professoras também escolheram a alternativa “Às vezes, mas nem sempre” (b). Isso demonstra que, embora o fenômeno da variação linguística seja considerado importante para a compreensão das práticas de leitura e escrita, não há uma prática contínua ou estruturada em suas aulas. Pode-se inferir que os exemplos de variação linguística são utilizados de maneira pontual, quando julgados necessários ou quando surgem naturalmente nos textos trabalhados em sala de aula.

A questão 13 investiga se as professoras adaptam seus métodos de ensino para considerar as diferentes variações linguísticas de seus alunos. Aqui, as respostas das

professoras variam um pouco mais. A professora 1 opta pela alternativa “c) Não, não faço essa adaptação”, o que indica uma abordagem mais rígida, possivelmente focada na norma culta, sem uma flexibilização para as variações linguísticas dos alunos. Por outro lado, as professoras 2 e 3 escolhem “b) Às vezes, dependendo da situação”, sugerindo que elas consideram as variações linguísticas em determinados contextos, mas não de forma sistemática. Essa diferença de respostas revela uma prática pedagógica diversa, com a professora 1 adotando um método mais tradicional e as outras duas professoras sendo um pouco mais flexíveis em suas abordagens.

Na questão 14, em relação à importância de se discutir a variação linguística com os alunos em relação ao contexto de comunicação, as três professoras respondem de forma unânime com a alternativa “a) Sim, é muito importante”, o que revela uma forte concordância sobre a relevância de se discutir a variação linguística no contexto de comunicação. A variação linguística é vista como algo fundamental para a compreensão das diferentes formas de interação verbal e escrita em contextos diversos. Essa percepção positiva da importância do tema é crucial para uma pedagogia mais inclusiva e adaptada à realidade linguística dos alunos. No entanto, essa concordância não necessariamente se reflete em uma prática pedagógica efetiva, como indicado nas respostas anteriores.

Finalmente, na questão 15, que busca saber se as docentes acreditam que os alunos devem ser orientados a usar a norma-padrão em situações formais e as variações em contextos informais, a professora 1, que responde “a) Sim, sempre”, demonstra uma postura claramente normativa, acreditando que os alunos devem seguir a norma culta em qualquer situação formal. As professoras 2 e 3, que optam pela alternativa “b) Às vezes, dependendo do contexto”, adotam uma postura mais flexível, considerando que as variações linguísticas podem ser aceitas em contextos informais, mas reconhecendo a importância da norma culta em situações formais. Essa diferença reflete a tensão entre a pedagogia tradicional, que prioriza o ensino da norma culta, e uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, que reconhece as variações linguísticas como válidas dentro de diferentes esferas comunicativas.

Na análise da categoria “Capacidade dos professores de identificar e lidar com o preconceito linguístico”, as respostas à questão 16 (Reconhecimento de preconceito linguístico nas interações dos alunos) demonstram uma percepção variável sobre a ocorrência de preconceito linguístico entre os alunos. A professora 1 escolheu a alternativa “c) Não, nunca”, sugerindo que ela nunca testemunhou situações explícitas de preconceito linguístico. Isso pode indicar uma falta de percepção ou de reconhecimento de tais atitudes no ambiente escolar. As professoras 2 e 3, por outro lado, escolheram “b) Algumas vezes”, o que sugere

que, embora o preconceito linguístico não seja uma ocorrência constante, elas o reconhecem em algumas situações. Essa diferença pode refletir uma visão mais atenta ou uma maior experiência no tratamento das diversidades linguísticas dentro da escola.

Na questão 17, que busca saber a opinião das docentes acerca da importância de sensibilizar os alunos sobre o preconceito linguístico, as três professoras responderam de forma unânime com a alternativa “a) Sim, é fundamental”, indicando um consenso claro sobre a importância de sensibilizar os alunos para o preconceito linguístico. Esse posicionamento reflete a conscientização sobre a necessidade de promover uma educação que respeite as diferentes formas de falar e que combata atitudes discriminatórias no ambiente escolar. Isso também aponta para uma valorização do respeito às variações linguísticas e a tentativa de criar um ambiente de aprendizado inclusivo.

Quanto à questão 18, relacionada à adoção de estratégias para lidar com preconceito linguístico em sala de aula, as respostas mostraram uma grande diversidade nas abordagens das professoras frente ao preconceito linguístico. A professora 1, que respondeu “c) Não, nunca penso sobre isso”, sugere uma falta de preparo ou uma ausência de estratégias claras para lidar com o preconceito linguístico, o que pode refletir uma abordagem mais tradicional ou uma falta de formação específica sobre o tema. As professoras 2 e 3 optaram pela alternativa “b) Às vezes, mas não tenho sempre uma estratégia definida”, o que indica que elas reconhecem a necessidade de lidar com o preconceito linguístico, mas não têm um planejamento estruturado ou consistente para isso. Isso pode sugerir uma falta de recursos ou de formação contínua para o enfrentamento efetivo do preconceito linguístico no contexto escolar.

Em relação à questão 19, que busca saber se as professoras já haviam abordado o preconceito linguístico em alguma atividade de sala, as três professoras, novamente, indicaram que a abordagem do preconceito linguístico nas atividades de sala de aula ocorria de maneira esporádica, já que todas escolheram a alternativa “b) Às vezes, em algumas situações”. Isso sugere que, embora elas reconheçam a relevância do tema e a necessidade de abordá-lo, não há uma prática pedagógica sistemática voltada para a discussão do preconceito linguístico. Essa abordagem pontual pode ser resultado da falta de planejamento ou da necessidade de priorização de outros conteúdos dentro do currículo escolar.

Por fim, a questão 20 buscou a opinião das professoras acerca do papel da escola na desconstrução do preconceito linguístico entre os alunos. As respostas das professoras são unânimes ao escolherem “a) Sim, é essencial”, evidenciando um entendimento compartilhado sobre o papel crucial da escola na desconstrução do preconceito linguístico. Isso reflete a



percepção de que a escola não deve ser apenas um local de aprendizagem formal, mas também um espaço de formação cidadã, onde os alunos são sensibilizados para a diversidade linguística e a necessidade de respeitar as diferentes formas de expressão. Essa visão reforça a ideia de que a escola tem uma função social na promoção da igualdade e no combate à discriminação linguística.

A análise das respostas obtidas por meio do questionário revela um panorama misto sobre a compreensão e a abordagem da variação linguística nas práticas pedagógicas das professoras. Embora haja um reconhecimento da importância de trabalhar com a variação linguística e do papel fundamental da escola na desconstrução do preconceito linguístico, as práticas pedagógicas ainda não são suficientemente sistemáticas e bem definidas. As respostas indicam a necessidade de uma formação contínua e direcionada, que ofereça ferramentas teóricas e metodológicas para que as professoras possam abordar a variação linguística de maneira mais eficaz e inclusiva em suas aulas.

## **5.2 Análise dos dados coletados por meio de entrevista<sup>37</sup>**

Agora, passaremos à análise qualitativa dos dados colhidos nas entrevistas realizadas com as professoras, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre suas percepções e práticas pedagógicas em relação à variação linguística e ao preconceito linguístico no contexto escolar. De igual modo, as considerações aqui apresentadas serão tecidas à luz dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007) e Faraco (2008).

As respostas das docentes às perguntas que compunham o primeiro eixo da entrevista, a formação acadêmica inicial, indicaram uma visão unânime de insuficiência e desatualização no que diz respeito à abordagem da variação linguística. Todos as três docentes afirmaram que a formação recebida durante a graduação foi limitada, com ênfase no ensino da gramática normativa, sem oferecer discussões aprofundadas sobre a diversidade linguística. Essa lacuna na formação acadêmica inicial é amplamente reconhecida pelas professoras, que mencionam que a graduação não abordou a variação linguística de maneira específica, deixando um vazio importante em suas trajetórias acadêmicas, como revela esta fala da professora 1:

---

<sup>37</sup> A fim de assegurar a fidedignidade dos dados coletados, fundamental para a precisão e para a transparência da análise, pedimos autorização às docentes para, através do recurso de gravação de voz de um aparelho celular, registrar as entrevistas. Acordamos que o áudio captado nesse momento seria utilizado única e exclusivamente para atender aos propósitos desta pesquisa.

Na graduação, eu, pelo menos, me lembro de ter visto e estudado só coisas ligadas à gramática normativa. Variação [linguística] eu vim aprender, digamos assim, com os livros que eu uso pra dar aula mesmo.

A percepção de que a formação universitária não influenciou de forma significativa suas práticas pedagógicas também é comum, com as docentes destacando que somente com o tempo, por meio de novos conteúdos e discussões contemporâneas, conseguiram ampliar sua visão sobre o fenômeno da variação linguística.

No que se refere a formações continuadas voltadas para a variação linguística, as professoras relataram uma ausência significativa de ações formativas promovidas pelo Governo do Estado da Paraíba. Apenas duas das docentes entrevistadas, conforme mencionado anteriormente, indicaram ter tido contato com essa temática em uma formação continuada, especificamente por meio de uma disciplina ministrada em um Curso de Especialização oriundo de uma instituição privada, como declara a professora 3:

Já faz muitos anos, né? Mas a gente discutiu essas questões da variação numa pós que a gente fez na FIP. Eu nem lembro mais o nome da disciplina, mas o professor era bem assim. E ele dizia pra gente que a gente precisava mudar nossa postura, por conta dessas coisas que você falou, né? Que existem várias formas de se falar o português, mas que a gente costuma só ensinar as regras, por isso que os alunos acabam detestando a disciplina.

Esse cenário evidencia que a abordagem da variação linguística em suas práticas pedagógicas ocorreu não como resultado de políticas públicas de formação, mas sim a partir de uma busca individual por aprimoramento profissional em espaços privados.

Essa lacuna é preocupante, pois destaca a falta de uma capacitação formal e especializada nesse campo, o que representa um desafio significativo para as professoras na abordagem de questões relacionadas à diversidade linguística nas salas de aula. A ausência de treinamentos especializados sobre variação linguística nas formações oferecidas pelo governo compromete a capacidade dos docentes de tratar de forma eficaz os fenômenos linguísticos com seus alunos, o que reflete uma falha no sistema de formação continuada em relação às necessidades pedagógicas contemporâneas, como bem observou a professora 2:

Se a gente for depender das formações do estado, a gente vai acabar ensinando sempre as mesmas coisas pra esses meninos. Eu mesma não me lembro de alguma vez, em alguma formação dessas que a gente participa, de terem tocado sequer no assunto variação linguística. E é como você disse, né? A gente mesmo é que tem que correr atrás se quiser se atualizar em nossa área.

Por fim, as professoras concordaram amplamente quanto à necessidade de uma formação continuada de qualidade e com foco específico na variação linguística. Houve, entre elas, um consenso de que as formações precisam ser mais práticas e voltadas para a realidade do cotidiano escolar, com materiais e abordagens que se alinhem às necessidades reais dos professores e de suas turmas. A utilização de recursos pedagógicos como livros, músicas e filmes foi sugerida como uma forma de tornar o ensino da variação linguística mais dinâmico e acessível aos alunos.

Além disso, as professoras ressaltaram a necessidade de uma abordagem pedagógica que promovesse a reflexão crítica sobre o preconceito linguístico, contribuindo para a valorização da diversidade linguística no ambiente escolar, um tema ainda complexo e desafiador em muitas salas de aula, especialmente em contextos mais conservadores ou em cidades menores:

Aqui a gente tem um público que vem praticamente todo da zona rural – se bem que aqui em Aguiar, né, muito pequenininha, cidade e sítio não são tão diferentes assim nesse quesito de forma de falar. Mas, sem dúvidas, professor, a gente precisa, sim, de uma formação boa, que faça a gente refletir sobre nossa prática, que faça a gente ter vontade de estudar mesmo, e não só a variação linguística, apesar de saber da realidade da nossa escola no momento, né? (Professora 3).

A partir dessa percepção das docentes, compreendemos que uma formação continuada que integrasse esses aspectos não apenas as capacitaria de maneira mais eficaz, mas também contribuiria para um ambiente escolar mais inclusivo, no qual a diversidade linguística é respeitada e valorizada.

Portanto, ao refletirmos sobre os resultados obtidos, observamos que as professoras reconhecem as limitações de sua formação inicial em relação à variação linguística e expressam o desejo de uma formação continuada mais prática e contextualizada. Esses achados reforçam a importância de políticas públicas que promovam essas capacitações, de forma a garantir que o ensino da Língua Portuguesa contemple a diversidade linguística presente na sociedade e, mais especificamente, na escola.

### **5.3 Breve análise dos livros didáticos adotados pelas professoras participantes da pesquisa**

Nesta subseção, realizaremos uma análise qualitativa dos livros didáticos adotados pelas professoras de Língua Portuguesa que participaram desta pesquisa, buscando compreender como esses materiais abordam o fenômeno da variação linguística. Nosso

objetivo é investigar, também à luz dos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007) e Faraco (2008), em que medida os conteúdos presentes nos livros contemplam a diversidade linguística, promovem reflexões sobre as variedades do português e oferecem subsídios para que as professoras trabalhem o tema em sala de aula de forma efetiva e contextualizada. Essa análise visa a identificar tanto as potencialidades quanto as limitações desses materiais no tratamento da variação linguística no contexto educacional.

Iniciaremos essa análise pelos livros de Língua Portuguesa utilizados pela docente que atua nas turmas do Ensino Fundamental (7º a 9º ano) da nossa escola-campo. O objetivo é observar como esses materiais abordam a variação linguística nesse nível de ensino, considerando a relevância de introduzir reflexões sobre o tema desde as etapas iniciais da formação escolar.

O livro *A Conquista Língua Portuguesa – 7º ano*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2022), apresenta uma abordagem limitada do fenômeno da variação linguística, tanto em termos de profundidade quanto de frequência ao longo do material. Apesar de o manual do professor destacar a importância do tema e incluí-lo na seção “Variação linguística e ensino”, a aplicação prática no corpo do livro é restrita.

A principal seção dedicada à variação linguística está localizada no capítulo 1 do módulo 3, dentro da seção “Linguagem e Sentidos”, como se pode visualizar na figura 1 a seguir:

Figura 1: Seção dedicada à variação linguística no livro da 7ª série.

**LINGUAGEM E SENTIDOS**

### Variação geográfica e variação histórica

Na narrativa de memória que você leu, a autora emprega muitos termos que são próprios da região e do país onde ela nasceu. **1. b)** Provavelmente não, pois não é da cultura brasileira o uso de riquixás, veículos pequenos que carregam pessoas ou cargas, muito comuns no Paquistão; com isso, o leitor não entenderia o alvoroço ou movimento desses pequenos veículos. Sobre o *kebab*, embora já tenha sido incorporado na culinária brasileira devido aos povos que

**1. Releia o trecho a seguir.**

Moniba e eu gostávamos de sentar na traseira aberta, para olhar lá fora. Naquela hora do dia, a estrada de Haji Baba era sempre um alvoroço de riquixás coloridos, gente a pé, homens de lambreta, todos buzinando e costurando o trânsito. [...] imigraram para o Brasil, talvez o leitor não entendesse que o cheiro do *kebab* era de uma O ar cheirava a diesel, pão e kebab, misturados com o fedor do rio onde as pessoas ainda jogavam seus lixos [...]. comida semelhante a um espetinho de carne, porém com muito tempero.

a) No trecho, além dos nomes da amiga de Malala e da estrada, que termos são próprios da região da autora? Os termos *riquixás* e *kebab*.

b) No boxe **Vocabulário** que acompanha o texto que você leu, apresenta-se o significado dessas palavras. Sem esse significado, você poderia entender o trecho como um todo? Explique.

O uso de termos próprios de uma região, além do modo particular de falar de seus habitantes, é chamado de **variação geográfica** (ou **regional**) e ocorre em todas as línguas do mundo.

**Variação geográfica** (ou **regional**) é o processo de mudança que ocorre na língua e a torna própria de uma região, uma cidade ou um país.

Em todos os países existem modos diferentes de falar a mesma língua. O Brasil não é exceção. Se em sua sala de aula há colegas vindos de outras regiões, é provável que você já tenha notado que, às vezes, eles usam palavras e expressões diferentes das que você emprega para se referir às mesmas coisas ou situações, assim como pronunciavam alguns fonemas de outro jeito.

Na narrativa de memórias, por exemplo, a autora chama os pães de *chapatis*. Aqui no Brasil, o pão de sal (ou pão francês), o mais consumido pelos brasileiros, tem nomes diferentes em alguns estados. Veja alguns.

- Na capital do estado de São Paulo, é chamado de **pãozinho**.
- No Ceará, **carioquinha**.
- Em Manaus e no Piauí, **massa grossa**.
- No Pará, **pão careca**.

Além das diferenças no vocabulário e na pronúncia de determinados fonemas, a variação regional pode ser observada no ritmo e na melodia de falantes de diferentes regiões. Exemplo: Os nordestinos pronunciam as vogais /e/ e /o/ abertas em algumas palavras como: *wê/rdade*; *rê/dondo*; *prô/curar*. Os cariocas pronunciam /s/ como /x/ e as vogais /a/, /e/, /i/ e /o/ são pronunciadas abertas, acentuadas e prolongadas.

121

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 121)

Aqui, os conceitos de variação geográfica e histórica são abordados, ocupando apenas duas páginas (121-122). Inicialmente, o tema é introduzido de forma contextualizada, com referência ao livro *Eu sou Malala* (Yousafzai; Lamb, 2013), o que oferece uma oportunidade significativa para os alunos identificarem expressões regionais associadas à narrativa. Contudo, a apresentação conceitual e as explicações subsequentes são breves e limitadas.

Para ilustrar a variação geográfica, o livro menciona exemplos como os diferentes nomes atribuídos ao “pão francês” em regiões do Brasil. Já a variação histórica é exemplificada por meio de um anúncio de jornal de 1901, que permite aos alunos observar alterações ortográficas ao longo do tempo. Embora esses exemplos sejam adequados, a abordagem não se aprofunda na diversidade e complexidade das variações linguísticas, nem relaciona essas questões a aspectos sociais, como preconceito linguístico.

As atividades propostas, embora relevantes, são pontuais e de caráter introdutório, como se pode conferir nas figuras 2 e 3:

Figura 2: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 7ª série (I)


www.propagandashistoricas.com.br/2021/10/oficinas-graficas-do-jornal-do-brasil.html. Acesso em: 29 mar. 2022.

**1. a) O pai achar que o rapaz é muito velho para namorar sua filha.**  
Note que algumas palavras e expressões empregadas no anúncio são escritas de forma diferente da que se escreve hoje na língua portuguesa: **officinas graphicas, ilustradas, albums, jornaes, mappas, chromos, programmas, annuncios** e **almanacks**.

**2. a) Não confirmam, pois a roupa que o rapaz veste, com mangas de camisa dobradas nos cotovelos, e o corte de cabelo moderno sugerem que ele é um jovem e não uma pessoa muito mais velha que a menina.**

**ATIVIDADES**

**1. Leia a tirinha a seguir, em que o pai conversa com um provável pretendente à sua filha.**



Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, São Paulo, 31 ago. 2000.

**a) Na tirinha, é visível a insatisfação do pai com o rapaz. Qual é o motivo do conflito entre eles?**  
**b) Que elementos na representação visual do pai deixam clara sua irritação?**  
A postura dele: braços cruzados, o dedo em riste em direção ao rapaz e a sua fisionomia.

**2. Agora, observe a maneira como o rapaz é representado.**

**a) A forma de se vestir e o corte de cabelo confirmam ou não as impressões que o pai da menina teve em relação ao rapaz? Justifique sua resposta.**  
**b) Que aspecto na tirinha revelam que o pai estava certo em relação ao rapaz ser mais velho?**  
**c) Que tipo de variação ele emprega em sua fala e que efeito de sentido esse uso produz?**  
O personagem emprega a variação histórica e o seu uso produz um efeito de humor.

**122** **2. b) A forma de o personagem falar, empregando palavras que já não se usam na atualidade.**

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 122).



Figura 3: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 7ª série (II)

3. a) Emília considera que, na agricultura, homens e mulheres participam igualmente, cada qual com seu tipo de tarefa, e todos contribuindo unidos para a realização do trabalho.

3. Leia, a seguir, o depoimento de Ana Emília Moreira Santos, que atua na luta pelos direitos dos quilombolas e é presidenta da Associação Quilombo Matões dos Moreira, na zona rural de Codó, no Maranhão. No depoimento, ela se refere ao trabalho desenvolvido pela comunidade na agricultura.

[...]

"Somos iguais (homens e mulheres) no sentido de que nós (mulheres) vamos também. Na época do "broco", da derriba, é o homem, mas onde é que a mulher entra? Ela que vai para lá para fazer o comer, sabe, para ajudar a ele fazer aquilo, sendo que ela não vai derrubar, mas ela está participando, quebrando o coco para comprar o mantimento, vai cozinhar.

Quando chega uma época depois da queimada, aí está todo mundo junto, quem vai capinar vai.

Época de plantar a gente tá junto, época de capinar a gente tá junto, época de cortar. Por exemplo, agora é época de colheita e a gente tá todo mundo, mulher, homem e menino".

[...]

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO (São Paulo/SP). Comunidades Quilombolas do Estado de São Paulo. 2007. In: SOUZA, Patrícia Borba de; ARAÚJO, Klariene Andrielly. A mulher quilombola: da invisibilidade à necessidade por novas perspectivas sociais e econômicas. *Publica Direito*, [s. l.], [2017-?]. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=e0433ffcc207263b>. Acesso em: 7 maio 2022.

a) O que Ana Emília quis enfatizar sobre a sociedade quilombola a que pertence? **4. a) Espera-se que os estudantes infiram que ela está se referindo à derrubada de árvores para o plantio.**

b) O que esse depoimento revela sobre o papel da mulher no Quilombo Matões dos Moreira?

4. No texto, ela emprega algumas palavras que fazem parte do seu cotidiano e são usadas em sua comunidade quilombola.

a) Você conhece ou já ouviu falar em **broco** e **derriba**? Pelo contexto do texto, o que você supõe que essas palavras signifiquem?

b) No depoimento, que expressão Ana emprega para se referir ao ato de cozinhar? **A expressão fazer o comer.**

5. Agora, reúna-se com um colega e façam esta atividade juntos. Cada falante da língua portuguesa tem seu próprio jeito de falar. De acordo com a variação linguística geográfica, é possível considerar a variedade de uma região melhor, mais bonita e mais adequada que a de outras regiões?

a) Exponham seus pontos de vista sobre o assunto, fundamentando suas posições com justificativas e exemplos que possam comprovar o que pensam sobre a questão. **Resposta pessoal.**

b) Anotem as conclusões a que chegaram e, em seguida, apresentem para as demais duplas e o professor. **Resposta pessoal.**

3. b) A mulher tem um papel fundamental, pois está presente não só nas atividades consideradas como destinadas às mulheres (cuidar da casa, da família etc.), como também desempenha todas as tarefas necessárias à agricultura, lado a lado com o homem.

Os **quilombos** são comunidades que existem em muitos estados brasileiros.

**Quilombola** era o nome dado aos negros escravizados que fugiam de seus senhores e se instalavam em quilombos, lugares no meio do mato, de difícil acesso, que abrigavam ao menos cinco "fugidos" — em alguns casos, como no Quilombo dos Palmares, a população chegou a milhares de pessoas.

Os quilombolas atuais são descendentes desses antigos escravizados fugidos e hoje em dia mantêm as tradições culturais, sociais e religiosas dos antepassados.

123

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 123).

A análise da tira de humor e do depoimento de uma militante quilombola permite aos alunos refletir sobre palavras específicas de contextos regionais e históricos. Contudo, as questões que exploram essas temáticas têm um escopo restrito e não promovem uma reflexão mais abrangente sobre as implicações culturais e sociais das variações linguísticas. A questão 5, que sugere o debate sobre a superioridade ou adequação de uma variedade regional, é positiva, mas carece de suporte teórico mais robusto no texto principal para embasar a discussão.

Em síntese, o livro apresenta a variação linguística de forma pontual e introdutória, restringindo-se a conceitos básicos e exemplos limitados. Embora haja esforços para incluir o tema, sua abordagem carece de sistematização e de maior conexão com questões sociais, culturais e educacionais, como o enfrentamento do preconceito linguístico. Isso reflete a necessidade de uma ampliação e aprofundamento do tratamento do fenômeno – o que, nesse caso, se torna uma atribuição da docente –, alinhando-se aos princípios da BNCC para uma educação linguística inclusiva e reflexiva.

O livro *A Conquista Língua Portuguesa – 8º ano*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2022), aborda a variação linguística de forma segmentada, introduzindo conceitos fundamentais e aplicando-os em diferentes contextos discursivos. No módulo 1, o tema da variação sociocultural é trabalhado de maneira introdutória e conceitual. O livro define a variação sociocultural como influenciada por fatores como a área de atuação profissional e o grau de escolaridade, vinculando-a ao uso de termos técnicos específicos em contextos científicos:



Figura 4: Seção dedicada à variação linguística no livro da 8ª série

**LINGUAGEM E SENTIDOS**

### Variação sociocultural

Sabe-se que a língua é heterogênea, isto é, está em constante mudança, portanto as variações fazem parte dela. Algumas dessas variações são decorrentes de vários fatores relacionados aos falantes, como área de atuação profissional e grau de escolaridade.

**1. No conto “Planetas habitados”, uma narrativa de ficção científica, há alguns termos próprios da área científica. Releia o trecho:**

— Fique tranquilo. É provável que eles só existam nas histórias. E descobriram que lá a atmosfera é oxigênio puro. De mais a mais, o terceiro planeta possui só um terço de matéria sólida. O resto é uma substância líquida onde a vida é improvável.

Os termos atmosfera, oxigênio puro, planeta, matéria sólida, substância líquida.

**a)** Que termos remetem à área da Ciência Espacial?

**b)** Sabendo que o conto é um texto ficcional, que efeito de sentido o uso desses termos produz na narrativa?

**2. Agora, compare o trecho do conto ao trecho de texto informativo a seguir, a respeito do planeta Terra, publicado na seção dedicada à ciência de um portal de notícias.**

**Conheça mais sobre o planeta Terra**

25 nov. 2009 12h31 | atualizado às 12h53

A Terra é o terceiro planeta a contar do Sol e o quinto maior do Sistema Solar. Sua forma é praticamente esférica, com uma deformação que causa um achatamento dos polos. Até onde se sabe o planeta em que vivemos é o único do nosso sistema solar em condições de abrigar vida da forma como a conhecemos. Isso acontece porque o planeta possui algumas condições únicas, como 71% de sua superfície coberta por água, placas tectônicas e um forte campo magnético.

[...]

CONHEÇA mais sobre o planeta Terra. Terra, [s. l.], 25 nov. 2009. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/conheca-mais-sobre-o-planeta-terra,ab39f9d4566ea310VgnCLD200000bbcccb0aRCRD.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

**2. a)** Ambos os trechos abordam questões referentes à posição em que o planeta se encontra em relação ao Sol e às condições referentes à composição do planeta, como água e solo.

**a)** Que semelhanças existem entre o trecho do conto e a descrição científica da Terra feita no trecho de texto informativo?

**b)** O que há de comum quanto aos termos empregados em cada um deles? O que essa conclusão pode nos revelar sobre contos de ficção científica?

**2. b)** Alguns termos empregados no texto ficcional estão empregados também no texto informativo. Isso evidencia que esses contos, apesar de ficcionais, têm uma ligação com a ciência e com fatos científicos e tecnológicos do mundo real.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 32).

Essa abordagem inicial é positiva, pois contextualiza a variação linguística dentro de situações comunicativas concretas, como no conto “Planetas habitados”. Contudo, o foco restrito a termos técnicos pode limitar a compreensão mais ampla do fenômeno, especialmente em situações do cotidiano.

A seção de atividades complementa o trabalho conceitual com análises práticas, utilizando tirinhas que exemplificam a utilização de termos científicos e abordam questões de adequação e compreensão:

Figura 5: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (I)

Os termos analisados nos trechos são utilizados em situações de comunicação ligadas à área científica tematizada nos textos lidos. Essa variação linguística é chamada de **variação sociocultural**.

**Variação sociocultural** é o tipo de variação linguística que ocorre devido às diferenças existentes entre os grupos sociais com os quais o falante convive, se relaciona e interage.

A linguagem empregada por um grupo de advogados em seu contexto de atuação profissional, por exemplo, é diferente da usada por grupo de surfistas, assim como da de pessoas das áreas médica, científica etc. Uma mesma pessoa pode fazer parte de diferentes grupos sociais e, dessa forma, a linguagem usada por ela pode variar de acordo com o contexto de uso.

#### ATIVIDADES

1. Na tirinha a seguir, um locutor de TV anuncia um novo experimento científico realizado por cientistas europeus. Leia-a.



GARCIA, João. Mais rápido que a luz... Os cientistas em quadrinhos. [Campinas], 23 set. 2011. Blogue. Disponível em: <http://oscientistashq.blogspot.com/2011/09/mais-rapido-que-luz.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

Figura 6: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (II)

1. a) O gesto das mãos e a expressão fisionômica denotam segurança e domínio do que ele está dizendo.

a) Nos dois primeiros quadrinhos da tirinha, o personagem demonstra dominar o assunto. Que elementos visuais evidenciam isso? 1. c) Respostas pessoais. É provável que os estudantes não tenham compreendido do que trata a notícia, pois os termos

b) Com que intenção esses indícios podem ter sido usados? e elementos citados não devem ser do

c) E você, conseguiu entender o que o personagem da tirinha noticiou? Por quê? conhecimento deles.

1. b) Para dar ênfase à quebra de expectativa no último quadrinho e produzir efeito de humor.

2. A tirinha faz uma crítica à imprensa e à forma como alguns fatos científicos costumam ser noticiados. 2. a) Nos dois primeiros quadrinhos, o personagem usa uma linguagem com termos próprios da área científica; no último quadrinho, ao fazer o comentário

a) Que recursos linguísticos são empregados para construir essa crítica? da notícia, o


b) Que aspecto do trabalho da imprensa é criticado na tirinha? Em sua opinião, a crítica tem fundamento? Justifique. personagem emprega uma linguagem informal, própria de uma conversa espontânea.

3. Releia as falas do personagem da tirinha. 3. a) Os termos: experimento, neutrino, partícula, átomo, velocidade da luz, conceito de Einstein.

a) Nos dois primeiros quadrinhos, o personagem emprega a variação sociocultural em sua fala. Que termos comprovam esse tipo de variação?

b) Em sua opinião, a variação empregada está adequada à situação de comunicação? 3. b) Espera-se que os estudantes infiram que não, pois, se nem o próprio locutor da notícia sabe do que estava falando, pode-se esperar o mesmo de ouvintes ou espectadores.

4. Leia esta tirinha.



ANGELI FILHO, Arnaldo. [Tirinha de Luke & Tantra]. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 jun. 1998.

a) Que efeito de sentido o diálogo entre os personagens produz na tirinha? Alternativa A.

A. Humor.

B. Ironia.

C. Denúncia social.

D. Crítica política.

2. b) É criticado o despreparo de alguns profissionais que abordam determinados temas sem formação intelectual ou suporte que ajude a entender o que irão noticiar; também pode ser uma crítica ao uso de termos científicos, próprios de uma situação de comunicação específica, em uma notícia para um público sem muito conhecimento do assunto nem dos termos.

b) Na sua opinião, qual é o tema dessa tirinha? Quais elementos possibilitam inferir sentidos? Respostas pessoais.

5. No final, uma das personagens usa o termo cabeça para avaliar Orelha. O que você acha que ela quis dizer ao usar esse termo? É uma avaliação positiva ou negativa, em sua opinião? Justifique.

6. Considerando os termos utilizados pelas personagens, transcreva no caderno a(s) alternativa(s) que informa(m) corretamente a situação dos interlocutores.

A. Pessoas adultas em uma situação informal de comunicação. Alternativa C.

B. Pessoas mais jovens em uma situação de conversa formal.

C. Jovens em uma situação informal de comunicação.

D. Pessoas que fazem parte de um mesmo grupo de trabalho.

5. Respostas pessoais. Pode ser uma avaliação positiva ou negativa; o importante é que os estudantes justifiquem seus pontos de vista com base nas inferências feitas.

34

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 34)

Como podemos perceber, as questões incentivam os alunos a reconhecer a variação linguística como parte do funcionamento natural da língua, embora se concentrem na adequação comunicativa em contextos formais. Esse enfoque, embora válido, poderia explorar mais situações informais e outros fatores socioculturais, como regionalidade ou idade.

Já no módulo 3, a análise de textos de diferentes gêneros amplia a discussão sobre a norma-padrão e a competência comunicativa:



Figura 7: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (III)

**LINGUAGEM E SENTIDOS**

**Competência comunicativa**

O texto didático que você leu no início deste capítulo tem como objetivo divulgar conhecimentos, informações e dados científicos de uma forma acessível, de modo que o leitor compreenda o conteúdo com facilidade.

**1. a) A ideia central do trecho é de que as manifestações artísticas em geral sempre trazem referências do lugar onde se originaram.**

**1. b) A seguir, releia o trecho que aborda as diferentes manifestações culturais existentes no Brasil.**

**1. c) Espera-se que os estudantes reconheçam que sim, devido às características apontadas anteriormente e, principalmente, pelo fato de o texto empregar uma linguagem adequada ao gênero e ao seu propósito comunicativo.**

Se considerarmos como exemplo a música sertaneja de raiz, encontramos nela elementos que remetem à vida no campo. Já o *funik* carioca fala da vida nas favelas, de onde ele surgiu. A literatura de cordel, por sua vez, trata de temas recorrentes ao sertanejo nordestino, enquanto os elementos da vida gaúcha tratam da vida dos povos que se estabeleceram no Sul do país, sob influência de alemães e argentinos.

**a) No caderno, elabore uma síntese sobre a ideia central apresentada nesse trecho.**

**b) Você teve dificuldade de entender as informações apresentadas nesse trecho? Por quê?**

**c) A finalidade do texto didático é ensinar algo. O texto didático analisado cumpriu seu propósito comunicativo? Justifique sua resposta.**

**2. O texto obedece à norma-padrão, isto é, procura seguir as prescrições da gramática normativa.**

**2. a) Espera-se que os estudantes reconheçam que sim, já que o texto didático tem finalidade pedagógica e, por isso, espera-se um uso mais monitorado da língua a fim de conferir maior rigor à exposição.**


**a) Considerando a finalidade e o gênero textual, a obediência à norma-padrão está adequada? Explique sua resposta.**

**b) Em sua opinião, que conhecimentos o autor de um texto didático precisa ter para empregar a norma-padrão de modo a viabilizar sua comunicação?**

**3. A seguir, você vai ler o trecho de uma entrevista publicada em uma revista especializada em arte e cultura brasileiras com o quilombola Nêgo Bispo, em que ele aponta o que podemos aprender com a vida nos quilombos. Antes de fazer a leitura desse trecho, leia algumas informações a respeito dele no boxe a seguir.**

**SAIBA MAIS**

Antônio Bispo dos Santos (1959-), conhecido como **Nêgo Bispo**, nasceu no Vale do Rio Berlengas, antigo povoado Papagaio, atual município de Francinópolis (PI). É morador do Quilombo do Saco-Curtume (São João do Piauí, PI) e se dedica às questões quilombolas. É um dos criadores da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), da qual é diretor. Também é poeta e escritor, tendo escrito vários artigos e poemas e publicado os livros *Quilombos, modos e significados* (2007) e *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015).



► Nêgo Bispo.  
Fotografia de 2021.

117

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 117)

A comparação entre um texto didático e uma entrevista com Nêgo Bispo, integrante de uma comunidade quilombola, promove uma reflexão sobre a relação entre escolaridade, variação linguística e clareza comunicativa. Esse diálogo entre diferentes registros é enriquecedor, especialmente ao destacar que a adequação não se limita ao uso da norma-padrão, mas depende do contexto e do público-alvo.

Ademais, o uso de textos de cordel e a análise de podcasts reforçam a diversidade linguística e promovem discussões sobre competência comunicativa:

Figura 8: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (IV)

**6. Leia os conceitos a seguir.**

**Competência linguística** refere-se ao conhecimento internalizado que o falante tem das regras para formar e entender sentenças na língua.

**Desempenho** é o uso efetivo da língua pelo falante, considerando o contexto social e cultural.

- Considerando essas informações, é possível afirmar que na entrevista Nêgo Bispo mostra ter competência linguística e desempenho adequados à situação de comunicação? Justifique sua resposta.

Nos trechos analisados, o autor do texto didático e o entrevistado demonstram ter competência linguística e desempenho adequados, pois ambos produzem sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema de língua que internalizaram, e conseguem atingir os propósitos comunicativos.

**Competência comunicativa** é o que possibilita ao falante saber o que falar, como falar e com quem falar nas diferentes situações comunicativas que se fizerem necessárias. Envolve, portanto, as noções de competência linguística e de desempenho.

Quando está interagindo com os colegas, conversando ou trocando ideias, em um bate-papo informal, por exemplo, você usa uma linguagem menos monitorada, mais descontraída, porque a situação de comunicação o permite.

Mas quando você vai fazer uma apresentação oral na sala de aula, como representante do grupo, a linguagem empregada deverá ser mais monitorada, menos descontraída, já que a situação de comunicação é formal e exige maior adequação à norma-padrão por parte do falante.

**ATIVIDADES**

6. Espera-se que os estudantes reconheçam que sim, pois Nêgo Bispo comunica-se com eficiência e produz sentenças bem formadas, evidenciando sua competência linguística; o desempenho é evidente, pois o falante adequa sua fala à situação de comunicação: uma entrevista a uma revista especializada.

**1. Os textos a seguir são trechos de dois poemas de cordel, ambos escritos pelo poeta Patativa do Assaré. Leia-os.**

**TEXTO 1**

**O poeta da roça**

[...]

Sou poeta das **brenha**, não faço o papé  
De argum **menestré**, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola,  
Cantando, **pachola**, à procura de amô.

Não tenho **sabença**, pois nunca estudei,  
Apenas eu sei o meu nome assiná.  
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,  
E o fio do pobre não pode estudá.

[...]

ASSARÉ, Patativa do. O poeta da roça. In: ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 20.

119

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 119)



Figura 9: Atividades voltadas à variação linguística no livro da 8ª série (V)

**TEXTO 2**

**Caboclo roceiro**

Caboclo roceiro das plagas do norte,  
Que vives sem sorte, sem terras e sem lar,  
A tua desdita é tristonho que canto,  
Se escuto teu pranto, me ponho a chorar.

Ninguém te oferece um feliz lenitivo,  
Ês rude, cativo, não tens liberdade.  
A roça é teu mundo e também tua escola,  
Teu braço é a mola que move a cidade.

2. a) Um povo sofrido e trabalhador, que luta todos os dias pela própria sobrevivência.

ASSARÉ, Patativa. Caboclo roceiro. In: ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 99.

1. a) Com a finalidade de criticar os cantores e músicos que vivem em busca de sucesso e de amor e, ao mesmo tempo, valorizar o poeta "das brenha" que, mesmo sem estudo e com poucas posses, faz o seu trabalho.

1. b) Revela que, apesar do pouco estudo e de só saber assinar o próprio nome, ele tem um vasto conhecimento de mundo.

2. b) As estrofes tratam de um nordestino que vive de um lugar para o outro em busca de um emprego para tirar o seu sustento e que, geralmente, tem pouco estudo formal, pois sua escola é a roça.

**VOCABULÁRIO**

Brenha: floresta espessa, matagal.  
Menestrel: forma oral de **menestrel**: poeta, músico.  
Pachola: orgulhoso, vaidoso.  
Sabença: forma oral de **sabedoria**.  
Plagas: região.  
Desdita: infelicidade, desventura.  
Lenitivo: alívio, consolo.

a) Nos versos do texto 1, com que finalidade o eu lírico faz referência ao menestrel?

b) Menestrel é o nome dado ao artista da corte ou ambulante que, a serviço de senhores, recitava e cantava poemas em versos nas cortes dos reinos da Idade Média. O que o uso desse termo no poema "O poeta da roça" revela sobre o eu lírico?

2. Agora, responda aos itens a seguir de acordo com o texto 2.

a) Que visão do povo nordestino é retratada nas estrofes do poema "Caboclo roceiro"?

b) Que valores sociais, humanos e culturais podem ser inferidos sobre o nordestino com base nas estrofes apresentadas?

3. Nos trechos dos dois poemas é enfatizado o pouco estudo do poeta e do caboclo. Espera-se que os estudantes infiram que, na época em que os poemas foram elaborados, essa era a realidade de muitas cidades, municípios e entornos, o que levou o autor a ressaltar esse aspecto em seus poemas, para chamar a atenção das pessoas para o problema.

3. O que há de comum entre o poeta da roça e o caboclo roceiro quanto à escolaridade? Em sua opinião, por que esse aspecto é ressaltado nos dois trechos?

4. Compare a linguagem utilizada e a forma como as palavras foram escritas nos dois trechos.

a) O que você observou?

b) Considerando que os dois trechos foram escritos pelo mesmo autor, que efeito de sentido a linguagem utilizada nos poemas pretende produzir?

4. a) Na composição do texto 1, é empregada uma linguagem que se aproxima da modalidade oral menos monitorada e usada em contextos rurais;

5. É possível afirmar que os trechos dos dois poemas revelam a competência comunicativa de Patativa do Assaré? Justifique sua resposta. No texto 2, é empregada uma linguagem mais monitorada e que obedece à norma-padrão.

5. Leia a resposta esperada no Manual do Professor.

6. Em grupo, selecionem um programa de TV ou um podcast com entrevistas para um público mais especializado e outro com entrevistas para um público jovem.

- Gravem esses trechos com o auxílio de um celular para poder analisá-los.
- Revejam ou ouçam novamente os trechos gravados e observem se: os entrevistados têm competência linguística e que elementos levam a essa conclusão; há adequação da linguagem à situação de comunicação e ao público-alvo da entrevista; os entrevistados demonstram conhecer os recursos linguísticos e que exemplos da entrevista confirmam isso.
- Registrem as conclusões do grupo em uma síntese no caderno e, em data combinada com o professor, apresentem-nas oralmente para os demais grupos.

6. Respostas pessoais.

4. b) No texto 1, ao buscar reproduzir a linguagem usada em contextos rurais, o autor dá voz ao "poeta das brenha" e ao que ele representa; no texto 2, a linguagem mais monitorada e sem desvios da norma-padrão busca representar a voz de alguém do mundo urbano falando sobre o "caboclo roceiro".

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 120).

Esse tipo de abordagem, na qual os alunos são conduzidos a pensar a língua a partir de textos de diferentes naturezas e que circulam em contextos tão distintos, é relevante, uma vez que aproxima os alunos de manifestações culturais genuínas e contemporâneas, conectando-as ao conceito de variação linguística. No entanto, seria interessante que o livro explorasse com maior profundidade o preconceito linguístico, considerando que a discussão se restringe à adequação e não problematiza suficientemente os julgamentos de valor associados às diferentes formas de falar.

Percebe-se, portanto, que o livro trata o fenômeno da variação linguística de forma conceitual e aplicada, com propostas práticas e reflexivas. Ainda assim, há espaço para maior problematização de questões sociais, como o preconceito linguístico, e para a ampliação do repertório de situações comunicativas abordadas. Essa ampliação poderia enriquecer o entendimento dos alunos sobre a complexidade e a riqueza da língua em seus diversos contextos.

Para finalizar a análise dos livros utilizados nas turmas do Ensino Fundamental, o livro *A Conquista Língua Portuguesa – 9º ano*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2022), apresenta uma abordagem voltada ao desenvolvimento da competência linguística e à análise textual, mas não menciona diretamente o fenômeno da variação linguística.

Figura 10: Visão geral dos conteúdos abordados no livro da 9ª série (I)

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>MÓDULO 1</b>	<b>MÓDULO 2</b>
<b>RETRATOS SOCIAIS ..... 12</b>	<b>FAMÍLIA, GERAÇÕES E RELAÇÕES ..... 60</b>
<b>CAPÍTULO 1 • Poema ..... 14</b>	<b>CAPÍTULO 1 • Crônica ..... 62</b>
<b>TEXTO:</b> José, Carlos Drummond de Andrade ..... 14	<b>TEXTO:</b> O homem que conheceu o amor, Afonso Romano de Sant'Anna ..... 62
<b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO ..... 16</b>	<b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO ..... 64</b>
<b>EXPLORANDO O TEXTO ..... 16</b>	<b>EXPLORANDO O TEXTO ..... 64</b>
Texto e contexto ..... 16	Texto e contexto ..... 64
Composição e linguagem ..... 18	Composição e linguagem ..... 66
<b>TEXTOS EM DIÁLOGO:</b> Poema e paródia ..... 20	<b>TEXTOS EM DIÁLOGO:</b> Crônica e crônica visual ..... 68
<b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b> Versificação ..... 22	<b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b> Predicado nominal ..... 69
Atividades ..... 29	Atividades ..... 71
<b>LINGUAGEM E SENTIDOS:</b> Figuras de linguagem: anáfora, gradação e pleonismo ..... 32	<b>LINGUAGEM E SENTIDOS:</b> Sentidos dos verbos de ligação ..... 74
Atividades ..... 34	Atividades ..... 76
<b>CAPÍTULO 2 • Conto ..... 36</b>	<b>CAPÍTULO 2 • Texto teatral ..... 78</b>
<b>TEXTO:</b> Aluado, Samuel Neri ..... 36	<b>TEXTO:</b> Amor à vista, Antonio Rocco ..... 78
<b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO ..... 39</b>	<b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO ..... 83</b>
<b>EXPLORANDO O TEXTO ..... 40</b>	<b>EXPLORANDO O TEXTO ..... 83</b>
Texto e contexto ..... 40	Texto e contexto ..... 83
Composição e linguagem ..... 42	Composição e linguagem ..... 84
<b>PALAVRA ABERTA:</b> Estudo de recepção de contos afro-brasileiros e <i>podcast</i> ..... 44	<b>PALAVRA ABERTA:</b> Esquete ..... 87
<b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b> Estrutura das orações: revisão ..... 47	<b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b> Predicado verbo-nominal ..... 88
Atividades ..... 49	Atividades ..... 90
<b>QUESTÃO DE FALA E ESCRITA:</b> Pontuação: recursos estilísticos ..... 53	<b>PRODUÇÃO ESCRITA:</b> Crônica ..... 92
Atividades ..... 54	<b>LINGUAGENS EM CONEXÃO:</b> Arte na terceira idade ..... 94
<b>PRODUÇÃO MULTIMODAL:</b> Festival de paródias ..... 55	
<b>LINGUAGENS EM CONEXÃO:</b> Arte e luta social ..... 58	

Figura 11: Visão geral dos conteúdos abordados no livro da 9ª série (II)

<p><b>MÓDULO 3</b></p> <p><b>ESPORTE COM CIÊNCIA..... 96</b></p> <p><b>CAPÍTULO 1 • Artigo de divulgação científica ..... 98</b></p> <p>    <b>TEXTO:</b> Exercício físico diário não basta para melhorar saúde e qualidade de vida de entregadores de aplicativos, <i>Jornal da USP</i>..... 98</p> <p>    <b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO</b> ..... 102</p> <p>    <b>EXPLORANDO O TEXTO</b> ..... 102</p> <p>        Texto e contexto ..... 102</p> <p>        Composição e linguagem..... 104</p> <p>    <b>TEXTOS EM DIÁLOGO:</b> Artigo de divulgação científica e infográfico..... 107</p> <p>    <b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b></p> <p>        Formas nominais do verbo..... 109</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 112</p> <p>    <b>LINGUAGEM E SENTIDOS:</b></p> <p>        Hipônimo e hiperônimo..... 116</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 117</p> <p><b>CAPÍTULO 2 • Vídeo de divulgação científica ..... 120</b></p> <p>    <b>TEXTO:</b> Qual a velocidade máxima que o ser humano poderia suportar?, <i>Canal Incrível</i> ..... 120</p> <p>    <b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO</b> ..... 125</p> <p>    <b>EXPLORANDO O TEXTO</b> ..... 125</p> <p>        Texto e contexto ..... 125</p> <p>        Composição e linguagem..... 127</p> <p>    <b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b> Oração subordinada adverbial reduzida..... 130</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 132</p> <p>    <b>QUESTÃO DE FALA E ESCRITA:</b></p> <p>        Operadores argumentativos ..... 135</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 137</p> <p>    <b>PRODUÇÃO MULTIMODAL:</b></p> <p>        Apresentação multimídia ..... 138</p> <p>    <b>LINGUAGENS EM CONEXÃO:</b></p> <p>        Saúde mental nos esportes ..... 140</p>	<p><b>MÓDULO 4</b></p> <p><b>MÍDIAS, VOZES E RUÍDOS ..... 142</b></p> <p><b>CAPÍTULO 1 • Artigo de opinião ..... 144</b></p> <p>    <b>TEXTO:</b> <i>Fake news</i>: as mentiras que viram notícias, <i>Danillo Xavier Saes</i> ..... 144</p> <p>    <b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO</b> ..... 146</p> <p>    <b>EXPLORANDO O TEXTO</b> ..... 146</p> <p>        Texto e contexto ..... 146</p> <p>        Composição e linguagem..... 147</p> <p>    <b>TEXTOS EM DIÁLOGO:</b> Artigo de opinião e notícias com diferentes enfoques..... 151</p> <p>    <b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b></p> <p>        Oração subordinada adjetiva..... 154</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 157</p> <p>    <b>LINGUAGEM E SENTIDOS:</b></p> <p>        Expressões idiomáticas..... 160</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 162</p> <p><b>CAPÍTULO 2 • Reportagem ..... 163</b></p> <p>    <b>TEXTO:</b> É tendência: <i>millennials</i> abandonam, e geração Z nem entra nas redes sociais, <i>Marília Marasciulo</i>..... 163</p> <p>    <b>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO</b> ..... 166</p> <p>    <b>EXPLORANDO O TEXTO</b> ..... 166</p> <p>        Texto e contexto ..... 166</p> <p>        Composição e linguagem..... 168</p> <p>    <b>PALAVRA ABERTA:</b> Checagem de fatos e mensagem de áudio ..... 171</p> <p>    <b>POR DENTRO DA LÍNGUA:</b></p> <p>        Pronome relativo ..... 174</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 177</p> <p>    <b>QUESTÃO DE FALA E ESCRITA:</b></p> <p>        Pontuação da oração subordinada adjetiva ..... 182</p> <p>        <b>Atividades</b> ..... 183</p> <p>    <b>PRODUÇÃO ESCRITA:</b> Artigo de opinião ..... 185</p> <p>    <b>LINGUAGENS EM CONEXÃO:</b></p> <p>        A juventude e o audiovisual ..... 188</p>
--	---

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 10).

Embora o livro trate de aspectos relacionados à linguagem, como expressões idiomáticas e estrangeirismos, esses temas são abordados de forma pontual e superficial, sem um aprofundamento sobre as diferenças linguísticas decorrentes de fatores sociais, regionais ou históricos, como é o caso da variação sociocultural.

A ausência de um tratamento explícito da variação linguística no livro pode ser vista como uma lacuna, principalmente considerando o contexto educacional em que os alunos estão inseridos. A variação linguística é um fenômeno central para a compreensão da dinâmica da língua e de suas relações com os falantes, algo que poderia ser abordado de



forma mais robusta dentro dos temas já trabalhados, como as expressões idiomáticas e o uso de estrangeirismos. Esses tópicos, embora relevantes, não oferecem uma análise aprofundada das diferenças e transformações linguísticas que ocorrem em diversos contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, a falta de discussão sobre a variação linguística pode limitar a reflexão dos estudantes sobre as múltiplas formas de uso da língua e como essas formas estão relacionadas ao contexto social e identitário dos falantes. Portanto, o livro poderia ter explorado mais amplamente como as diferentes variantes linguísticas se manifestam em diferentes grupos sociais, geográficos e culturais, enriquecendo o debate sobre o papel da língua no processo de construção da identidade e na promoção do respeito à diversidade linguística.

Agora, analisaremos o livro *Se Liga nas Linguagens*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020), publicado pela editora Moderna. Esse é o material adotado tanto pela docente que atua nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, como pela docente que atua nas turmas de 2ª e 3ª séries.

O livro em questão aborda o tema da variação linguística de forma abrangente e contextualizada. No capítulo 16, intitulado *Linguagem e Língua*, o tema é introduzido com a explicação de que a língua está em constante transformação, destacando como novas palavras e expressões surgem continuamente, refletindo a dinâmica das interações sociais:



Além disso, o livro faz uma discussão importante sobre a adequação linguística, abordando como a escolha da linguagem adequada depende do contexto e da situação comunicativa:

Figura 13: Noções de adequação linguística abordadas no livro de Português do Ensino Médio

### Adequação linguística

O trecho a seguir foi transcrito de uma obra que conta a história de uma rebelião ocorrida em um presídio de São Paulo na década de 1990. Em coautoria com Bruno Zeni, editor do livro, José André de Araújo, o André do Rap, narra suas memórias. Leia o texto e responda às questões.

[...] Era no segundo andar, vários presos saíram pelos corredores, vários curiosos saíram pra galeria pra ver. Eu tava voltando do campo, era umas onze horas. Lá, a gente ouvia que tava tendo uma treta no segundo andar. Todo mundo voltou pra ver, o que tava acontecendo. Quando tem uma confusão todo mundo quer ver, saber se é um irmão da quebrada, um companheiro. Para tentar trocar uma ideia antes, fazer um debate, saber quem tá certo, saber quem tá errado.

ZENI, Bruno (coord. ed.). O massacre do Carandiru. In: *Sobrevivente André do Rap (do Massacre do Carandiru)*. São Paulo: Labortexto, 2002. (Fragmento)

1. Uma linha entre dentes, que chama a atenção dos demais.
2. "treta" (briga, discussão); "irmão da quebrada" (parceiro, companheiro de bairro); "fazer uma ideia" e "fazer um debate" (conversar, discutir, para resolver um conflito).  
Comente que "treta" e "lá" são encurtamentos típicos da oralidade, e não marcos desta variedade linguística.
3. O relato torna-se mais rotundo e real, aumentando a impressão de fidelidade.

#### 1. Que situação é narrada no trecho?

2. Quais palavras ou expressões particularizam a variedade linguística empregada? O que elas significam?

#### 3. O editor do livro optou por manter as palavras usadas pelo autor do relato. Que efeito ele obtém com o uso dessa variedade linguística?

A variedade linguística usada por esse falante é bastante comum nas periferias das grandes cidades da região Sudeste, sendo empregada principalmente por jovens. No entanto, mesmo aqueles que não fazem parte desse grupo social compreendem o relato. Isso acontece porque os falantes de uma língua não conhecem apenas uma de suas variedades; conhecem e sabem empregar muitas delas.

Nesse conjunto de possibilidades, estão as **variedades urbanas de prestígio**, que são aquelas empregadas pelas pessoas que usufruem maior prestígio social. Os modos de escrever e de falar dos indivíduos desse grupo definem alguns padrões de linguagem que são necessários para a continuidade da vida escolar, para o acesso a certas manifestações culturais, como a literatura, e para a comunicação em várias situações sociais e profissionais, sobretudo aquelas mais formais.

Toda comunicação pela língua pressupõe um **processo de adequação**. O falante seleciona, em seu repertório linguístico, as formas mais adequadas às finalidades específicas da comunicação em que está envolvido, considerando seus interlocutores, o assunto de que trata, o objetivo da fala e o local em que se dá a comunicação.

Essa adequação linguística pressupõe, entre outros fatores, a escolha de um nível de fala ou registro apropriados. A **linguagem formal** está relacionada a um comportamento linguisticamente mais refletido, monitorado, em que se espera o respeito às formas linguísticas socialmente prestigiadas, já que se aplica a situações de maior formalidade. A **linguagem informal**, por sua vez, indica um comportamento mais distenso, descontraído, inclinado a não seguir com rigor tais formas e a incluir expressões coloquiais, gírias etc.

Mesmo nesses níveis podemos observar variações. A linguagem informal que você usa para conversar com seus colegas, por exemplo, provavelmente não é a mesma que usaria ao conversar com o diretor da escola ou com seu médico.

#### Sabia?

A gramática tradicional apresenta a **norma-padrão**, um modelo de uso da língua construído com base na análise de textos escritos de portugueses e brasileiros cultos, muitos deles autores de séculos ou décadas passadas. Esse modelo oferece uma visão homogênea da língua, porque praticamente desconsidera as variedades linguísticas e as particularidades da fala. Por esse motivo, a norma-padrão é apenas uma referência linguística. Mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que são as que mais se aproximam dessa norma, abandonam ou modificam as regras que não lhes parecem adequadas às suas necessidades reais de comunicação.

### Variação e adequação linguística NA PRÁTICA

1. Leia a seguir os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1882-1948). O trecho foi extraído da primeira edição do livro, publicado em 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia.

#### O somno à beira do Rio

Naquella casinha branca, — lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca — jururá... Todo o mundo tem dó d'ella: — Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pai e mãe, que lá móra des'que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jabolitabas — e reinadeira até allí... Chama-se Lucia, mas ninguém a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nem? Maricota? Nada disso. Seu appellido é "Narizinho Rebitaldo", — não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastácia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retruz preto e as sobranceiras tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. (Fragmento)

- a) Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo.
- b) Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*? (*desanimada, breje, travessa, capenga*.)
- c) Releia o trecho "que lá móra des'que nasceu". Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?
- d) Anastácia é apresentada como uma "excelente negra de estimação". Qual era a provável função dessa personagem na casa?
- e) A abolição da escravidão aconteceu em 1888; portanto, três décadas antes da publicação desse obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão "negra de estimação" e seu tratamento por "preta"?
- f) Com base na reflexão proposta no item e, explique como a linguagem revela a ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX.

1. *Frases e exemplos das atividades referentes a itens de que, assim como os hábitos e os valores de uma sociedade mudam de tempo em tempo, também a língua varia.*

2. Leia um trecho do artigo a seguir, publicado no site de uma revista que trata de esportes náuticos. O texto apresenta táticas para enfrentar tempestades em alto-mar. Aquartelar o barco

Essa é uma tática de enfrentar tempestades para a maioria dos veleiros e, em especial, para aqueles equipados com buja de tempestade e vela de tempestade triangular. A ideia é dar um bordo, porém deixar a buja aquartelar, ao mesmo tempo em que se folga a mestra, sem que ela paneje. A seguir, o leme é comandado para ficar paralelo à buja. Na posição de aquartelado, o barco movimentase simultaneamente para frente e para o lado. A componente para a frente é intencionalmente diminuída quando se folga a mestra e ao mesmo tempo o movimento para o lado é incrementado. A qual "estela", gerando um vértex de turbulência na água a barlavento. Há quem diga que essa turbulência ajuda a evitar que as ondas quebrem. Pode ser. O que tenho certeza é que a manobra reduz o movimento a bordo, como se alguém tivesse "desligado a chave" da tempestade. Em alguns sloopers mais modernos, cujo mastro fica posicionado mais próximo à proa, é possível executar essa manobra só com a mestra. Muitos velejeiros acham que conseguem ficar mais apertados com o vento se, em vez da vela triangular de tempestade, usarem a mestra rizada.

Disponível em: <https://mariner.com.br/2019/03/14/taticas-tempestades-alto-mar/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

#### Investigue

No século XX, ocorreram avanços na discussão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. Que lei definiu os crimes de racismo no Brasil e em que ano ela foi criada? O que ela determinou? Qual é a importância da lei?

Esta é uma atividade interdisciplinar com História. Veja orientações no *Barbanteamento para o professor*.

#### Fala aí!

Você realiza alguma atividade que exija o uso de jargão? Comente com a turma.

Sempre que possível, cite situações que reforcem papéis sociais que existam para além da condição de estudante. Falar de uma atividade profissional ou acadêmica por hobby pode revelar uma busca intencional do aluno e contribuir para sua integração no curso. Pode também estimular a formação de grupos motivados por atividades. Selecionar as aprendizagens com os interesses dos estudantes contribui, conforme a LDB, citada pela BNCC, para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos (p. 405).

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 170-171).

Os autores também contextualizam a distinção entre linguagem formal e informal, destacando que, mesmo dentro dessas categorias, ainda podemos observar variações linguísticas<sup>38</sup>. Ao utilizar textos reais, como o relato de uma rebelião em um presídio e um artigo sobre esportes náuticos, apresentados na figura 13, o livro propõe atividades que incentivam os alunos a identificar e refletir sobre as variações linguísticas presentes em diferentes contextos e registros.

O tema da variação linguística também é tratado com uma abordagem crítica, destacando a ideia de que não existe erro na língua, mas sim adequação ou inadequação dependendo do contexto:

<sup>38</sup> Nesse ponto, é válida a ressalva de que os textos utilizados como exemplos são escritos e que, por esse motivo, trazem alguma transposição da variação oral para a escrita. Além disso, por serem textos publicados, há uma delimitação do que pode e o que não pode ser transposto.



Figura 14: Trecho de entrevista com o professor Cosme Batista dos Santos, da Universidade Estadual da Bahia

**Bate-papo de respeito** Veja orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.



**Professor Cosme Batista dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia.**

EDMUNDO ROCHA

E a gente chegou a um estágio de descoberta sociolinguística que nos permite dizer com segurança que “Nóis vai” não é errado, é apenas inadequado para algumas situações.

Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/entrevistas/cosme-batista/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

Muitos especialistas afirmam que não existe erro no uso da língua. Mesmo antes de se iniciarem os estudos formais da língua na escola, o falante já a utiliza com eficiência, interagindo com os outros falantes, compreendendo e sendo compreendido.

Qual seria, então, o papel da escola quando ensina a língua portuguesa? Converse com seus colegas e cheguem a um consenso.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 172).

O box “Bate Papo de Respeito”, com a fala do professor Cosme Batista dos Santos, reforça a ideia de que expressões como “Nóis vai” não devem ser vistas como erros, mas sim como variações adequadas a determinadas situações. Esse tratamento valoriza as diversas formas de expressão linguística e desafia o preconceito linguístico, propondo um olhar mais inclusivo sobre as diferentes variantes da língua.

Em resumo, o livro *Se Liga nas Linguagens* oferece uma abordagem clara e didática sobre a variação linguística, abordando-a em diversos aspectos, desde a geográfica e social até a histórica, enfatizando, ainda, a importância da adequação linguística no uso da língua em diferentes contextos. Dessarte, ainda que passível de acréscimos, a obra contribui significativamente para a formação de uma visão crítica sobre as variedades linguísticas, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferentes formas de falar.

## **6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

O objetivo deste capítulo é apresentar a proposta de intervenção realizada com as professoras de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa, bem como os resultados obtidos com sua aplicação. Conforme discutido ao longo deste trabalho, a intervenção teve como propósito fornecer às docentes um embasamento teórico-metodológico que as auxiliasse a trabalhar a variação linguística de maneira mais sistematizada, evitando que esse fenômeno fosse tratado apenas como mais um dos componentes linguísticos obrigatórios do currículo da Educação Básica.

Para isso, fundamentamo-nos nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e na abordagem pedagógica derivada dessa vertente teórica: a Pedagogia da Variação Linguística (Bagno, 2007; Faraco, 2008). Além de descrever a estrutura e a condução das oficinas formativas, este capítulo também apresenta uma análise dos resultados da intervenção, com o intuito de contribuir para o avanço das pesquisas que articulam o ensino de Língua Portuguesa e o fenômeno da variação linguística no Brasil.

Adotamos, ainda, uma perspectiva que valoriza o compartilhamento de boas práticas docentes como estratégia para fomentar mudanças no ensino. Acreditamos que a disseminação de experiências bem-sucedidas pode gerar um efeito multiplicador, incentivando outros professores a incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o capítulo está organizado em duas seções. A primeira, “Apresentação da proposta de intervenção”, expõe os objetivos centrais da iniciativa, os referenciais teóricos que a embasam, os instrumentos utilizados e a forma como foi implementada. Já a segunda seção, “Análise dos resultados”, examina as percepções e as reações das professoras ao longo dos encontros formativos, considerando suas inquietações, desafios e perspectivas – antes e depois da intervenção – sobre a aplicação da Pedagogia da Variação Linguística.

### **6.1 Apresentação da proposta de intervenção**

A transformação da educação passa, primeiramente, pela mudança na mentalidade dos próprios educadores (Mattos e Silva, 2004). Isso significa que, para que práticas pedagógicas inovadoras sejam efetivamente incorporadas ao ensino, é fundamental que os professores tenham acesso a oportunidades de reflexão e de formação continuada. Com base nesse princípio, a proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa visou não apenas a fornecer

subsídios teórico-metodológicos às professoras participantes, mas também a estimulá-las a repensar sua abordagem em relação ao fenômeno da variação linguística.

Nesse sentido, a necessidade de nossa proposta interventiva tornou-se evidente a partir dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista, os quais revelaram que, embora as professoras participantes demonstrassem reconhecer a importância de trabalhar a variação linguística em sala de aula, a forma como abordavam esse fenômeno – bem como questões correlatas, como episódios de preconceito linguístico no ambiente escolar – revelava lacunas conceituais e metodológicas. Esse cenário indicava a necessidade de um aprofundamento teórico e prático sobre o tema, visando a qualificar a atuação docente e a tornar o ensino da variação linguística mais embasado e sistematizado.

Ademais, também foi preponderante para a decisão acerca de como se daria nossa proposta o fato de as docentes relatarem, durante a entrevista, que sua formação acadêmica não lhes havia proporcionado uma preparação sólida para o trabalho com a variação linguística e que as formações continuadas oferecidas pelo Governo do Estado da Paraíba tampouco contemplavam essa temática. Diante desse panorama, a realização de oficinas pedagógicas sobre a Pedagogia da Variação Linguística revelou-se uma iniciativa imprescindível para mitigar tais lacunas e fomentar um ensino mais qualificado, crítico e embasado sobre o fenômeno da variação.

### **6.1.1 O planejamento das oficinas pedagógicas**

De acordo com Vieira e Volquind (2002), oficinas pedagógicas são uma metodologia de ensino que promove a aprendizagem por meio de uma ação coletiva, essencialmente caracterizada pela investigação, pela reflexão e pela prática. Essa abordagem integra o trabalho individual com a tarefa socializadora, buscando sempre garantir a articulação entre teoria e prática.

Valle e Arriada (2012) endossam essa percepção acerca do trabalho com oficinas pedagógicas, ressaltando que esse formato vai além da mera transmissão de conhecimento teórico. Segundo as autoras, as oficinas permitem que os participantes vivenciem situações concretas e significativas, possibilitando uma aprendizagem que se apoia no tripé fundamental do “sentir-pensar-agir”. Esse tripé representa uma abordagem integral, na qual os participantes são convidados a envolver-se emocionalmente (sentir), a refletir criticamente sobre as experiências (pensar) e, finalmente, a colocar em prática o que foi aprendido (agir).

A partir dessa concepção, compreendemos que as oficinas pedagógicas constituiriam uma estratégia formativa altamente eficaz para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, uma vez que, ao adotarmos essa metodologia, buscaríamos não apenas transmitir conteúdos teóricos, mas também promover a reflexão crítica e a construção de saberes coletivos entre as docentes. Nessa perspectiva, as oficinas teriam o propósito de oferecer um espaço em que as professoras pudessem tanto se apropriar de novos conceitos, como também aplicá-los em situações práticas, o que favoreceria uma aprendizagem que articularia teoria e prática de maneira significativa.

Dessarte, o planejamento de nossa proposta interventiva foi fundamentado sobremaneira nos “princípios pedagógicos de uma oficina de ensino”, delineados por Ander-Egg (*apud* Vieira; Volquind, 2002), os quais orientaram a construção das atividades e práticas de ensino adotadas durante os encontros formativos.

A seguir, apresentaremos como cada um desses princípios foi integrado ao planejamento e à execução das oficinas com o fito de proporcionar um espaço formativo que fosse, ao mesmo tempo, dinâmico, reflexivo e colaborativo:

a) **Aprender fazendo:** O primeiro princípio, “aprender fazendo”, foi um dos pilares das oficinas. A proposta era que as professoras não apenas discutissem a variação linguística, mas também desenvolvessem atividades práticas que permitissem aplicar o conceito em situações reais do âmbito escolar, como, por exemplo, no processo de escolha de livros e de materiais didáticos. A aprendizagem prática foi, portanto, uma das estratégias principais, pois acreditamos que a vivência do fenômeno linguístico de forma ativa e participativa seria mais formadora do que a mera exposição teórica.

b) **Metodologia participativa:** Seguindo o princípio da metodologia participativa, as oficinas foram planejadas para envolver as participantes de forma ativa, incentivando a troca de experiências e o debate entre elas. A ideia era que, ao participar da construção do conhecimento coletivo, as professoras se sentissem mais motivadas a refletir sobre suas práticas, não apenas em suas aulas, mas também em todos os âmbitos do contexto escolar e até mesmo em sua vida cotidiana, promovendo uma aplicação mais ampla das novas abordagens em diversas esferas de sua atuação.

c) **Pedagogia da pergunta:** O princípio da pedagogia da pergunta orientou a realização de atividades que desafiaram as professoras a questionar suas próprias práticas e concepções

sobre a variação linguística. Em vez de apresentar respostas prontas, buscamos criar um ambiente que estimulasse a curiosidade, a busca por respostas e o desenvolvimento da capacidade crítica das participantes, incentivando-as a refletir sobre as implicações do preconceito linguístico e a importância da abordagem da variação linguística em sala de aula.

d) **Trabalho interdisciplinar:** A proposta das oficinas também envolveu um trabalho interdisciplinar, estimulando as docentes a refletir sobre a variação linguística além do ponto de vista linguístico, considerando, também, aspectos sociais, culturais e históricos. Esse olhar integrado contribuiu para uma compreensão mais rica e aprofundada do fenômeno, permitindo que as professoras o abordassem de maneira mais holística e contextualizada.

e) **Orientação para uma tarefa comum:** Ao longo das oficinas, foi estabelecida uma tarefa comum que envolveu todas as participantes de forma colaborativa e autogestionária. A elaboração coletiva de um questionário à luz da Pedagogia da Variação Linguística, por exemplo, foi uma das atividades que uniu as professoras em torno de um objetivo comum: elaborar um recurso pedagógico que pudesse ser aplicado de forma prática, mas também produtiva, na abordagem do fenômeno da variação linguística em suas aulas.

f) **Caráter globalizante e integrador:** As atividades propostas buscaram superar a dicotomia entre teoria e prática, considerando o desenvolvimento integral das docentes, que não são apenas pensantes, mas também afetivas e atuantes. As oficinas promoveram, assim, um espaço de aprendizagem que integrou as dimensões cognitivas e afetivas, visando ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

g) **Implica e exige trabalho grupal:** O trabalho em grupo foi essencial durante as oficinas, já que acreditamos que o aprendizado se enriquece quando docentes compartilham suas experiências e soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, a construção coletiva de saberes possibilitou a troca de vivências e estratégias pedagógicas que enriqueceram a prática de cada uma das três professoras participantes.

h) **Integração da docência, da investigação e da prática:** Por fim, a proposta das oficinas procurou integrar a docência, a investigação e a prática, conforme orientado por Ander-Egg (*apud* Vieira; Volquind, 2002). Desse modo, as professoras foram incentivadas a investigar seus próprios contextos de ensino e a aplicar as estratégias discutidas nas oficinas, com o



objetivo de transformar a teoria em ação pedagógica. Ao final, as atividades propostas nas oficinas buscaram proporcionar uma reflexão teórica que orientasse as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Ainda em consonância com os princípios balizadores de oficinas pedagógicas apontados por Vieira e Volquind (2002), há três elementos que toda oficina deve promover: a investigação, a ação e a reflexão. Pensando nisso, planejamos que nossas oficinas ocorressem em quatro encontros. A descrição de cada um deles será apresentada nas subseções a seguir.

### **6.1.2 Guia prático das oficinas pedagógicas: um material de apoio para as docentes participantes desta pesquisa**

Antes de iniciarmos as subseções que descrevem o desenvolvimento de nossas oficinas, é imprescindível que apresentemos um aparato pedagógico desenvolvido no âmbito desta pesquisa.

Com o objetivo de orientar e de estruturar os encontros formativos realizados com as professoras participantes desta pesquisa, foi elaborado um material didático intitulado *Pedagogia da Variação Linguística: oficinas pedagógicas como instrumento de ampliação de repertório docente acerca da abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. Esse material, concebido como um guia prático, organiza e descreve as atividades que foram desenvolvidas em cada uma das oficinas pedagógicas, garantindo coesão e continuidade ao processo formativo.

O guia, que conta com uma apresentação na qual são expostos os objetivos do material, bem como as orientações gerais para sua utilização, está organizado em seções específicas, conforme apresentamos a seguir:

**I ENCONTRO: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE PORTUGUÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO** – Propõe uma reflexão crítica sobre a prática docente em Língua Portuguesa e as implicações do preconceito linguístico implícito na prática docente. Por meio de leituras, reflexões e discussões coletivas, as professoras são convidadas a questionar conceitos e atitudes que podem influenciar negativamente o ensino, buscando uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica. O encontro fomenta a troca de experiências e o aprofundamento de saberes para fortalecer a atuação educativa.

## **II ENCONTRO – ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA UMA ABORDAGEM ADEQUADA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

– Convida as professoras a refletirem criticamente sobre a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, reconhecendo a importância desses materiais no cotidiano escolar e seu impacto na prática docente e na formação dos alunos. Além disso, apresenta critérios detalhados para avaliar se os livros adotam uma perspectiva inclusiva, promovendo uma compreensão ampla e crítica da diversidade linguística.

## **III ENCONTRO – INTEGRAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AOS COMPONENTES CURRICULARES DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA**

– Promove uma reflexão sobre o risco de tratar a variação linguística como um conteúdo isolado, o que pode reforçar estigmas e limitar sua compreensão. Com base nos pressupostos de Bortoni-Ricardo et al. (2014) e na Teoria do Ensino de Gramática em Três Eixos, de Vieira (2017a, 2017b, 2017c), apresenta estratégias para integrar a variação linguística de maneira articulada aos demais componentes curriculares de Língua Portuguesa, garantindo uma abordagem significativa e inclusiva.

## **IV ENCONTRO – DA TEORIA À PRÁTICA: ELABORAÇÃO DE QUESTÕES À LUZ DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

– Propõe um desafio prático às professoras, incentivando-as a transformar o conhecimento teórico em prática, por meio da criação de questões didáticas próprias que abordem a variação linguística de maneira reflexiva e crítica.

Esse material foi disponibilizado em formato digital para as professoras participantes desta pesquisa em nosso último encontro, o que se justifica pelo fato de ele ter sido elaborado de maneira progressiva, isto é, à medida que os encontros se desenvolviam, incorporando os conteúdos e as reflexões abordados em cada etapa. Dessa forma, esse guia se configura como um compilado estruturado das atividades e discussões propostas, servindo como um material de apoio que as docentes podem consultar sempre que necessário.

Ressaltamos que o referido material didático está disponível na seção de apêndices desta dissertação e que, para fins de clareza e de objetividade, caso se faça necessário, nos referiremos a ele, a partir de agora, como “Guia das oficinas pedagógicas”.

### **6.1.3 Primeiro encontro formativo: reflexões sobre o ensino de Português e sobre o preconceito linguístico**

O primeiro dia de oficina ocorreu em 27 de março de 2025<sup>39</sup>. Devido às condições do prédio em que nossa escola-campo está funcionando temporariamente, enquanto seu espaço oficial passa por reformas, o encontro foi realizado em um local cedido pela Paróquia de São Sebastião, da Igreja Católica do município de Aguiar-PB. Participaram desse encontro, além das três professoras vinculadas a esta pesquisa desde o seu início, em 2024, outras duas docentes que, neste ano, passaram a compor o time de professoras de Português e que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>40</sup>.

Cabe destacar que, nas escolas da rede estadual da Paraíba inseridas no modelo de Escola Cidadã Integral, os professores dispõem de um dia reservado exclusivamente para o planejamento de aulas e para o atendimento de outras demandas, sobretudo de natureza burocrática, relacionadas às suas atribuições. Por essa razão, as docentes não vinculadas formalmente à pesquisa optaram por participar do encontro formativo, considerando-o uma oportunidade relevante para sua formação. Tal escolha se justifica, uma vez que, conforme relatado por elas em diferentes momentos desta pesquisa, as formações continuadas ofertadas pelo Governo do Estado da Paraíba raramente contemplam temas essenciais para a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, como o fenômeno da variação linguística.

Importa esclarecer, entretanto, que, em consonância com os princípios éticos que regem esta pesquisa, as professoras que a ela não estavam formalmente vinculadas foram devidamente informadas de que seus dados seriam mantidos em sigilo, assim como os das participantes oficialmente envolvidas. Além disso, para garantir a integridade metodológica deste estudo, os dados fornecidos por essas professoras não foram considerados na análise dos resultados e, por esse motivo, suas contribuições não serão relatadas aqui.

Para dar início ao primeiro dia de oficina pedagógica, o pesquisador se apresentou e explicitou, mais uma vez, o propósito da pesquisa e daqueles encontros. Essa apresentação, embora aparentemente desnecessária, por ser o pesquisador, além de conterrâneo, ex-aluno de algumas das professoras presentes, mostrou-se fundamental para que fossem estabelecidos os

---

<sup>39</sup> Julgamos relevante pontuar que as datas dos encontros formativos foram definidas pela gestão da escola-campo de acordo com a conveniência da própria instituição, ou seja, em conformidade com seu funcionamento e cronograma. Alguns encontros chegaram, inclusive, a ser cancelados e posteriormente remarcados, pois as docentes envolvidas precisaram atender a outras demandas burocráticas, como preenchimento de planilhas, participação em reuniões de última hora e aplicação de provas externas realizadas em todas as escolas da rede estadual.

<sup>40</sup> Esse foi o único encontro em que as referidas professoras estiveram presentes.

papéis que cada um dos presentes desempenharia, isto é, julgamos importante para a condução desses encontros que as docentes enxergassem o pesquisador não mais como um ex-aluno, mas como um pesquisador e como um colega, que estava ali para compartilhar o que aprendera durante sua formação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba e com os estudos realizados por este acerca de trabalhos desenvolvidos no campo da Sociolinguística Educacional.

Essa decisão encontra base nos pressupostos de Silveira e Córdova (2009, p. 32), para quem o pesquisador deve estar atento a alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, entre os quais se destaca o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. No presente caso, reconhecemos que a proximidade pessoal entre o pesquisador e as professoras participantes poderia influenciar negativamente o desenvolvimento dos encontros formativos, comprometendo o estabelecimento de uma relação pautada em princípios éticos e em uma dinâmica dialógica que privilegiasse a troca de saberes e experiências. Dessa forma, a apresentação inicial funcionou como uma estratégia para minimizar esse risco, reforçando a postura do pesquisador enquanto mediador, e não como alguém cuja relação pessoal pudesse interferir no processo de formação.

Seguindo esse raciocínio, o pesquisador solicitou que cada uma das docentes também se apresentasse, mencionando sua formação, seu tempo de carreira docente e as turmas em que estavam atuando neste ano letivo. Nesse momento, as participantes aproveitaram a palavra para endossar a importância desta pesquisa e, especificamente, de nossa proposta de intervenção – as oficinas – para sua prática, ratificando suas queixas anteriores quanto às formações continuadas proporcionadas pelo Governo do Estado da Paraíba. Essa atitude, unânime entre as professoras ali presentes, nos revelou sua consciência acerca da importância de formações continuadas para o exercício da docência, haja vista sua atribuição de ampliar e, sobretudo, de atualizar os conhecimentos e estratégias relacionados à disciplina de que são regentes.

O primeiro encontro formativo, portanto, foi pensado para promover uma reflexão crítica acerca do ensino de Língua Portuguesa e das implicações do preconceito linguístico no contexto escolar. Partindo da compreensão de que a escola, muitas vezes, contribui para a perpetuação de estigmas associados às variedades linguísticas (cf. Soares, 2021), buscamos fomentar uma discussão acerca dos desafios e das possibilidades de um ensino de Português que reconheça e valorize a diversidade linguística da sala de aula.

Para estruturar esse momento, optamos por uma mesa-redonda, modalidade que favoreceu a troca de ideias, a problematização de concepções cristalizadas sobre a língua e a

construção coletiva de conhecimento. Como um gênero oral formal e interativo, a mesa-redonda se insere na perspectiva dos gêneros discursivos proposta por Marcuschi (2008), que enfatiza a dinamicidade das interações comunicativas e a relação entre oralidade e construção de sentidos.

Outrossim, a escolha desse gênero se ancorou, ainda, na concepção bakhtiniana de dialogismo, segundo a qual todo enunciado é construído a partir de múltiplas vozes em interação. Nesse viés, a mesa-redonda se revela um espaço propício para a emergência de diferentes perspectivas, o que, no âmbito desta pesquisa, permitiu que as professoras participantes expusessem suas vivências, confrontassem pontos de vista e ressignificassem concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, iniciamos nosso primeiro dia de oficina com a leitura coletiva de um fragmento do livro *Rememórias Dois* (Bernardes, 1969)<sup>41</sup>, atividade que permitiu o levantamento inicial de percepções sobre crenças e atitudes adotadas por professores de Português. É relevante destacar que o mesmo fragmento foi utilizado por Bortoni-Ricardo (2004) em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* para introduzir o capítulo “A sociedade brasileira: características sociolinguísticas”. Na obra, a autora emprega o trecho para evidenciar termos que não integram o repertório linguístico do leitor contemporâneo, tanto em razão do contexto histórico em que Carmo Bernardes (1915-1996) viveu e ambientou suas narrativas, quanto por seu compromisso em retratar a diversidade cultural de sua região natal (Patos de Minas, MG, e Formosa, GO).

No entanto, nosso propósito foi distinto: utilizamos o fragmento como ponto de partida para uma reflexão crítica sobre o impacto de uma abordagem normativista e purista por parte do professor de Língua Portuguesa. No trecho, o personagem Mestre Frederico repreende o menino Carmo de maneira ríspida e irônica ao ouvir expressões populares e regionais usadas pelo garoto, como “azangado” e “escanchelou”. A atitude do professor — marcada pela ironia e pela imposição de regras gramaticais rígidas — desperta no menino uma sensação de vergonha e desconforto, a ponto de ele se ver constantemente pressionado a utilizar uma linguagem considerada “correta”, mesmo na vida adulta, o que inibe sua expressão autêntica.

A partir desse exemplo, refletimos como uma prática pedagógica que privilegia o normativismo e desconsidera a diversidade linguística dos alunos pode gerar medo do professor, aversão à disciplina e insegurança comunicativa, comprometendo o

---

<sup>41</sup> Esse e os demais textos podem ser encontrados no *Guia das oficinas pedagógicas*, disponível na seção de apêndices.

desenvolvimento da competência comunicativa e prejudicando a relação do aluno com sua língua materna.

No segundo momento de nosso encontro, foram distribuídos textos que abordavam três aspectos fundamentais: o tratamento da variação linguística nas aulas de Português, o preconceito linguístico e a necessidade de uma pedagogia da variação linguística<sup>42</sup>. Aqui, adotamos uma estratégia baseada na leitura individual e na troca de percepções, em que cada professora ficou responsável por um dos textos. Essa abordagem não foi escolhida por acaso, mas orientada pelo princípio da pedagogia da pergunta (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), que privilegia a construção do conhecimento por meio do questionamento e da reflexão crítica.

Nessa perspectiva, ao incentivarmos que cada professora destacasse os pontos mais relevantes dos textos de cuja leitura foram incumbidas, criamos um ambiente em que as participantes não apenas absorveram conceitos e teorias, mas foram desafiadas a questionar suas próprias práticas e concepções. Em outras palavras, em vez de apresentarmos respostas prontas, estimulamos a autonomia e a capacidade crítica das docentes, permitindo-lhes que refletissem sobre as implicações do preconceito linguístico – dentro e fora do contexto escolar – e sobre a importância de se abordar a variação linguística de forma contínua e sistematizada nas aulas de Português.

Após essa etapa inicial de leitura e reflexão individual, o grupo participou de uma discussão coletiva, na qual as professoras relacionaram os conteúdos lidos com suas práticas docentes, compartilharam experiências e discutiram as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Essa dinâmica não só favoreceu a troca de saberes, mas também reforçou o papel da pedagogia da pergunta (cf. Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002) como fundamento da oficina, promovendo um aprendizado colaborativo e significativo.

Considerando os pressupostos de Tardiff (2014), os quais já abordamos nesta pesquisa (cf. cap. 1, subseção 1.3), reconhecemos que os saberes do professor se constituem em um conjunto de relações estabelecidas com sua identidade. Nesse viés, ao sugerirmos uma mudança de postura pedagógica, não desafiamos apenas as práticas docentes das participantes, mas também questionamos suas crenças e identidades enquanto educadoras. Por esse motivo, buscamos pautar a condução dessa oficina no respeito e na valorização da experiência acumulada de cada uma, a fim de criar um ambiente no qual a reflexão crítica

---

<sup>42</sup> Com vistas a preservar a fluidez da leitura, os títulos e as referências desses textos foram dispostos em um quadro que aparece no final desta subsubseção, o qual foi elaborado para fornecer uma visualização mais objetiva e sistematizada dos momentos que constituíram esse primeiro encontro.

sobre a variação linguística fosse estimulada de forma construtiva, considerando sempre o papel central da identidade profissional das professoras.

Assim sendo, nosso primeiro encontro formativo também buscou sensibilizar as professoras para práticas docentes e comportamentos que, muitas vezes de forma velada, podem contribuir com a perpetuação do preconceito linguístico, sobretudo nas aulas de Português. Enfatizamos, na ocasião, que tal preconceito, frequentemente praticado de maneira inconsciente por professores de Língua Portuguesa, decorria não apenas da escassez de uma abordagem crítica sobre a variação linguística, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, mas também pela ausência desse tema nas formações continuadas a eles oferecidas, como era o caso das professoras em questão.

Enfatizamos que esse contexto contribui para a reprodução de práticas que, embora amplamente contestadas pelas pesquisas sociolinguísticas e pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda se faziam presentes nas salas de aula. As oficinas, portanto, como temos ratificado continuamente, foi concebida com o propósito de ajudar a suprir essas lacunas e de proporcionar às professoras o conhecimento e as ferramentas necessárias para repensar suas práticas pedagógicas, a fim de que possam desenvolver uma abordagem mais inclusiva da língua, sobretudo no tocante à diversidade linguística do Brasil e, evidentemente, das suas respectivas salas de aula.

No quadro a seguir, descrevemos as etapas desse momento, destacando as atividades realizadas e os aspectos teóricos que fundamentaram as discussões.

**Quadro 5: Etapas do primeiro dia de oficina pedagógica**

<b>Etapas</b>	<b>Atividade</b>	<b>Fundamentação teórica</b>	<b>Duração</b>
Momento I	Leitura coletiva de um fragmento do livro <i>Rememórias Dois</i> (Bernardes, 1969) para análise inicial e levantamento de percepções das professoras acerca de crenças e atitudes adotadas por professores de Português.	Crenças e atitudes linguísticas Bortoni-Ricardo (2004);	20 min.
Momento II	Distribuição de textos acerca do tratamento da variação linguística nas aulas de Português, do preconceito linguístico e da Pedagogia da Variação Linguística, seguida de reflexão individual e, posteriormente,	Texto 1: <i>A variação linguística em sala de aula</i> (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 37, 38, 42). Texto 2: <i>O ensino do preconceito linguístico</i> (Bagno, 2009, p. 19-20). Texto 3: Trecho da introdução	40 min.

	coletiva.	do livro <i>Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino</i> (Zilles; Faraco, 2015).	
Momento III	Reflexão sobre os textos lidos e relação com a prática docente, com incentivo à troca de experiências, e problematização das dificuldades enfrentadas.		40 min.
Momento IV	Reflexão final acerca da necessidade de uma abordagem crítica e sensível do ensino de Língua Portuguesa.		20 min.

Fonte: Elaboração própria (2025)

#### **6.1.4 Segundo encontro formativo: aspectos fundamentais para uma abordagem adequada da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa**

Ocorrido no dia 03 de abril de 2025, o segundo encontro formativo teve como objetivo orientar as professoras a analisarem de maneira crítica os livros didáticos de Língua Portuguesa que utilizam em suas práticas pedagógicas, com foco na maneira como esses materiais abordam a variação linguística. Para isso, foi fundamental discutir e estabelecer critérios claros – apresentados a seguir – que permitissem às docentes avaliar se um livro didático apresentava uma abordagem adequada do fenômeno da variação linguística, distinguindo materiais que contribuem para uma visão inclusiva e crítica da língua daqueles que reforçam preconceitos ou estereótipos.

A importância desse tipo de análise é comprovada pelo fato de o livro didático permanecer como a principal ferramenta de apoio para o ensino de Língua Portuguesa na maioria das escolas (Bezerra; Reinaldo, 2013). Sendo amplamente utilizado tanto pelos professores quanto pelos alunos, esse instrumento didático exerce um papel formativo de grande relevância, podendo influenciar diretamente a maneira como os estudantes compreendem a língua, suas variações e suas próprias variedades. Diante disso, é essencial que as professoras sejam capazes de identificar materiais que tratem a variação linguística de forma adequada, isto é, que valorizem a diversidade linguística do Brasil, para que se evite a perpetuação de ideias e de comportamentos preconceituosos que acarretam, entre outras consequências, a baixa autoestima linguística (Bagno, 2001).



Compreendemos, a partir disso, que uma abordagem adequada da variação linguística em livros didáticos é aquela em que a língua é apresentada como um fenômeno dinâmico e heterogêneo, que se manifesta de diferentes formas em função de fatores sociais, regionais, históricos e contextuais (Bagno, 2007). Nessa perspectiva, defendemos que esse tipo de abordagem deve abandonar a descrição superficial de variedades linguísticas e promover a compreensão de que todas as variedades possuem valor comunicativo e de que são legítimas em seus contextos específicos. Além disso, é fundamental que o material didático evite a transmissão de juízos de valor que apresentem uma variedade como “superior” à outra, respeitando e valorizando as formas de expressão dos estudantes e suas comunidades.

Para garantir que essa análise fosse realizada de maneira criteriosa e fundamentada, propusemos um passo a passo estruturado que orientasse as professoras em sua avaliação dos livros didáticos:

**1. Leitura inicial e identificação de conteúdos relacionados à variação linguística:** realizar leitura exploratória do livro didático, com atenção especial aos capítulos ou seções que abordem conteúdos relacionados à linguagem, variedades linguísticas, preconceito linguístico ou outros conceitos que dialoguem com a diversidade linguística.

**2. Análise textual e visual dos exemplos:** observar se o livro apresenta exemplos de variação linguística em diferentes modalidades (oral e escrita) e contextos (formal e informal), além de verificar se esses exemplos são ilustrados com imagens, trechos literários, diálogos ou outros recursos visuais que reforcem a compreensão.

**3. Avaliação da abordagem conceitual:** verificar se o livro didático apresenta conceitos claros e atualizados sobre variação linguística, com definições precisas e contextualizadas. É fundamental que esses conceitos sejam condizentes com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o que preconizam as pesquisas sociolinguísticas.

**4. Identificação de atividades práticas:** analisar se o livro oferece atividades que incentivem o aluno a refletir sobre a variação linguística e se essas atividades vão além da mera memorização de regras, promovendo a análise crítica e o respeito à diversidade linguística.

**5. Análise da linguagem utilizada nas instruções:** observar se o vocabulário utilizado nas explicações e enunciados das atividades é acessível e respeitoso, evitando expressões que possam perpetuar estereótipos ou reforçar preconceitos linguísticos.

**6. Verificação da contextualização sociocultural:** identificar se o livro aborda a variação linguística em diferentes contextos sociais, regionais e culturais, demonstrando que a língua é um fenômeno dinâmico e diverso.

**7. Análise crítica dos textos e autores selecionados:** verificar se o material apresenta uma diversidade de gêneros textuais e se contempla autores que representam diferentes regiões do país, valorizando a pluralidade cultural e linguística.

**8. Consideração dos objetivos de aprendizagem:** avaliar se os objetivos relacionados à variação linguística são claros e se eles visam a promover a reflexão crítica e a valorização da diversidade linguística entre os alunos.

Ao longo desse segundo encontro, buscamos capacitar as professoras a fazer escolhas mais conscientes e fundamentadas ao utilizar livros didáticos para planejar e executar suas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, oferecemos orientações práticas e teóricas que permitiram às docentes analisar criticamente o conteúdo de seu próprio material didático, com o fito de identificar abordagens que respeitem e valorizem a diversidade linguística de suas respectivas salas de aula.

#### **6.1.5 Terceiro encontro formativo: integração da variação linguística aos componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa**

O terceiro encontro formativo, que se deu no dia 24 de abril de 2025, teve como objetivo demonstrar às professoras que é possível integrar o ensino da variação linguística aos componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa. Para fundamentar essa abordagem, recorreremos aos estudos de Vieira (2017a, 2017b, 2017c), que propõem que o ensino de Português deve se organizar em torno de três eixos essenciais: a reflexão gramatical, a produção de sentidos e a variação linguística.

Com base nessa proposta metodológica, buscamos evidenciar que o ensino da variação linguística não deve ser tratado de maneira isolada, mas sim como um aspecto transversal e inerente ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Além disso, utilizamos como referência a obra *Por que a escola não ensina gramática assim?* (Bortoni-Ricardo et al., 2014), que oferece uma perspectiva crítica e prática sobre o ensino de gramática em sala de aula, abordando maneiras de ensinar, compreender e fazer uso da língua em movimento. Ao trazermos esses referenciais teóricos, procuramos estimular uma compreensão mais ampla sobre como a variação linguística pode ser integrada aos conteúdos de leitura, produção textual, análise linguística e aos de natureza normativa, compondo uma abordagem realmente significativa e contextualizada do ensino de Língua Portuguesa.

Para que o encontro não ficasse restrito ao campo teórico, apresentamos às professoras três questões relacionadas a diferentes componentes gramaticais, especialmente elaboradas para favorecer o diálogo acerca da variação linguística, com foco no valor social atribuído às variedades do português brasileiro. Duas dessas questões foram extraídas do livro *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (Vieira et al., 2018), enquanto a terceira foi desenvolvida pelo pesquisador no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, integrando um caderno didático de sua autoria, elaborado como requisito da disciplina Gramática e Ensino<sup>43</sup>.

Durante o encontro, as professoras foram convidadas a refletir sobre como têm abordado os componentes curriculares de Língua Portuguesa em suas práticas e se, de fato, promovem uma visão que valorize a diversidade linguística. Em seguida, discutimos estratégias para integrar o ensino da variação linguística de maneira coerente e eficaz, evitando que o tema fosse tratado de forma superficial ou desvinculada dos outros conteúdos. Os desdobramentos desse encontro serão apresentados na seção posterior deste trabalho.

#### **6.1.6 Quarto encontro formativo: Da teoria à prática: elaboração de questões à luz da Pedagogia da Variação Linguística**

O quarto e último encontro formativo ocorreu no dia 08 de maio de 2025 e, diferentemente dos encontros anteriores, foi realizado nas dependências da escola-campo. O espaço destinado à atividade era uma sala utilizada para armazenamento de materiais diversos, como produtos de limpeza, utensílios de cozinha e armários, um ambiente pouco

---

<sup>43</sup> Disciplina ministrada pela Prof. Dra. Fernanda Rosário de Melo no segundo semestre letivo de 2023.

propício para um momento formativo. A escolha desse local se deu a partir de uma solicitação das professoras, que precisariam participar de uma reunião de conselho de classe ao final daquela manhã na própria escola.

Essa reunião impôs uma limitação de tempo ao nosso encontro. Embora as oficinas anteriores tivessem uma duração média de duas horas e meia, fomos informados, dessa vez, e apenas ao chegar à escola, sobre a necessidade de ajustar o planejamento inicial. Nosso objetivo era construir, em conjunto com as professoras, um caderno didático composto por 10 questões, o que simbolizaria a culminância do trabalho desenvolvido ao longo dos encontros e evidenciaria o êxito das oficinas. No entanto, diante da redução do tempo, optamos por elaborar apenas cinco questões. Apesar da quantidade reduzida, as professoras se comprometeram a se dedicar plenamente à tarefa, assegurando que o material mantivesse qualidade e coerência com os princípios trabalhados.

Para orientar a elaboração das questões, revisitamos as atividades utilizadas como exemplo no encontro anterior, garantindo que as professoras tivessem um modelo claro para o desenvolvimento de suas próprias questões. O processo de elaboração foi estruturado em quatro etapas:

1. Definição do componente gramatical a ser abordado em cada questão.
2. Determinação dos gêneros textuais que serviriam como base para as atividades.
3. Pesquisa e seleção de textos na internet, que serviriam como suporte para as questões.
4. Elaboração coletiva e fundamentada das questões, com base nos princípios da pedagogia da variação linguística.

Concluída a construção das questões, promovemos uma discussão reflexiva, convidando as professoras a expressarem suas percepções sobre o processo de elaboração e os desafios enfrentados ao aplicar uma abordagem sensível à diversidade linguística. Perguntamos, em especial, quais aspectos consideraram mais desafiadores e por quê.

Por ser nosso último encontro, finalizamos com um agradecimento às professoras, reconhecendo o esforço e a dedicação que demonstraram ao participar de nossa pesquisa, mesmo diante de suas rotinas exaustivas em uma escola de tempo integral. Em resposta, elas também manifestaram sua gratidão pela escolha da escola para a realização do estudo,

ressaltando que os encontros foram importantes para o enriquecimento de sua prática docente e para a ampliação de seus conhecimentos.

## **6.2 Análise dos encontros formativos**

A seção que ora se inicia é dedicada à análise dos resultados obtidos ao longo do desenvolvimento da proposta interventiva, a qual foi estruturada na forma de oficinas pedagógicas voltadas ao trabalho com a Pedagogia da Variação Linguística. Conforme explicitado na seção anterior, a escolha por essa abordagem se fundamentou na constatação de que as docentes participantes, embora reconhecessem a importância de abordar a variação linguística em sala de aula, revelavam lacunas conceituais e metodológicas significativas em relação ao tema.

Dessa maneira, a partir dos dados coletados por meio de questionários, entrevistas e observações realizadas durante os encontros formativos, buscamos compreender em que medida a proposta interventiva contribuiu para ampliar o entendimento das docentes sobre a variação linguística, bem como para qualificar suas práticas pedagógicas. O planejamento e a execução das oficinas pedagógicas, detalhados na seção anterior, foram orientados pelos princípios delineados por Ander-Egg (*apud* Vieira; Volquind, 2002), os quais garantiram que os encontros se constituíssem como espaços de reflexão crítica e de construção coletiva de conhecimento.

A seguir, realizaremos uma análise detalhada dos resultados obtidos ao longo dos quatro encontros formativos, considerando tanto os depoimentos das docentes quanto as atividades realizadas. Essa análise permitirá verificar em que medida a proposta alcançou seus objetivos, identificando avanços, dificuldades e aspectos que podem ser aprimorados em futuras ações formativas voltadas ao trabalho com a Pedagogia da Variação Linguística.

### **6.2.1 Análise do primeiro encontro formativo (Reflexões sobre o ensino de Português e sobre o preconceito linguístico)**

Planejado com o objetivo de introduzir as docentes aos princípios fundamentais da Pedagogia da Variação Linguística, o primeiro encontro, conforme exposto na seção anterior, buscou promover uma reflexão crítica acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase nas implicações do preconceito linguístico nas práticas pedagógicas. De maneira mais

específica, buscamos evidenciar a importância de nossa intervenção a partir da compreensão de que esse preconceito pode ser reproduzido – muitas vezes de forma não intencional – pelos próprios docentes, se manifestando quando eles, por exemplo, adotam uma postura normativa e coercitiva, que frequentemente se materializa na repreensão aos alunos que empregam variedades não padrão, na desvalorização da diversidade linguística ou na imposição tácita da norma-padrão como a única correta, resultando, em última instância, no apagamento da identidade linguística dos educandos.

A nossa estratégia-base, lembremos, foi criar uma atmosfera de participação coletiva, para que as docentes tivessem ciência de que sua formação, sua experiência e sua identidade enquanto sujeitos críticos estavam sendo consideradas e respeitadas. Esse método evitou, por exemplo, que o pesquisador simplesmente expusesse as teorias que nortearam sua pesquisa e que fundamentaram aquele e os demais encontros que viriam, como uma entediante aula totalmente expositiva, e possibilitou que as docentes se percebessem como agentes da ampliação do seu próprio conhecimento.

Para esse fim, nos utilizamos de textos que tratavam especificamente dos temas que seriam abordados e continuamente retomados ao longo dos nossos encontros. Eles foram o ponto de partida para as discussões acerca das pautas que planejamos abordar nesse primeiro dia de oficina. O primeiro texto, um trecho da obra *Rememórias Dois* (Bernardes, 1969), cuja leitura foi realizada de maneira individual, foi utilizado para dar início às reflexões acerca da postura do professor de Português perante as manifestações de variedades não padrão em sua sala de aula.

No fragmento em análise, o professor de Língua Portuguesa do jovem Bernardes – o mestre Frederico – demonstrava ter uma visão extremamente conservadora acerca da língua portuguesa enquanto idioma e da Língua Portuguesa enquanto componente curricular, que consistia na crença de que as variedades linguísticas não padrão deveriam ser rechaçadas. Essa percepção era refletida em uma postura coercitiva que o levava a constranger seus alunos e a, inevitavelmente, lhes causar medo – dele e da própria língua.

Ao apresentar às docentes esse fragmento em específico da obra, visamos a sondar como elas avaliavam a conduta do mestre Frederico. Essa estratégia permitiu que elas projetassem suas próprias crenças e experiências na análise do comportamento da personagem, revelando, de maneira indireta, suas concepções acerca da língua e do ensino.

As reações das professoras a esse texto foram, de fato, reveladoras. A docente 2, por exemplo, ao afirmar que a postura conservadora do professor era comum entre docentes com muitos anos de exercício, demonstrou reconhecer um padrão comportamental recorrente em

sua área, mas não se aprofundou em analisar suas causas ou implicações. Nesse sentido, sua fala sugere uma naturalização dessa postura, o que pode indicar uma ausência de reflexão crítica sobre os fatores que levam professores a adotar atitudes repressivas diante das variedades linguísticas dos alunos. Desse modo, a ausência de uma fundamentação teórica em sua fala reforça essa percepção de que tais práticas são vistas como uma tradição inquestionada no ensino de Português.

A docente 1, por sua vez, reforçou essa visão, ao justificar a necessidade de uma postura rígida para que os alunos “compreendessem” que certas formas de falar não são adequadas ao ambiente escolar. Sua fala revela uma concepção normativa da língua, em que a escola é vista como um espaço de policiamento linguístico, em vez de um espaço de acolhimento e de valorização da diversidade. Assim, observamos que essa percepção de que o “erro” precisa ser corrigido e que há uma única forma legítima de se expressar evidencia o distanciamento entre a sua prática docente e os princípios da Pedagogia da Variação Linguística.

A docente 3, por outro lado, demonstrou uma sensibilidade maior ao impacto emocional que essa postura normativa pode ter nos alunos. Ao relatar que muitos estudantes, assim como o jovem Bernardes, desenvolvem medo de se expressar, ela trouxe à tona um aspecto fundamental: o silenciamento causado por práticas pedagógicas excludentes. Sua fala aponta para um reconhecimento tácito do efeito prejudicial dessas abordagens, ainda que não tenha sido acompanhada por uma crítica explícita ao modelo de ensino que as sustenta.

Acreditamos que essa sensibilidade manifestada pela docente 3 pode estar relacionada ao fato de ela ter cursado a Especialização em Língua, Linguística e Literatura, na qual teve contato, ainda que superficialmente, com questões voltadas para o trabalho com a variação linguística em sala de aula. Esse contato, ainda que breve, parece ter despertado nela uma compreensão inicial sobre o impacto das práticas de ensino baseadas em uma visão normativa da língua.

Ainda no que tange à discussão acerca do texto de Bernardes (1969), que suscitou questões relacionadas à percepção do professor acerca da língua portuguesa e da disciplina Língua Portuguesa, chamou-nos a atenção uma expressão utilizada por uma das professoras. Ao descrever a maneira como se expressavam determinados alunos – todos pertencentes a uma mesma comunidade do município, marcada por condições socioeconômicas desfavoráveis –, a professora utilizou a expressão “falar errado”, uma velha conhecida dos debates linguísticos ambientados em espaços acadêmicos.

Como aquele era apenas o início do encontro formativo, optamos por não intervir de imediato. A principal justificativa para essa decisão reside no fato de que um dos objetivos centrais desta pesquisa consistia em sondar o nível de familiaridade das professoras participantes com a Pedagogia da Variação Linguística. Assim, embora os dados obtidos por meio de questionários e relatórios já tivessem fornecido algumas pistas sobre esse aspecto, foi durante os encontros formativos — nos quais as docentes puderam se expressar livremente, sem seguir roteiros preestabelecidos — que essa sondagem se mostrou mais reveladora e eficaz.

No decorrer do primeiro encontro formativo, nossa intervenção foi uma peça-chave para promover reflexões críticas entre as docentes. Desde o início, ao invés de fornecer respostas prontas, optamos por um modelo de mediação dialógica, cuja principal estratégia foi fazer perguntas que estimulassem as professoras a confrontar suas próprias concepções e práticas com os pressupostos teóricos apresentados nos textos.

Essa abordagem tornou-se evidente, por exemplo, quando questionamos como as docentes reagiam ao ouvir um aluno “falando errado”. Nesse momento, emergiram práticas comuns entre as professoras: a docente 1 relatou que preferia reformular a frase do aluno em sua versão padrão, corrigindo-o indiretamente, enquanto as demais professoras admitiram que ou faziam o mesmo ou simplesmente ignoravam a ocorrência para não constranger o aluno. Curiosamente, essas práticas relatadas pelas professoras alinhavam-se diretamente aos padrões descritos por Bortoni-Ricardo (2004) no texto cuja análise foi incumbida à professora 3. Nele, a pesquisadora identifica diferentes formas como professores lidam com as variedades não padrão em sala de aula: ignorar, corrigir diretamente ou utilizar a variante padrão como modelo.

Ao percebermos essa correspondência, não nos limitamos a uma exposição teórica. Em vez disso, trouxemos à tona os trechos do texto que discutiam a importância de uma pedagogia sensível à diversidade linguística dos alunos, destacando que o papel do professor não deveria ser o de reprimir essas variantes, mas de reconhecê-las e contextualizá-las, oferecendo aos alunos uma compreensão mais ampla da língua. Nesse momento, também enfatizamos a necessidade de explicar aos alunos que suas formas de falar não são erradas, mas expressões legítimas de sua identidade e de sua comunidade. Contudo, também destacamos que, na escola, era fundamental que os educandos conhecessem e dominassem a norma-padrão, entendendo-a como uma ferramenta adicional, e não como um substituto para suas variedades.



Outra intervenção significativa ocorreu quando o texto lido pela professora 1, “O ensino do preconceito linguístico” (Bagno, 2009), foi discutido. Ao observar que as professoras prontamente reconheceram os mitos linguísticos apresentados no texto, aproveitamos a oportunidade para reforçar que esses mitos não apenas estavam presentes na sociedade em geral, mas também chegavam à sala de aula, influenciando as crenças e práticas docentes.

Alertamos as professoras, ainda, quanto ao fato de ser comum que, nesses casos, o professor de Língua Portuguesa ou reforçasse esses mitos, por meio de práticas normativistas – já descritas anteriormente –, ou, munido de uma compreensão sociolinguística, trabalhasse para desconstruí-los, a fim de promover uma educação mais inclusiva.

Por fim, o texto pelo qual a professora 2 ficou responsável, um trecho da introdução do livro *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino* (Zilles; Faraco, 2015), foi estrategicamente deixado para o final. Ressaltamos que, diferentemente dos textos anteriores, que problematizavam as práticas tradicionais, esse último oferecia uma visão propositiva, defendendo uma pedagogia que acolhesse a diversidade linguística em sala de aula. Ao finalizar o encontro com esse texto, não apenas consolidamos as reflexões realizadas, mas também estabelecemos uma base teórica para o próximo encontro, que abordaria o tratamento da variação linguística nos materiais didáticos utilizados pelas professoras.

Dessa forma, o primeiro encontro formativo cumpriu seu papel de introduzir as docentes aos conceitos fundamentais da Pedagogia da Variação Linguística, ao mesmo tempo em que evidenciou a distância entre suas práticas e os pressupostos teóricos apresentados. Ao refletirem sobre suas próprias experiências e concepções, as professoras puderam perceber que muitas de suas ações em sala de aula – ainda que bem-intencionadas – estavam alinhadas a uma visão normativa e excludente da língua, reforçando estereótipos e mitos que prejudicam o desenvolvimento linguístico dos alunos. A nossa intervenção, ao propor questionamentos que estimulavam a reflexão crítica, foi decisiva para que essas percepções emergissem de forma clara e para que as docentes comesçassem a questionar suas próprias crenças.

Esse processo inicial de sensibilização foi fundamental, uma vez que estabeleceu as bases para uma formação continuada mais efetiva, na qual não apenas conceitos seriam apresentados, mas também estratégias práticas para que as docentes pudessem lidar com a diversidade linguística em sala de aula de maneira crítica e inclusiva. Com o terreno preparado, o próximo encontro formativo teve como foco o tratamento da variação linguística nos materiais didáticos utilizados, proporcionando às professoras a oportunidade de avaliar como esses recursos reforçam ou combatem o preconceito linguístico.

### **6.2.2 Análise do segundo encontro formativo (Abordagem da variação linguística nos livros didáticos das professoras)**

O segundo encontro formativo teve como foco principal a análise da abordagem da variação linguística nos livros didáticos utilizados pelas professoras participantes. Diferentemente do primeiro encontro, que privilegiou reflexões gerais sobre o ensino de Língua Portuguesa e o preconceito linguístico, essa etapa teve como objetivo promover uma análise crítica desse instrumento pedagógico, permitindo que as docentes identificassem de que maneira a variação linguística era apresentada em seus próprios livros.

Inicialmente, apresentamos os livros que seriam analisados: os volumes da coleção *A Conquista Língua Portuguesa – 7º, 8º e 9º anos*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2022), e o livro *Se Liga nas Linguagens* (2020), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, utilizado no Ensino Médio. A escolha por esses materiais se deu pelo fato de serem os livros adotados oficialmente pelas professoras, garantindo que a análise estivesse diretamente relacionada ao seu contexto de ensino.

Cumprе salientar que, embora tenhamos realizado previamente uma análise detalhada dos livros didáticos utilizados pelas professoras — cujos resultados se encontram apresentados no capítulo 2, seção 2.6, deste trabalho —, optamos por não compartilhar tais avaliações durante os encontros formativos. Esse procedimento metodológico teve por objetivo preservar a espontaneidade e a autenticidade das percepções das docentes acerca dos materiais, evitando qualquer contaminação ou influência externa sobre suas opiniões. Dessa forma, asseguramos que as reflexões e as críticas manifestadas fossem fruto da experiência direta e individual das professoras com os livros didáticos, fortalecendo a validade dos dados obtidos e contribuindo para uma compreensão mais fidedigna dos posicionamentos pedagógicos adotados. Essa estratégia possibilitou, em adição, avaliar se as professoras haviam compreendido e aplicado adequadamente o passo a passo fornecido para a análise dos livros didáticos no que tange à abordagem da variação linguística.

Ademais, discutimos com as docentes a relevância de que elas realizassem a análise crítica dos livros didáticos que utilizam em sala de aula, destacando que esse exercício era fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a valorização da diversidade linguística. Esse princípio está alinhado ao conceito de “aprender fazendo” (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), pois, ao realizarem a análise,

as professoras puderam aplicar os conhecimentos teóricos discutidos, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos materiais com os quais trabalham.

Juntos, concluímos que, ao examinarem diretamente os materiais pedagógicos, as professoras poderiam, por conta própria, identificar possíveis lacunas, abordagens superficiais ou estereotipadas acerca da variação linguística, o que lhes permitiria intervir de maneira consciente e fundamentada. Essa dinâmica também reflete o princípio da “metodologia participativa” (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), posto que, ao colaborar na análise, as professoras não apenas compartilharam suas impressões, mas também construíram conhecimento de forma coletiva, fortalecendo a troca de experiências e a reflexão crítica.

Ponderamos, além disso, que esse processo ampliaria sua compreensão sobre os conteúdos veiculados, fortalecendo sua autonomia e capacidade de promover adaptações e complementações que respeitem e que valorizem a pluralidade linguística dos estudantes. Nesse sentido, observamos a aplicação do princípio do “caráter globalizante e integrador” (Ander-EGG *apud* Vieira; Volquind, 2002), uma vez que as professoras não se limitaram a avaliar os conteúdos de forma isolada, mas compreenderam que a abordagem da variação linguística deveria estar presente em todos os componentes curriculares da disciplina.

Durante a análise, a professora que leciona no Ensino Fundamental constatou que a variação linguística era apresentada de forma segmentada nos livros: o volume do 7º ano abordava apenas as variações geográfica e histórica, o do 8º ano tratava exclusivamente da variação sociocultural, e o do 9º ano não fazia qualquer menção ao tema. A professora 2 explicou que essa organização estava relacionada à estrutura pedagógica da coleção, que divide o conteúdo sobre variação linguística ao longo dos anos para abordar cada tipo de variação em momentos específicos do percurso escolar. No entanto, a professora 3 questionou essa abordagem, ressaltando que a segmentação poderia causar lacunas no aprendizado dos alunos, especialmente no caso daqueles que mudassem de escola e não tivessem acesso a todos os conteúdos previstos na sequência.

O questionamento da professora 3 revelou uma postura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas estabelecidas pelos materiais didáticos. Ao questionar a segmentação, a docente evidencia uma preocupação que se alinha ao princípio da “pedagogia da pergunta” (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), visto que, em vez de aceitar passivamente o material didático, ela busca entender e questionar as escolhas metodológicas, além de refletir sobre suas consequências para a aprendizagem dos estudantes.

No caso do livro *Se Liga nas Linguagens*, utilizado no Ensino Médio, as docentes demonstraram uma avaliação mais positiva. Consideraram que o material abordava a variação

linguística de forma mais completa, com atividades mais bem elaboradas e uma abordagem conceitual mais consistente. Apesar da análise favorável, as docentes relataram que, eventualmente, recorriam a materiais complementares, como letras de música ou textos impressos, para enriquecer o trabalho em sala de aula.

Em um primeiro momento, essa prática pareceu indicar uma tentativa de complementar a abordagem do fenômeno da variação linguística. No entanto, ao aprofundarmos a discussão, as docentes explicaram que esses recursos adicionais não estavam relacionados a esse tema, mas eram utilizados para o ensino de outros componentes gramaticais, considerados pelas docentes como mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa constatação revelou uma percepção subjacente: apesar de reconhecerem a qualidade do tratamento dado à variação linguística no material didático, as docentes não a percebiam como um conteúdo central em sua prática pedagógica. A invisibilidade do fenômeno tornou-se ainda mais evidente quando, no decorrer da discussão, a docente número 2 confessou que considerava outros conteúdos “mais urgentes”, o que justificava o fato de a variação linguística não ser um tópico recorrente em suas aulas. Dessa forma, observamos que, embora formalmente presente no livro didático, o tema da variação linguística não se consolidava como um eixo estruturante da prática docente, sendo, muitas vezes, negligenciado em favor de outros conteúdos.

Nesse contexto, o terceiro dia de oficina demonstrou que a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, ainda que considerada satisfatória em alguns aspectos, não se traduzia em uma prática efetiva e contínua na sala de aula, isto é, por mais que o fenômeno estivesse formalmente contemplado nos livros, sua aplicação prática permanecia periférica, ofuscada por conteúdos considerados mais urgentes pelas docentes. Esse distanciamento entre o que é proposto no material didático e o que é efetivamente trabalhado em sala de aula evidenciou a necessidade de momentos formativos como os que proporcionamos a essas docentes: momentos em que a variação linguística não apenas fosse apresentada como um conceito teórico, mas discutida de maneira crítica e contextualizada, permitindo que as docentes reconhecessem sua importância e refletissem sobre sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

### **6.2.3 Análise do terceiro encontro formativo (Integração da variação linguística a componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa)**

No terceiro encontro formativo, cujo foco foi a integração da variação linguística aos componentes curriculares da disciplina Língua Portuguesa, foram abordados aspectos fundamentais para a compreensão e aplicação desse conceito na condução das aulas.

Inicialmente, as discussões destacaram a importância de integrar o tema da variação linguística aos componentes curriculares, em consonância com as orientações da BNCC. Para embasar essa abordagem, foram apresentados os pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo et al. (2014), que defendem uma prática pedagógica menos rígida e mais próxima da realidade linguística dos estudantes, além da Teoria do Ensino de Gramática em Três Eixos (Vieira, 2017a, 2017b, 2017c), com ênfase no terceiro eixo, o da variação linguística.

A princípio, as professoras demonstraram ceticismo quanto à possibilidade de integrar a variação linguística a conteúdos normativos, como concordância, regência e colocação pronominal. No entanto, após uma discussão aprofundada, compreenderam que é justamente durante a abordagem desses conteúdos que se constituem os momentos mais propícios para promover uma reflexão crítica sobre os valores sociais atribuídos às diferentes variedades da língua.

O grupo foi encorajado a utilizar essas oportunidades para desconstruir a ideia de que apenas a norma-padrão é válida e para esclarecer que o domínio de uma norma mais prestigiada é uma ferramenta adicional de empoderamento linguístico, sem que isso signifique o apagamento da identidade linguística dos alunos.

Durante o encontro, foram apresentados exemplos práticos que demonstraram a aplicabilidade dessa integração. Três questões foram discutidas: uma envolvendo o uso da preposição (“ir no banheiro” vs. “ir ao banheiro”), outra relacionada ao futuro do presente do indicativo e uma terceira sobre concordância verbal. Cada uma delas exemplificou como é possível trabalhar conceitos normativos enquanto se promove uma compreensão crítica da variação linguística.

Ao término do terceiro encontro formativo, as professoras ratificaram que, em sua prática pedagógica, a variação linguística era abordada de maneira pontual e fragmentada, restrita a uma ou a duas aulas, após as quais o tema era abandonado. No entanto, após as discussões e reflexões promovidas durante o encontro, elas demonstraram interesse em adotar uma perspectiva mais integrada, incorporando o tratamento da variação linguística de maneira transversal aos conteúdos curriculares da disciplina, o que representa um avanço significativo em termos de compreensão e aplicação desse conceito.

Desse modo, o terceiro dia de oficina evidenciou a relevância de uma abordagem crítica e integrada da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. As discussões e os

exemplos práticos apresentados possibilitaram que as professoras refletissem sobre suas próprias práticas e reconhecessem o potencial educativo de se explorar a diversidade linguística de forma contínua e contextualizada, favorecendo um ensino mais inclusivo e sensível às realidades linguísticas dos alunos.

#### **6.2.4 Análise do quarto encontro formativo (Da teoria à prática: elaboração de questões à luz da Pedagogia da Variação Linguística)**

O quarto encontro formativo teve como principal objetivo a elaboração de questões pedagógicas que refletissem os conceitos da Pedagogia da Variação Linguística discutidos ao longo dos encontros anteriores. Optamos por uma atividade colaborativa, em que as três professoras participantes trabalharam em conjunto na construção das questões. Essa escolha se mostrou estratégica, posto que, em detrimento de um trabalho individual, a dinâmica colaborativa permitiu a troca constante de ideias, favorecendo a reflexão conjunta e o aperfeiçoamento das questões produzidas.

Essa abordagem dialoga diretamente com o princípio da metodologia participativa (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), uma vez que as docentes não foram apenas receptoras de informações, mas protagonistas na construção do conhecimento. A troca de experiências e o diálogo constante possibilitaram uma aprendizagem coletiva, em que as professoras refletiram sobre suas próprias práticas e tomaram decisões de forma conjunta.

Inicialmente, foi estabelecido que seriam produzidas dez questões. No entanto, devido a uma demanda institucional — a participação das professoras em um conselho de classe agendado para o mesmo dia —, o grupo decidiu concentrar esforços na elaboração de cinco questões bem estruturadas. A priorização da qualidade em detrimento da quantidade evidenciou o compromisso das docentes com a profundidade conceitual e a aplicabilidade prática das questões formuladas.

Para garantir que as questões abordassem a variação linguística de maneira crítica, solicitamos que as professoras definissem um tema gramatical que servisse como eixo norteador. Nesse momento, emergiram diferentes perspectivas entre as participantes. As professoras 1 e 3 sugeriram, a princípio, trabalhar o tema “substantivo”, enquanto a professora 2 propôs “concordância verbal”, justificando que esse último permitiria uma discussão mais aprofundada sobre o preconceito linguístico.

Na execução dessa atividade, um dos principais desafios enfrentados foi a busca por textos que servissem de base para as questões. Com apenas dois notebooks disponíveis — um

pertencente ao pesquisador e outro a uma das professoras —, a pesquisa textual se tornou uma tarefa demorada e limitada. Em resposta a essa dificuldade, sugerimos que as professoras primeiramente definissem os gêneros textuais com os quais desejavam trabalhar para, dessa maneira, nortear as buscas e acelerar esse processo.

O grupo, então, optou por uma seleção diversificada, incluindo letra de música, tirinha, post de rede social (*X/Twitter*), comentário em redes sociais, anúncio e notícia. Tal escolha reforça o caráter globalizante e integrador de nossa oficina (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), pois permitiu que a variação linguística fosse analisada em diferentes contextos e gêneros, ampliando o repertório das professoras.

Outra estratégia adotada pelas docentes para dar celeridade ao processo de elaboração das questões foi a de fazer uma busca individual pelos textos que iriam servir de base para estas: enquanto as docentes 1 e 3 buscavam textos em diferentes fontes disponíveis na internet, a docente 2 ficou responsável pela busca dos gêneros textuais que circulam especificamente no âmbito das redes sociais.

Enfatizamos que, durante o processo de elaboração das questões, nossa orientação foi pautada pelo respeito à autonomia docente, isto é, não demos respostas prontas, buscamos, em vez disso, promover o questionamento e a reflexão, apontando possibilidades de aprimoramento e incentivando as professoras a justificarem suas escolhas. Essa abordagem reflete o princípio do aprender fazendo (Ander-Egg *apud* Vieira; Volquind, 2002), uma vez que as professoras não apenas ouviram sobre os pressupostos da Pedagogia da Variação Linguística, mas os aplicaram diretamente na construção das questões.

Ainda que as professoras tenham recebido suporte, nossa atuação sempre respeitou sua autonomia, reforçando que o processo de desconstrução de conceitos tradicionais demanda tempo e prática constante. Compreendemos que as ideias trabalhadas ao longo dos encontros não seriam completamente absorvidas em curto prazo, mas que esse era um passo importante para promover uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

O quarto encontro formativo representou, portanto, o ponto culminante de nossa proposta interventiva, pois possibilitou que as professoras aplicassem, de maneira prática, os conceitos discutidos ao longo dos encontros anteriores. Através da elaboração de questões voltadas para o trabalho com a variação linguística e da reflexão acerca das escolhas feitas durante esse processo, as docentes não apenas consolidaram sua compreensão sobre o tema, mas também fortaleceram sua capacidade crítica e reflexiva.

Por fim, o exercício de construção coletiva demonstrou que, embora as ideias associadas à Pedagogia da Variação Linguística sejam complexas e desafiadoras, elas podem

ser incorporadas ao cotidiano escolar de maneira consciente e responsável. Diante disso, é possível afirmar que os objetivos desse processo formativo foram alcançados, uma vez que as professoras participantes não apenas ampliaram sua compreensão sobre o fenômeno da variação linguística, mas também se mostraram mais preparadas para lidar com ele em sala de aula, contribuindo para a promoção de uma educação linguística mais inclusiva e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação visam a apresentar uma síntese dos resultados obtidos e a refletir sobre as implicações teóricas e práticas decorrentes desta pesquisa. Ao longo deste estudo, buscamos averiguar se os professores de Língua Portuguesa atuantes em uma Escola Cidadã Integral localizada em Aguiar-PB tinham familiaridade com uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2004), com especial atenção ao trabalho com o fenômeno da variação linguística.

Os resultados obtidos revelaram que, embora as docentes reconhecessem a importância de abordar a variação linguística e, em certa medida, estivessem cientes de seu papel na desconstrução do preconceito linguístico, essa consciência não se traduzia de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas. A análise das respostas obtidas por meio do questionário e das discussões realizadas nas oficinas formativas indicou que, apesar de uma compreensão teórica básica do fenômeno, as docentes careciam de subsídios teórico-metodológicos que as capacitassem a integrar a variação linguística de forma sistemática e crítica em suas aulas.

Essa lacuna se mostrou especialmente evidente ao examinarmos as respostas referentes à formação acadêmica inicial e continuada das professoras. Observamos que a abordagem da variação linguística durante a graduação foi limitada, com ênfase no ensino da gramática normativa em detrimento da diversidade linguística. Já as ações formativas promovidas pelo Governo do Estado da Paraíba não contemplam, de forma sistemática, esse tema. Para duas das docentes, o contato com a variação linguística em formação continuada ocorreu apenas em um curso oferecido por instituição privada, evidenciando uma busca individual por aprimoramento.

Outro aspecto relevante identificado foi a análise crítica dos livros didáticos utilizados. O livro *Se Liga nas Linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020) destacou-se por sua abordagem clara e didática sobre a variação linguística, abrangendo aspectos geográficos, sociais e



históricos, além de promover uma visão crítica sobre o preconceito linguístico. Em contraste, os livros *A Conquista – Língua Portuguesa – 7º, 8º e 9º anos* (Beltrão; Gordilho, 2022) apresentaram uma abordagem limitada e superficial do fenômeno, com ausência de problematizações mais profundas.

Os encontros formativos se mostraram uma estratégia eficaz para promover a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas docentes. Por meio da análise dos materiais didáticos e das discussões, as professoras puderam reconhecer lacunas em suas abordagens e refletir sobre a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica mais inclusiva e crítica. Assim, as oficinas pedagógicas proporcionaram um espaço de diálogo e reflexão que permitiu às docentes reconsiderar suas concepções e práticas pedagógicas.

A presente pesquisa trouxe importantes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à formação docente e à abordagem da variação linguística em sala de aula. Promoveu o fortalecimento do conhecimento teórico-metodológico das professoras participantes, proporcionando-lhes uma compreensão mais aprofundada da Pedagogia da Variação Linguística, embasada em conceitos da Sociolinguística Educacional. A pesquisa também capacitou as professoras a avaliar criticamente os materiais didáticos e a integrar a variação linguística aos conteúdos de Língua Portuguesa de maneira contextualizada e significativa. Ademais, promoveu a sensibilização das professoras para questões relacionadas ao preconceito linguístico, ampliando sua percepção crítica sobre o papel da escola na valorização da diversidade linguística. Por fim, destacou-se o fortalecimento da autonomia docente, uma vez que as professoras foram incentivadas a adaptar e criar materiais pedagógicos que refletissem uma visão mais abrangente e crítica da linguagem.

Contudo, algumas limitações foram observadas durante a pesquisa. Em primeiro lugar, a ausência de uma biblioteca escolar e de um espaço adequado para as oficinas levou à necessidade de utilizar o espaço cedido pela Igreja Católica do município. Além disso, o modelo de Escola Cidadã Integral, que exige dedicação quase exclusiva dos professores, impactou o calendário dos encontros formativos.

Outro ponto limitador foi o fato de as professoras não se sentirem confortáveis com a observação de aulas, o que restringiu a coleta de dados aos questionários, entrevistas e análise dos livros didáticos. Essa limitação reduziu a possibilidade de observar, diretamente, como eram as práticas reais das docentes em suas respectivas turmas.

Diante desses dados, reafirmamos a importância de uma formação continuada que não apenas apresente conceitos teóricos, mas que também promova uma compreensão profunda

de sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional. Sugerimos que políticas públicas sejam desenvolvidas para oferecer formações que contemplem a variação linguística de maneira prática e contextualizada, capacitando os professores a lidar com a diversidade linguística de seus alunos de forma crítica e consciente.

Consideramos, por fim, que esta pesquisa contribui para o campo da formação de professores ao evidenciar a necessidade de um olhar mais atento à variação linguística como um componente fundamental para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e democrática. Esperamos que este estudo inspire novas pesquisas e ações formativas voltadas para o fortalecimento da consciência linguística entre os professores de Língua Portuguesa, promovendo o respeito e a valorização da diversidade linguística em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. R. N.; COELHO, I. L. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 79-122.
- ALMEIDA, J. E; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.). **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". 2. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- ARRIADA, E.; VALLE, H.S. **Educar para transformar**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Acesso em 05 fev. 2025.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARBOSA, A. G. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56 ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. S. C.; **A conquista língua portuguesa**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2022.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. S. C.; **A conquista língua portuguesa: 8º ano: ensino fundamental: anos finais.** São Paulo: FTD, 2022.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. S. C.; **A conquista língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais.** São Paulo: FTD, 2022.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentos curriculares oficiais da Educação Básica.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secrataria-de-educacao-basica#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20norteiam,26%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1676, de 1999. **Justificação do projeto de lei nº 1676/1999**, de autoria do deputado Aldo Rebelo. 1999. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 65, de 2000, de autoria da deputada Jussara Cony. **Proposta de defesa da língua portuguesa contra os estrangeirismos**. 2000. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br>. Acesso em: 03 set. 2024.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e o 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 141-157.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

CAVALCANTI, M. C. **Vozes na escola: cultura e identidade em cenários sociolinguisticamente complexos** (implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais). Projeto CNPq 520616/95-2, Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa, 1999.

CUNHA, C. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

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

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 153, p. 648-669, jun./set. 2014.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-245.

GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020.

IBGE. **Brasil indígena**: Línguas. 2024. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Dados de 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/ideb/municipios>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LABOV, W. **The social history of sound change on the island of Martha's Vineyard, Massachusetts**. Master's essay, Columbia University, 1962.

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

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-36.

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

MARIS, M.; VIEIRA, F. E. Livro didático de língua portuguesa: onde fica a gramática no texto? **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, p. e1767, 2023.

MARQUES, T. M.; ALMEIDA BARONAS, J. E. de. Pedagogia da variação linguística: por uma abordagem heterogênea da língua a fim de minimizar o preconceito linguístico. **Signum: Estudos de Linguística**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 283-308, jun. 2015.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois...**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MILTON, O.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens**: português: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020.

OLIVEIRA, L. C. de.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Soletras**, São Gonçalo, RJ, n. 26, p. 75-90, 2. sem. jul./dez. 2013.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**. Volume 2 – 7º ano – Livro do Aluno. – PNLD EJA – 2º segmento ensino fundamental. São Paulo: Global, 2011.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2021.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S.F. (orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

ZILLES, A. M. S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 143-160.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.

ZILLES, A. M. S.; KERSH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 145-187.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *SURVEY*

**Caro professor, por gentileza, leia atentamente as questões a seguir e, baseando-se em sua experiência e formação, responda-as de forma reflexiva e honesta.**

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre seu entendimento e práticas pedagógicas relacionadas à variação linguística no contexto escolar. As questões abordam aspectos teóricos e práticos da variação linguística e buscam entender tanto a maneira como o tema é abordado na escola em que você atua, como as percepções que você tem sobre a importância de incluir a diversidade linguística na educação.

Pedimos que responda com sinceridade, pois suas respostas contribuirão significativamente para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e adaptadas à realidade linguística de seus alunos.

Lembramos que, conforme acordado previamente, sua identidade e suas respostas serão mantidas em absoluto sigilo.

**NOME:** \_\_\_\_\_

**TURMAS EM QUE LECIONA:** \_\_\_\_\_

1. Você acredita que o fenômeno da variação linguística é uma característica natural da língua?
  - a) Sim, totalmente.
  - b) Sim, em parte.
  - c) Não, não acredito.
  - d) Não sei.
2. Você considera que a variação linguística deve ser abordada em sala de aula?
  - a) Sim, deve ser abordada sempre.
  - b) Sim, mas nem sempre é necessário.
  - c) Não, não vejo necessidade.
  - d) Não sei.
3. Em sua opinião, a variação linguística é vista como algo negativo ou incorreto pelos alunos?
  - a) Sim, a maioria dos alunos vê dessa forma.
  - b) Alguns alunos, mas não todos.
  - c) Não, os alunos geralmente aceitam a variação.
  - d) Não sei.
4. Você acha que a sociedade valoriza mais o uso da norma culta do que as variações linguísticas?
  - a) Sim, a sociedade prioriza a norma culta.
  - b) Em geral, sim.



- c) Não, a sociedade valoriza igualmente todas as formas.
  - d) Não sei.
5. Você acredita que os alunos que utilizam variações linguísticas distantes da norma-padrão têm dificuldades no aprendizado da norma culta?
- a) Sim, eles enfrentam grandes dificuldades.
  - b) Às vezes, mas não em todos os casos.
  - c) Não, isso não impede o aprendizado.
  - d) Não sei.
6. Qual é o principal objetivo da disciplina de Língua Portuguesa em sua visão?
- a) Ensinar as normas gramaticais e a norma culta.
  - b) Desenvolver habilidades de leitura e escrita.
  - c) Compreender as variações linguísticas e as normas.
  - d) Não tenho um objetivo claro.
7. Você considera que o ensino da Língua Portuguesa deve focar exclusivamente na norma culta?
- a) Sim, sempre.
  - b) Na maior parte do tempo, sim.
  - c) Não, deve abranger as variações também.
  - d) Não sei.
8. Você percebe a disciplina de Língua Portuguesa como essencial para a formação cidadã dos alunos?
- a) Sim, é essencial.
  - b) Em certa medida, sim.
  - c) Não, não vejo essa conexão.
  - d) Não sei.
9. Você acha que a Língua Portuguesa deve ser ensinada de forma a respeitar as particularidades linguísticas dos alunos?
- a) Sim, deve respeitar sempre.
  - b) Em alguns casos, sim.
  - c) Não, deve ensinar a norma culta.
  - d) Não sei.
10. Você acredita que os alunos devem ser avaliados de acordo com o uso da norma culta?
- a) Sim, totalmente.
  - b) Depende da situação, mas em geral sim.
  - c) Não, devemos valorizar a variação linguística também.
  - d) Não sei.
11. Você aborda o fenômeno da variação linguística em suas aulas de Língua Portuguesa?
- a) Sim, sempre.
  - b) Às vezes.
  - c) Não, nunca.
  - d) Não sei.

12. Você utiliza exemplos de variação linguística em atividades de leitura e escrita?
  - a) Sim, frequentemente.
  - b) Às vezes, mas nem sempre.
  - c) Não, nunca.
  - d) Não sei.
13. Você adapta seus métodos de ensino para considerar as diferentes variações linguísticas de seus alunos?
  - a) Sim, sempre.
  - b) Às vezes, dependendo da situação.
  - c) Não, não faço essa adaptação.
  - d) Não sei.
14. Você acha que é importante discutir a variação linguística com os alunos em relação ao contexto de comunicação?
  - a) Sim, é muito importante.
  - b) Em algumas situações, sim.
  - c) Não vejo muita importância.
  - d) Não sei.
15. Em sua prática pedagógica, você considera que os alunos devem ser orientados a usar a norma culta em situações formais e as variações em contextos mais informais?
  - a) Sim, sempre.
  - b) Às vezes, dependendo do contexto.
  - c) Não, não vejo necessidade.
  - d) Não sei.
16. Você já presenciou situações de preconceito linguístico entre os alunos na escola?
  - a) Sim, muitas vezes.
  - b) Algumas vezes.
  - c) Não, nunca.
  - d) Não sei.
17. Você acredita que é importante sensibilizar os alunos sobre o preconceito linguístico?
  - a) Sim, é fundamental.
  - b) Em algumas situações, sim.
  - c) Não vejo essa necessidade.
  - d) Não sei.
18. Você tem estratégias para lidar com situações de preconceito linguístico em sala de aula?
  - a) Sim, sempre tenho estratégias preparadas.
  - b) Às vezes, mas não tenho sempre uma estratégia definida.
  - c) Não, nunca penso sobre isso.
  - d) Não sei.
19. Você já abordou o preconceito linguístico em alguma atividade de sala de aula?
  - a) Sim, frequentemente.
  - b) Às vezes, em algumas situações.

- c) Não, nunca.
  - d) Não sei.
20. Em sua opinião, a escola tem um papel importante na desconstrução do preconceito linguístico entre os alunos?
- a) Sim, é essencial.
  - b) Em certa medida, sim.
  - c) Não, não acredito que a escola tenha esse papel.
  - d) Não sei.

## APÊNDICE B – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS AO QUESTIONÁRIO

Pergunta	Professora 1	Professora 2	Professora 3
1	C	B	A
2	B	B	B
3	B	C	A
4	A	A	A
5	B	C	A
6	A	C	B
7	A	B	C
8	A	A	A
9	A	A	A
10	B	B	C
11	B	B	B
12	B	B	B
13	C	B	B
14	A	A	A
15	A	B	B
16	C	B	B
17	A	A	A
18	C	B	B
19	B	B	B
20	A	A	A

## APÊNDICE C – PERGUNTAS CONSTITUINTES DA ENTREVISTA SEPARADAS POR CATEGORIA

Categoria	Perguntas
Formação acadêmica inicial	<p>1) Como você avalia sua formação acadêmica inicial em relação ao tratamento da variação linguística? Você considera que a abordagem sobre esse tema foi suficiente?</p> <p>2) Durante sua graduação, você recebeu algum tipo de formação específica sobre variação linguística? Se sim, qual foi a abordagem adotada?</p> <p>3) De que maneira você acredita que sua formação acadêmica inicial influenciou sua percepção e abordagem da variação linguística em sala de aula?</p>
Formação continuada (geral)	<p>4) Você já participou de formações continuadas oferecidas pelo governo do estado? Como você avalia essas formações em relação ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>5) Qual foi o foco principal das formações continuadas de que você participou? Você considera que essas formações contribuem para a melhoria do seu trabalho como professor?</p> <p>6) Que aspectos das formações continuadas você acredita que poderiam ser melhorados para atender de maneira mais eficaz às suas necessidades enquanto educador?</p>
Formação continuada (variação linguística)	<p>7) Você já participou de formações continuadas especificamente voltadas para a variação linguística? Como foram essas experiências?</p> <p>8) De que forma essas formações influenciaram sua prática pedagógica em relação ao ensino da variação linguística?</p> <p>9) Você acredita que as formações continuadas focadas na variação linguística foram eficazes para capacitá-lo a lidar com as diversidades linguísticas na sala de aula? Por quê?</p>
Sugestões e necessidade de formação	<p>10) Que tipo de recursos pedagógicos você considera mais úteis para abordar a variação linguística em sala de aula?</p> <p>11) Você acredita que os professores precisam de mais apoio ou recursos para trabalhar com a variação linguística de maneira eficaz? Que tipo de apoio seria mais útil?</p> <p>12) Quais abordagens pedagógicas você acha que seriam mais eficazes para tratar a variação linguística na educação básica? Você sente que há uma necessidade de mais formação sobre</p>

	esses métodos?
--	----------------

## APÊNDICE D: GUIA PRÁTICO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

José Rilton de Carvalho Viana

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**  
oficinas pedagógicas como instrumento de ampliação de repertório docente acerca da  
abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Este guia didático é fruto da pesquisa de mestrado intitulada *Pedagogia da Variação Linguística: subsídios para uma prática docente plural e inclusiva em uma Escola Cidadã Integral do município de Aguiar-PB*, desenvolvida por José Rilton de Carvalho Viana no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

João Pessoa  
2025

## APRESENTAÇÃO

**Olá, professora!**

Este guia foi elaborado com o objetivo de orientar a realização de oficinas pedagógicas voltadas para o ensino da Pedagogia da Variação Linguística. Ao longo de quatro encontros formativos, você será guiada em uma experiência de reflexão, discussão e construção coletiva de saberes, com foco na compreensão e aplicação dos princípios da variação linguística em sala de aula.

As oficinas pedagógicas aqui descritas foram planejadas como uma estratégia metodológica que promove a articulação entre teoria e prática, permitindo que você não apenas compreenda conceitos fundamentais relacionados à variação linguística, mas também explore formas de aplicá-los em seu contexto de ensino. Nessa abordagem, priorizamos a troca de experiências, o questionamento crítico e a valorização do conhecimento prévio que você já tem.

Cada encontro formativo descrito neste guia foi organizado de maneira clara, com uma introdução que apresenta o tema a ser abordado, seguida da descrição detalhada de cada atividade proposta. Dessa forma, você terá acesso a um material simples e prático, que poderá ser consultado conforme as suas necessidades.

Esperamos que este instrumento didático seja um recurso valioso em sua prática docente e que contribua para o fortalecimento de uma abordagem crítica e inclusiva no ensino de Língua Portuguesa.



## **I ENCONTRO: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE PORTUGUÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Cara professora, para este primeiro encontro formativo, nosso objetivo é promover uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e discutir as implicações do preconceito linguístico no contexto escolar. Ao longo deste encontro, você será convidada a refletir sobre sua prática docente, questionando conceitos e atitudes que possam influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio de atividades que combinam leitura, reflexão e discussão coletiva, você terá a oportunidade de explorar questões fundamentais relacionadas ao tratamento da variação linguística, ao preconceito linguístico e à necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica. Este será um espaço para troca de experiências e aprofundamento de saberes, fortalecendo sua atuação como educadora.

Vamos começar?

**Para darmos início a este encontro, propomos a leitura coletiva de um fragmento do livro *Rememórias Dois* (Bernardes, 1969). Este texto foi selecionado por sua capacidade de provocar questionamentos e reflexões sobre crenças e atitudes adotadas por professores de Língua Portuguesa.**

### **Rememórias Dois**

Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recantado e meio mocorongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chegava em casa.

Os meninos que arrumei para meus companheiros eram todos filhos de baiano. Conversavam muito diferente do que estava escrito nos livros e mais diferente ainda da gente de minha parentalha. Custei a danar a aprender a linguagem deles e aqueles trancas não quiseram aprender a minha. Faziam era caçoar. Nestes casos, por exemplo: eu falava “sungar”, os meninos da rua falavam “arribar”, e mestre Frederico dizia “erguer”. Em tudo o mais era um angu de caroço que avemaria.

Um dia cheguei atrasado e dei a desculpa de que o relógio lá de casa estava “azangado”. Aí o mestre entortou o canto da boca e enrugou o couro da testa e derreou a cabeça e ficou muito tempo assim de esquelha fisgado em mim, depois estralo:

– O relógio está o quê?!!

Ah, meu Deus... Tampei a cara com o livro, e uma coceira descomedida nas popas me pôs a retocar e a esfregar no banco, como quem tinha panhado bicho. Um menino que gostava muito de mim foi me salvar e embaraçou-se todo também:

– Ele está dizendo que o relógio da casa dele “escanchelou”!

Mestre Frederico derreou a cabeça para o outro lado e tornou a estralar:

– O quê!!!

Ajuntou a boca no maior afinco de estancar um riso quase vertente, íterim em que a

risadagem já ia entornando na sala toda.

– Silên...cio!...

E, peculiarmente, a palmatória surrou miúdo no tampo da mesa.

Em tudo o mais era nesse teor. Era – não: é. Vivi até hoje empenhado na peleja mais dura, com o viso de me acostumar a falar de acordo, e não sou capaz. Em estando muito prevenido é que às vezes dou conta de puxar mais ou menos os efes e erres, assim mesmo sujeito a desastrosas silabadas... Descuidei, que seja, resvalo, e quando quero acudir é tarde.

Sem maior esforço, dou conta de arrumar direitinho um fraseado com aparência de erudito, e em pouco prazo estiro no papel uma chorola certinha, conforme preceitua a gramática. Contar um caso bem contado, com cautela de não dar motivos a enjoamento em quem vai ler, é que não sou capaz porque tolhido dentro das regras que Mestre Frederico me ensinou nunca pude armar uma estória que prestasse. A coisa não se expressa, fica tudo pálido, enxabido, um negócio maninho que não há quem traga.

Só desaçaimado de tudo quanto é fiscalização de regras e formas, sou capaz de ajeitar uma prosa sofrível. Aí vou desalojando de dentro de mim as palavras e as formas que trago na massa do sangue, olvido o mundo que me cerca e me engolfo numa lembrança qualquer mal apagada e, assim, às vezes arrumo uma escrita que não enfada muito.

BERNARDES, C. **Rememórias Dois**. Goiânia: Leal, 1969, p. 18-20. In: BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p.13-14.

**Agora que você já realizou a leitura do texto, passemos à reflexão acerca dos seguintes pontos:**

### **1. Crenças e atitudes sobre a língua**

- Quais atitudes o personagem principal do texto demonstra em relação à língua?
- Como essas atitudes podem refletir as crenças de professores sobre a língua falada pelos alunos?

### **2. Impacto do preconceito linguístico no desempenho dos alunos**

- Como o preconceito linguístico se manifesta nas interações descritas no texto?
- De que forma esse tipo de preconceito pode afetar a autoestima e o desempenho dos alunos em sala de aula?

### **3. Normatização da língua e a diversidade linguística**

- Como o texto reflete as limitações de um ensino que prioriza uma norma linguística rígida?
- Como isso pode afetar os alunos que falam variedades linguísticas diferentes da norma culta?

**O objetivo desta discussão é nos levar a refletir acerca das possíveis atitudes que podemos ter em relação ao tratamento da língua nas aulas de Língua Portuguesa e como o preconceito linguístico pode ser perpetuado quando não há uma abordagem mais inclusiva e crítica da diversidade linguística do nosso país.**

**Dando continuidade a este encontro formativo, passaremos, agora, a uma atividade que consistirá na leitura individual de alguns textos selecionados.**

- Cada professora ficará responsável pela leitura e pela análise de um dos textos a seguir:

### TEXTO 1

#### **A variação linguística em sala de aula**

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

É no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula. Como proceder nesses momentos? É uma dúvida sempre presente entre os professores. Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas – seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o “erro” uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados “erros” como uma simples diferença entre as duas variedades –, têm feito um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Em pesquisas de sala de aula que conduzimos ou orientamos, identificamos alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos:

- o professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
- o professor não percebe uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele;

- o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que essas regras ocorrem. Como regra geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, que, como já vimos, são realizados sem exigência de muita monitoração.

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos estudantes, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes ruais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais.

O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, como vimos no texto de Carmo Bernardes, ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno.

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

**TEXTO 2****O Ensino do Preconceito Linguístico**

As pessoas que têm acesso à escolarização formal, à cultura escrita, à literatura prestigiada também têm acesso a diversos mitos sobre a língua, superstições linguísticas que circulam na cultura ocidental há muitos séculos.

A escola, durante muito tempo (e, em grande medida, até hoje), além de ensinar as pessoas a ler e a escrever, também ensinava (ensina) um conjunto de noções falaciosas sobre língua e linguagem. No caso brasileiro, algumas dessas ideias são:

- “os brasileiros falam mal o português, estropiam a língua de Camões, que só os portugueses sabem falar direito, porque são os donos da língua”;
- “o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”;
- “só se pode admitir como certo o uso dos grandes escritores e das pessoas letradas”;
- “a língua escrita é a forma certa da língua, porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”;
- “o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”;
- “as pessoas sem instrução, das classes pobres urbanas ou da zona rural, cometem muitos erros ao falar a língua”;
- “os jovens só usam gíria e têm um vocabulário pobre” etc.

Por mais que linguistas, antropólogos, sociólogos, pedagogos e outros especialistas (e não só no Brasil, mas no mundo todo) insistam em rejeitar e condenar essas crenças sem fundamento, elas continuam circulando alegremente pela nossa sociedade – uma prova da força das superstições diante de qualquer argumento mais racional e sensato.

O poder do preconceito linguístico, hoje no Brasil, se revela principalmente nos meios de comunicação, que dão amplo espaço nos jornais, nas revistas, na televisão, no rádio, na internet etc. para a divulgação de noções de *certo* e *errado* que só fazem reproduzir uma série de queixas e lamúrias sobre a “decadência da língua” que vêm sendo repetidas incansavelmente por séculos a fio.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

**TEXTO 3****Trecho da introdução do livro “Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade de ensino”**

A língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo).

Por isso, parece ser um grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica. Assim, a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos, escravocrata), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional.

A maioria dos alunos que chegam à escola pública é oriunda precisamente desses grupos socioeconômicos. E há, entre nossas crenças pedagógicas, um pressuposto que cabe à escola pública contribuir, pela ofertada da educação de qualidade, para favorecer, mesmo que indiretamente, uma melhor redistribuição da renda nacional.

Obviamente, não se pode compreender a educação apenas como vetor de criação de valor econômico. É preciso vê-la principalmente como uma experiência sociocognitiva que dá acesso amplo ao universo das práticas socioculturais em toda a sua diversidade, universo este em que as linguagens (e a linguagem verbal em especial) têm papel constitutivo.

Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com o ensino de língua – um ensino que garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos. E esse domínio inclui o das variedades linguísticas historicamente identificadas como as mais próprias a essas práticas, ou seja, o conjunto de variedades escritas e faladas constitutivas da chamada norma culta (o que pressupõe, inclusive uma ampla discussão sobre o próprio conceito de norma culta e suas efetivas características no Brasil contemporâneo).

Parece claro hoje que o domínio dessas variedades caminha junto com o domínio das respectivas práticas socioculturais. Não se trata de desenvolver uma pedagogia que se concentre nas formas léxico-gramaticais típicas dessas variedades, mas de uma pedagogia



que integre o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público [...].

Parece claro também, por outro lado, que não se trata apenas de desenvolver uma pedagogia que garanta o domínio das práticas socioculturais e das respectivas variedades linguísticas. Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos.

[...]

Quando falamos em *pedagogia da variação linguística*, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português sem perder de vista o que dissemos anteriormente, ou seja, uma perspectiva integradora das várias dimensões desse ensino. [...]

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.

**O objetivo dessa leitura é possibilitar uma análise individual e crítica dos conteúdos abordados em cada texto. Após a leitura, cada docente será convidado a compartilhar suas percepções e reflexões, relacionando-as com sua prática e com o tema central desta formação.**

Chegamos ao final deste primeiro encontro formativo, cujo principal objetivo foi promover uma reflexão crítica acerca do ensino de Língua Portuguesa e das implicações do preconceito linguístico no contexto escolar. Ao longo das atividades realizadas, tivemos a oportunidade de discutir crenças, atitudes e práticas que muitas vezes permeiam o ensino de português, reconhecendo como elas podem impactar o desenvolvimento dos alunos e sua relação com a língua materna.

Por meio da leitura, da análise e da troca de percepções, buscamos fortalecer a consciência de que a diversidade linguística é uma realidade que deve ser valorizada e respeitada no ambiente escolar. Ao compreender os efeitos negativos de uma abordagem normativista e excludente, reforçamos a necessidade de adotar práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitem as diferentes variedades linguísticas e promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Esperamos que este encontro tenha despertado novas perspectivas e proporcionado subsídios para que você, professora, possa repensar e enriquecer sua prática docente, tornando o ensino de Língua Portuguesa uma experiência mais significativa e acolhedora para todos os estudantes.

**Até o nosso próximo encontro!**

## **II ENCONTRO: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA UMA ABORDAGEM ADEQUADA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Cara professora, neste segundo encontro formativo, voltaremos nosso olhar para os livros didáticos de Língua Portuguesa, discutindo critérios essenciais para avaliar se esses materiais abordam de maneira adequada o fenômeno da variação linguística.**

**Sabemos que o livro didático é uma ferramenta fundamental no cotidiano escolar e exerce forte influência na prática docente e na formação dos alunos. No entanto, nem todos os materiais disponíveis apresentam uma abordagem adequada da diversidade linguística, o que pode reforçar concepções normativas e excludentes.**

**Para garantir que você seja capaz de analisar esses materiais de maneira crítica e fundamentada, forneceremos um passo a passo detalhado com os aspectos que devem ser observados. Esses critérios permitirão que você avalie com segurança se os livros adotam uma perspectiva inclusiva e se promovem uma compreensão ampla e crítica da variação linguística.**

**Durante este encontro, você será convidada a aplicar esses critérios diretamente em livros didáticos, refletindo sobre a abordagem adotada em cada material e discutindo em grupo os pontos fortes e as limitações identificadas.**

**Vamos começar?**

**Para avaliarmos de forma criteriosa a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, apresentamos a seguir um passo a passo que orientará essa análise.**

**Certifique-se de que você e suas colegas estejam com seus livros didáticos em mãos, pois a aplicação prática desse passo a passo é fundamental para a compreensão e para a consolidação dos conceitos abordados.**

**1. Leitura inicial e identificação de conteúdos relacionados à variação linguística:** realizar leitura exploratória do livro didático, com atenção especial aos capítulos ou seções que abordem conteúdos relacionados à linguagem, variedades linguísticas, preconceito linguístico ou outros conceitos que dialoguem com a diversidade linguística.

**2. Análise textual e visual dos exemplos:** observar se o livro apresenta exemplos de variação linguística em diferentes modalidades (oral e escrita) e contextos (formal e informal), além de verificar se esses exemplos são ilustrados com imagens, trechos literários, diálogos ou outros recursos visuais que reforcem a compreensão.

**3. Avaliação da abordagem conceitual:** verificar se o livro didático apresenta conceitos claros e atualizados sobre variação linguística, com definições precisas e contextualizadas. É fundamental que esses conceitos sejam condizentes com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o que preconizam as pesquisas sociolinguísticas.

**4. Identificação de atividades práticas:** analisar se o livro oferece atividades que incentivem o aluno a refletir sobre a variação linguística e se essas atividades vão além da mera memorização de regras, promovendo a análise crítica e o respeito à diversidade linguística.

**5. Análise da linguagem utilizada nas instruções:** observar se o vocabulário utilizado nas explicações e enunciados das atividades é acessível e respeitoso, evitando expressões que possam perpetuar estereótipos ou reforçar preconceitos linguísticos.

**6. Verificação da contextualização sociocultural:** identificar se o livro aborda a variação linguística em diferentes contextos sociais, regionais e culturais, demonstrando que a língua é um fenômeno dinâmico e diverso.

**7. Análise crítica dos textos e autores selecionados:** verificar se o material apresenta uma diversidade de gêneros textuais e se contempla autores que representam diferentes regiões do país, valorizando a pluralidade cultural e linguística.

**8. Consideração dos objetivos de aprendizagem:** avaliar se os objetivos relacionados à variação linguística são claros e se eles visam a promover a reflexão crítica e a valorização da diversidade linguística entre os alunos.

**Conforme mencionado anteriormente, este roteiro foi elaborado para que você pudesse avaliar se os materiais utilizados em sala de aula valorizam a diversidade linguística e promovem uma compreensão ampla e inclusiva da língua.**

Ao longo deste segundo encontro, você teve a oportunidade de desenvolver uma visão crítica em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa, identificando aspectos fundamentais que devem ser observados para garantir uma abordagem adequada da variação linguística.

A análise criteriosa dos materiais didáticos é uma prática essencial para que o ensino de Língua Portuguesa seja inclusivo e sensível à diversidade linguística de seus alunos. Ao aplicar os critérios discutidos, você estará mais preparada para selecionar ou adaptar os conteúdos apresentados em sala de aula, assegurando que sua prática pedagógica valorize as múltiplas formas de expressão linguística.

Lembre-se de que o olhar crítico não é um fim em si mesmo, mas um meio para promover uma educação mais justa e democrática. No próximo encontro, continuaremos aprofundando nossas reflexões e práticas em torno da pedagogia da variação linguística.

**Nos vemos em breve!**

### **III ENCONTRO: INTEGRAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AOS COMPONENTES CURRICULARES DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA**

Olá, professora! Neste terceiro encontro, aprofundaremos nossa reflexão sobre a forma como a variação linguística é abordada nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, discutiremos o risco de tratá-la como mais um conteúdo isolado do currículo, o que pode levar à sua incompreensão e ao reforço de estigmas.

Nossa proposta é compreender que, na Pedagogia da Variação Linguística, esse fenômeno deve ser integrado aos demais componentes curriculares da disciplina, permeando todo o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa metodologia, a variação linguística deixa de ser vista como um tema isolado e passa a ser compreendida em sua complexidade, refletindo a diversidade e a riqueza da língua em diferentes contextos.

Dessarte, apresentaremos os pressupostos de Bortoni-Ricardo et al. (2014) e exploraremos a Teoria do Ensino de Gramática em Três Eixos, proposta por Vieira (2017a, 2017b, 2017c). Esses referenciais nos ajudarão a compreender como a variação linguística pode ser trabalhada de maneira articulada com outros conteúdos curriculares, garantindo uma abordagem mais significativa e inclusiva.

Prepare-se para refletir, trocar experiências e descobrir formas práticas de transformar essa integração em realidade em suas aulas!

**Vamos começar?**

## PARA FUNDAMENTAR

Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da variação linguística não deve ser tratado de maneira isolada, como um conteúdo desconectado dos demais aspectos gramaticais e textuais. Ao contrário, é fundamental que a variação linguística seja integrada de forma transversal aos componentes curriculares, o que garante que os alunos não apenas compreendam a diversidade da língua, mas também sejam capazes de reconhecer e utilizar diferentes variedades de acordo com os contextos comunicativos.

De acordo com Vieira (2018), é imprescindível que os estudantes tenham acesso a reflexões sobre estruturas linguísticas que não fazem parte da variedade que eles dominam naturalmente. Isso é especialmente importante, pois muitos alunos chegam à escola familiarizados apenas com variedades populares e orais da língua, o que pode gerar dificuldade na compreensão e no uso de estruturas mais formais, típicas da escrita e dos textos de alta monitoração. Assim, ao promover o contato com diferentes normas e estruturas, as aulas de Língua Portuguesa devem oferecer uma formação que permita aos estudantes compreender, reconhecer e, quando necessário, utilizar essas formas mais monitoradas da língua.

Bortoni-Ricardo et al. (2014), por sua vez, reforçam essa perspectiva ao destacar que o ensino da gramática deve estar vinculado ao uso efetivo da língua, em suas diversas manifestações, considerando a variação linguística como um fenômeno inerente ao funcionamento da linguagem. Dessa forma, a abordagem gramatical deixa de ser um simples exercício de memorização de regras e passa a ser uma prática reflexiva, que leva em conta as diferenças entre o “certo” e o “errado”, bem como as inovações e variações que são parte do uso real da língua.

Com base nesses pressupostos, o presente encontro formativo propõe a reflexão sobre como a variação linguística pode e deve ser integrada aos demais conteúdos do currículo de Língua Portuguesa, garantindo que os estudantes compreendam a multiplicidade da língua e saibam lidar com suas diversas formas de expressão. Para isso, serão apresentados três exemplos práticos de como diferentes temas gramaticais podem ser abordados sob o viés da variação linguística, oferecendo aos professores ferramentas para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, crítica e atualizada.

## 1º Tema: Preposição

A questão apresentada a seguir foi elaborada por José Rilton de Carvalho Viana como parte de um trabalho acadêmico desenvolvido no âmbito da disciplina Gramática e Variação, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sua formulação está fundamentada na proposta do ensino de gramática em três eixos desenvolvida por Vieira (2017a, 2017b, 2017c).

**Atente para este post publicado no X (antigo Twitter):**



Disponível em: <https://twitter.com/edsown/status/787337692585623552>. Acesso em: 10/12/2023

Para introduzir essa questão, pergunte se os alunos têm conta no X, que conteúdos eles gostam de consumir por lá, quais são as vantagens e as desvantagens de abrir uma conta nessa rede social etc. Se tiver tempo, selecione e apresente à turma algumas publicações do X que consideram interessantes, para que os alunos se familiarizem com esse gênero. E, professor(a), o conteúdo desse meme pode refletir a realidade de sua sala de aula e de sua prática. Se isso acontecer, aproveite a oportunidade lidar com essa situação de maneira descontraída. Isso poderá fortalecer o vínculo entre você e a turma, além de contribuir com o rompimento do estereotipo do professor de Português obcecado por apontar *erros*.

9) O X é uma rede social na qual as pessoas compartilham seus pensamentos e suas vivências de maneira descontraída. Na publicação acima, o usuário nos traz, de maneira cômica, uma situação bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa.

- a) Explique em que consiste o humor presente nesse post. Professor(a), além de fazer analogia a uma situação bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa, com a qual os alunos podem se identificar, o humor também reside na atitude inesperada da figura representativa do aluno, que se vê



obrigada a fazer suas necessidades na própria “sala de aula” por não dominar a norma linguística exigida pelo professor.

- b) Essa situação de ser corrigido pelo professor é uma situação pela qual você já passou? Se sim, como você se sentiu? *Resposta pessoal.*
- c) Você vê alguma diferença de sentido entre “ir **no** banheiro” e “ir **ao** banheiro”?  
*Apesar de a resposta ser pessoal, o aluno pode, nesse caso, reproduzir uma fala corretiva do professor costumeiramente utilizada nessa circunstância específica. É importante, pois, que o professor reforce o fato de que esta é uma resposta que deve ser **pessoal**.*
- d) Qual dessas formas você costuma ouvir com mais frequência no seu dia a dia?  
*Apesar de a resposta ser pessoal, é provável que o aluno responda que a mais frequente é a forma “ir no banheiro”, considerada mais espontânea.*
- e) Por que motivo, para o professor representado no meme, a forma “ir **ao** banheiro” é mais correta do que “ir **no** banheiro”? *Apesar de pessoal, essa resposta pode suscitar o debate acerca do “certo” e do “errado” na língua. É imperativo, então, intermediar essa discussão, sempre ponderando acerca dos mitos criados em torno do português brasileiro.*

Como você pôde perceber, além de explorar os sentidos que podem ser expressos pelas preposições **em** e **a**, a questão buscou suscitar o debate acerca dos valores sociais atribuídos a essas preposições em contextos específicos de uso. Esse tipo de questão é importante para o trabalho com a variação linguística nas aulas de Português porque permite que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas não são neutras, mas carregam significados sociais, culturais e identitários.

## 2º Tema: Futuro do presente do indicativo

Elaborada por Luiz Felipe da Silva Durval, a questão a seguir foi extraída do livro *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (Vieira et. al., 2018) e compõe o capítulo 7 da referida obra, intitulado *Uma Experiência Didática com o Futuro do Presente: reflexão linguística, variação e ensino*.

## TEXTO 1

### COMUNICADO IMPORTANTE

Aos funcionários,

\_\_\_\_\_ que, a partir desta segunda-feira (07/09), a entrada e a saída \_\_\_\_\_ realizadas pelos fundos do prédio, devido a obra que se \_\_\_\_\_ na entrada principal neste mesmo dia e \_\_\_\_\_ até o próximo mês.

\_\_\_\_\_ -nos o transtorno.

A gerência.

*Verbos: informamos/ serão/ iniciará/ terminará/ desculpem*

Responda oralmente às questões a seguir:

- Que tipo de texto é esse? Ele faz uso da língua da mesma forma que nós fazemos no dia a dia para nos comunicarmos com amigos e familiares?
- Que elementos presentes no texto o afastam de nossa fala do dia a dia?
- Em sua opinião, por que o texto tem esse grau de formalidade?

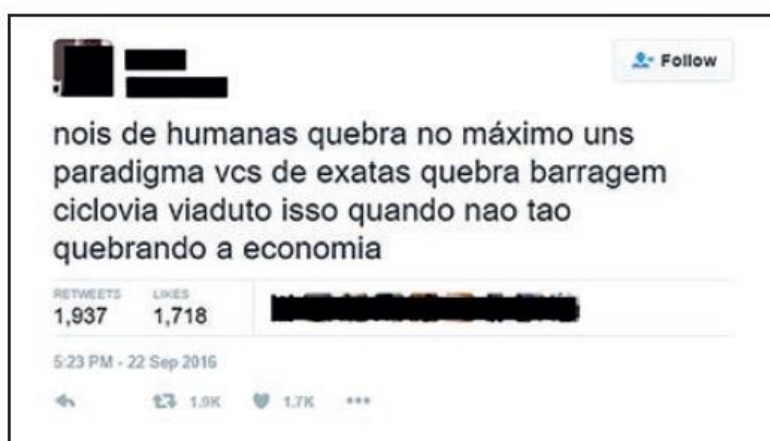
Podemos observar que as perguntas que compõem essa questão foram elaboradas com o intuito de promover uma análise crítica do texto, estimulando os alunos a refletir sobre seu gênero, grau de formalidade e proximidade ou distanciamento em relação à linguagem do dia a dia. Esse tipo de questionamento é fundamental para o trabalho com a variação linguística, uma vez que possibilita que os alunos compreendam que a língua se manifesta de diferentes formas, dependendo do contexto, do propósito comunicativo e da relação entre os interlocutores. Ao discutir o grau de formalidade e os elementos que aproximam ou distanciam o texto da fala cotidiana, os estudantes são incentivados a reconhecer que nenhuma forma de expressão é inerentemente superior à outra. Dessa maneira, a atividade contribui para o desenvolvimento de uma postura mais consciente, crítica e inclusiva em relação à diversidade linguística.

### 3º Tema: Concordância Verbal

Assim como a anterior, a questão a seguir, elaborada por Danieli Silva Chagas, também foi extraída do livro *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (Vieira et. al., 2018) e compõe o capítulo 4 da referida obra, intitulado *Concordância verbal: estratégias para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática*.

#### Questão 16

Leia o texto abaixo:



Fonte: Chagas (2017, p. 223).

- a) Esse texto é um “Tweet”, gênero textual muito comum na internet. Identifique no texto fragmentos que não estejam em conformidade com a concordância verbal padrão.
- b) Altere os fragmentos, passando ao uso padrão e responda: o texto mantém o mesmo sentido ou efeito? Justifique.

**As perguntas dessa questão foram elaboradas para promover uma análise prática da variação linguística, especialmente no que se refere à concordância verbal. Inicialmente, os alunos são convidados a identificar fragmentos do texto que não seguem a norma padrão, o que os leva a observar como as escolhas linguísticas podem variar em diferentes contextos comunicativos. Em seguida, ao serem orientados a reescrever o texto em conformidade com a norma padrão e a refletir**

**sobre o impacto dessas mudanças no sentido ou efeito do texto, os alunos desenvolvem a percepção de que a linguagem não é neutra e que cada variação tem uma função comunicativa específica. Essa abordagem não apenas reforça o conhecimento gramatical, mas também promove uma compreensão crítica sobre o uso da língua em diferentes situações, favorecendo uma atitude mais reflexiva e menos preconceituosa em relação à variação linguística.**

Concluimos este terceiro encontro com uma abordagem que desafia uma prática comum, mas limitada, do ensino de variação linguística: tratá-la como um tema isolado, desconectado dos demais conteúdos gramaticais e textuais. Ao longo deste momento, discutimos como integrar a variação linguística ao ensino da Língua Portuguesa de forma contínua e articulada, garantindo que os alunos não apenas reconheçam a diversidade da língua, mas compreendam suas implicações sociais, culturais e históricas.

Ao exemplificar como conceitos gramaticais podem ser trabalhados à luz da variação linguística, reforçamos que o ensino da língua não deve se restringir à memorização de regras, mas deve promover uma reflexão crítica e consciente sobre seu uso em diferentes contextos. Dessa maneira, podemos formar alunos capazes de navegar com segurança entre variedades linguísticas, compreendendo seu valor e suas funções em diferentes contextos.

Esperamos que as reflexões e atividades aqui propostas ampliem sua percepção sobre o ensino de Língua Portuguesa e inspirem novas metodologias de ensino, mais inclusivas e mais críticas. Ao aplicar esses princípios em sua prática pedagógica, você estará contribuindo para a formação de alunos mais conscientes linguisticamente, capazes de reconhecer o valor da diversidade e de se expressar com mais clareza e eficácia.

**Resta só mais um encontro pela frente! Até lá!**

#### **IV ENCONTRO: DA TEORIA À PRÁTICA: ELABORAÇÃO DE QUESTÕES À LUZ DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

**Chegamos ao nosso quarto e último encontro!**

Até aqui, refletimos sobre a importância de uma prática docente norteadada pela Pedagogia da Variação Linguística, discutimos como avaliar o fenômeno da variação em livros didáticos e demonstramos sua integração aos componentes curriculares de Língua Portuguesa.

No entanto, compreender teorias e analisar exemplos não é suficiente. É fundamental que o conhecimento seja transformado em prática!

Neste encontro, você e seus colegas serão desafiados a criar questões didáticas que abordem a variação linguística de maneira reflexiva e crítica. A ideia é que, ao invés de reproduzir atividades prontas, vocês desenvolvam questões próprias, capazes de promover nos alunos uma consciência linguística ampliada.

Diferentemente dos encontros anteriores, neste capítulo, o protagonismo é de vocês! Por isso, deixamos um espaço em branco a seguir, que será preenchido com as questões que vocês elaborarem durante a atividade em grupo. Essa abordagem não é apenas uma escolha didática, mas uma aposta na sua capacidade de transformar teoria em prática!

**Vamos lá?**

## MÃOS À OBRA!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste guia, procuramos oferecer aos professores de Língua Portuguesa uma proposta prática e reflexiva para a abordagem da variação linguística em sala de aula. A partir de uma perspectiva fundamentada na Pedagogia da Variação Linguística, buscamos não apenas apresentar conceitos, mas também demonstrar como integrá-los de maneira efetiva aos conteúdos curriculares da disciplina.

Nos quatro encontros que estruturam este material, buscamos conduzir as docentes a uma jornada formativa que se inicia com uma sensibilização para o tema, passa pela análise crítica de materiais didáticos, avança para a compreensão da articulação entre variação linguística e conteúdos gramaticais e culmina na produção de atividades que refletem esses princípios. Tal percurso foi cuidadosamente planejado para que não apenas conhecessem o conceito de variação linguística, mas também pudessem aplicá-lo de maneira concreta e significativa em suas práticas pedagógicas.

Ademais, é sempre pertinente a ratificação de que o fenômeno da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa não deve ser encarado como um conteúdo isolado, mas como um eixo transversal, capaz de enriquecer o trabalho com os diferentes gêneros textuais, com a leitura, com a produção de texto e com a gramática. Ao refletir sobre o fenômeno da variação e reconhecê-lo como uma característica inerente à língua, o professor capacita os alunos a desenvolverem uma visão mais crítica e inclusiva do uso da linguagem.

Esperamos que este material didático contribua para uma prática pedagógica mais consciente, na qual a diversidade linguística seja valorizada e respeitada, e que os professores se sintam mais seguros e preparados para promover debates que desconstruam preconceitos e ampliem o repertório linguístico dos estudantes.

Também é nosso anseio que as atividades aqui propostas sirvam como ponto de partida para novas experiências em sala de aula, e que o conhecimento aqui compartilhado inspire outras práticas formativas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BERNARDES, C. **Rememórias Dois**. Goiânia: Leal, 1969, p. 18-20. In: BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p.13-14.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CHAGAS, D. S. Concordância verbal: estratégias para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 62-93.

DURVAL, L. F. S. Uma Experiência Didática com o Futuro do Presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p.155-171.

EDSN, E. (@edsown). 2016. “– professor posso ir no banheiro / – o certo é no banheiro / –”. X, 15 out. 2016, 2:01 PM. Disponível em: <https://twitter.com/edsown/status/787337692585623552>. Acesso em: 10/12/2023

VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro. Letras UFRJ, 2017a.

VIEIRA, S. R. **Prática de análise linguística sem ensino de gramática?** p. 299 - 318. In: *Gelne 40 anos*. São Paulo: Blucher, 2017b.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.) **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017c.

VIEIRA, S. R. **Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística**. In: VIEIRA, S.R. *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.



## APÊNDICE E: QUESTÕES ELABORADAS PELAS PROFESSORAS

**1. Abaixo, você encontrará um trecho do rap “Lágrimas de Crocodilo”, escrita por Dante Guzzi e Vinicius William Sales de Lima, popularizada na voz desse último, conhecido pelo nome artístico de WIU. Leia-o:**

Cê pode falar o que quiser que eu não tô  
nem vendo  
Cê pode beijar quem quiser que eu não tô  
nem vendo  
Cê pode ir pra quantos baile cê quiser  
Com quem cê quiser que eu não tô nem  
vendo  
Eu não tô nem vendo  
Eu ainda sou o mesmo, não mudei  
Como você falou pras suas amiga  
Eu ainda sou o WIU, eu me distanciei  
Eu prefiro evitar fadiga e briga  
Eu nasci assim  
Vou ser assim até o dia de eu morrer  
Eu continuo curtindo minha vibe  
Só que agora eu tô longe de você, graças a  
Deus  
Lágrimas de crocodilo  
Me bloqueou no WhatsApp  
E no Instagram disse que eu dei vacilo

Cê queria mesmo que eu ligasse?  
Me cansei de compromisso, ahn, ahn  
Sexta-feira eu dou um sumiço, ahn, ahn  
Não tenho a mínima culpa se o meu  
pensamento te afronta  
Criou expectativa porque quis, agora se  
desaponta, né?  
Teu filme comigo já tá mais queimado que  
ponta  
Quem tentar se meter na minha vida  
Eu respondo que não é da tua conta  
Foi isso que você fez comigo  
Você confiou demais, eu não sou herói  
Eu não sou seus amigo playboy  
Eu sei que ouvir isso te dói  
Você tentou me usar de brinquedo  
Mas eu não faço parte do Toy Story  
Toda essas joia que eu botei no teu  
pescoço  
Vê se para de pôr nos stories

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wiu/lagrimas-de-crocodilo/>. Acesso em 08 mai. 2025. Adaptado.

- a) Para você, qual é o público-alvo do texto acima? Que aspectos do texto podem ser utilizados para comprovar sua resposta?
- b) A quem o eu lírico do rap lido acima se dirige na letra da música? O que ele deseja comunicar para essa pessoa?

- c) No trecho “pra suas amiga”, observa-se uma ausência de concordância entre os termos: o pronome “suas” está no singular, enquanto “amiga”, o substantivo que ele acompanha, está no plural. Você acha que a falta de concordância nesse trecho prejudica o sentido do texto? Explique.
- d) Existem outros trechos na letra do rap acima em que podemos constatar o mesmo fenômeno observado em “pra suas amiga”. Transcreva-os em seu caderno e indique, por meio de argumentos sólidos, se você acha que essa foi uma escolha consciente dos compositores.
- e) Na sua opinião, se os versos transcritos por você no item anterior estivessem escritos de acordo com as regras de concordância da norma-padrão, de que maneira isso alteraria a expressividade do rap?

**Atente para as imagens a seguir e responda ao que se pede na questão 2.**

### Texto 1



manoelmessias5996

Colocar asfalto novos nas avenida de campina está precisando.

Responder

↓ ♥ 5

Fonte: Instagram: Comentário extraído de publicação do perfil @blogdomarciorangel. Acesso em 08 mai. 2025.

### Texto 2



rosamariada861

As mães ia ficar mais feliz se quando fosse no posto recebesse medicação ou quando ligasse para um PSF alguém atendesse e também a secretaria de saúde né porque esses telefone não funciona a gente precisa de cuidado é o ano todo é de uma simples passagem não

Responder

↓ ♥ 1

Fonte: Instagram: Comentário extraído de publicação do perfil @blogdomarciorangel. Acesso em 08 mai. 2025.

**2. As imagens apresentam dois comentários feitos em uma das publicações de um perfil de cunho jornalístico existente no Instagram o qual se dedica a**

**divulgar informações e notícias relacionadas ao município de Campina Grande-PB. Na publicação, que consistia em um vídeo protagonizado pelo prefeito da referida cidade, lia-se a seguinte manchete: Campina terá tarifa zero no transporte público no domingo de dia das mães. Sobre as imagens acima, responda:**

- a) O conteúdo dos comentários observados nos *prints* acima parecem destoar daquele observado na manchete presente na publicação. O que explicaria essa desarmonia entre eles?
- b) Assim como na letra do rap abordado na questão anterior, percebemos, nos comentários presentes nas imagens acima, a ocorrência de casos em que a concordância de número não segue as regras da norma-padrão. Identifique esses casos e transcreva-os em seu caderno.
- c) Na sua opinião, a não obediência às regras de concordância de número estabelecidas pela norma-padrão ocorrem pela mesma razão na letra do rap analisado na questão e nos comentários apresentados nesta questão? Justifique sua resposta.
- d) Como deveriam ser reescritas as frases que você transcreveu no item b desta questão se elas obedecessem às regras de concordância nominal da norma-padrão?
- e) Nas redes sociais, quando você precisa redigir textos, como legendas de publicações ou comentários, você monitora sua forma de escrever com vistas a obedecer às regras da norma-padrão? Explique o raciocínio que você utiliza nessas circunstâncias.

**Leia a tira a seguir.**



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-do-Chico-Bento\\_fig2\\_362009457](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-do-Chico-Bento_fig2_362009457).

Acesso em 08 mai. 2025.

**3. Chico Bento é um dos personagens integrantes das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, criado por Maurício de Sousa. Morador da roça, Chico é conhecido por seu jeito simples, sua linguagem marcada pela variedade linguística rural e seu forte vínculo com a família e com a natureza.**

- Considerando a leitura da tira acima e o enunciado da questão 3, que estratégia o quadrinista Maurício de Sousa utiliza para que o leitor reconheça a variedade rural presente na fala do personagem Chico Bento?
- Reescreva as falas de Chico Bento e de seu pai de modo que elas passem a obedecer às regras da norma-padrão.
- De que maneira essa nova proposta de escrita influencia a construção da personagem Chico Bento?
- Como você acha que a sociedade avalia as pessoas que usam a mesma variedade linguística que o Chico Bento? O que explicaria essa avaliação?

**O texto abaixo foi adaptado especificamente para compor as questões 4 e 5.**



Disponível em: <https://paulodefrontin.rj.gov.br/campanha-dos-pets-adocao-responsavel-confira-a-programacao/>.

Acesso em 08 mai. 2025.

**4. O texto acima, de natureza publicitária, visa a divulgar uma campanha de adoção de animais.**

- a) Qual é a finalidade do texto acima?
- b) Considerando sua resposta ao item **a**, qual seria o público-alvo desse texto?
- c) No que diz respeito à escrita, o texto acima apresenta um caso em que os termos não concordam entre si. Você identificou esse caso? Se sim, escreva-o em seu caderno.
- d) Considerando o tipo de texto em que aparece, você avalia essa falta de concordância de maneira positiva ou negativa? Explique.

**5. Imagine a seguinte situação hipotética: você e seus amigos estão em uma pizzeria, comemorando o seu aniversário. Considerando esse contexto, marque um X nas frases que mais se aproximariam da sua forma de falar:**

As pizza daqui é boa. (       )

As pizza daqui são boas. (       )

As pizzas daqui são boas. (       )

Vou postar nossas foto só amanhã. (       )

Vou postar nossas fotos só amanhã. (       )

Meus pé tá doendo. (       )

Meus pé tão doendo. (       )

Meus pés estão doendo. (       )

**Agora, oralmente, discuta suas respostas com seu professor e com seus colegas, buscando compreender as escolhas que vocês fizeram.**