



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO  
PARANÁ**

---

Londrina  
2024

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO  
PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C331a Carvalho, Geovana Lourenço de .  
A Sociolinguística Educacional nos cursos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná / Geovana Lourenço de Carvalho. - Londrina, 2024.  
124 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística Educacional - Tese. 2. Ensino fundamental - Tese. 3. Variação linguística - Tese. 4. Curso de pedagogia - Tese. I. Almeida, Joyce Elaine de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO  
PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

---

Prof. Dr. Flávio Brandão Silva

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Cunha Malheiros

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Cristina Altino

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus guias espirituais, por cuidarem de mim e me iluminarem todos os dias da minha vida.

Aos meus amados pais, Silvana e Benedito, pelo amor e pelo apoio incondicionais. Somente com seus ensinamentos, seus conselhos e seus cuidados consigo caminhar, vocês são a minha inspiração e luz para a minha vida. À minha irmã, Jéssica, e à minha sobrinha, Bianca, pelo amor e pelo carinho. À minha tia Teresinha, por me motivar e ser um exemplo de vida para mim, e à Frida, por me fazer sorrir todos os dias.

À querida prima Michelle, por ser meu ombro amigo em todos os momentos e sempre me incentivar a lutar pelos meus objetivos.

Aos meus amados tios Liliana e Paulo e aos meus primos Rodrigo e Eliane, por serem minha família em Londrina, por me ajudarem em tudo de que preciso e, principalmente, pelo carinho.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida, pela confiança e, sobretudo, por todas as orientações e incentivos.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Lucia Furtado de Mendonça Cyranka, Dr. Flávio Brandão Silva, Dr.<sup>a</sup> Andreia Cunha Malheiros, Dr.<sup>a</sup> Fabiane Cristina Altino e Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, por aceitarem fazer parte da banca e pelas contribuições valiosíssimas.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Ramos Pinto, pelas contribuições dadas no Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA), pela inquestionável competência na minha formação inicial, pelo apoio incondicional, por todos os conselhos, por ser a minha base e inspiração na área de pesquisa e, acima de tudo, pela maravilhosa amizade.

À amiga prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula da Silva, por me incentivar, pelas disciplinas juntas e pelo apoio incondicional a mim dispensado durante todos esses anos.

À amiga prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Daiane Eloisa dos Santos, por me dar suporte desde a nossa graduação, por compartilhar comigo as alegrias e as agruras da pós-graduação e por ser muito mais do que minha amiga, mas minha irmã.

À amiga prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Josyelle Bonfante Curti, por sempre me ouvir e incentivar, pelas disciplinas juntas, pelo cuidado comigo e pela revisão do meu texto.

Ao amigo prof. Dr. Thiago Leonardo Ribeiro, por me apoiar em todos os momentos da vida e da pós-graduação.

À amiga Rafaella Cardoso Sichieri, por todo amor, pelo apoio e por todos os conselhos a mim destinados, os quais foram essenciais para a minha caminhada.

Ao querido amigo Lucas Corsaletti, por todo carinho, incentivo e cuidado e por comemorar comigo minhas conquistas ao longo desses anos.

Ao amigo Willian Azuma, pelo apoio, pelo incentivo e pelo carinho comigo.

À amiga Kamilla Souza, por todo amor e cuidado comigo, pela dedicação e pelos ensinamentos nas aulas de pilates, nas quais cuido do meu corpo e da minha mente.

À amiga Bruna Prado, por sempre me apoiar e ajudar em todos os momentos e por celebrar comigo todas as conquistas.

Às equipes das universidades estaduais do Paraná, pelo auxílio no levantamento de dados.

À secretaria do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), pelo ótimo atendimento em todos os momentos.

Aos docentes do PPGEL, pelos ensinamentos e pelas orientações.

A todos que passaram por mim nesses últimos dois anos e que de alguma forma me ajudaram e auxiliaram na finalização deste trabalho.

## RESUMO

CARVALHO, Geovana Lourenço de. **A sociolinguística educacional nos cursos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná**. 2024. 124 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A sociolinguística educacional é um campo de pesquisa que tem trazido para a educação estratégias de valorização da diversidade linguística, com a preocupação de preservar os direitos e a identidade dos alunos, por meio de ações que aumentem a criticidade no processo de ensino e aprendizagem desde os anos iniciais do ensino fundamental. A partir desse pressuposto, nossa tese objetiva investigar o tratamento dado à variação linguística, sob a ótica da sociolinguística educacional, nos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná, com a finalidade de constatar se esses cursos e suas grades curriculares contemplam o presente campo de ação. Além disso, aplicamos um questionário *on-line* sobre crenças e atitudes linguísticas com os alunos formandos do curso em questão, para entendermos suas crenças e suas atitudes linguísticas e como eles abordariam a variação da língua nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, apoiamos-nos nos estudos da sociolinguística educacional, principalmente nos de Bortoni-Ricardo (2011, 2006, 2005, 2004), de Cyranka (2015, 2018) e de Faraco (2008). Apresentamos uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, na qual desenvolvemos uma pesquisa exploratória com análises qualitativa e quantitativa de dados. Diante disso, pudemos destacar lacunas a respeito do tratamento da variação linguística tanto nos documentos oficiais nacionais e de regulamentação dos cursos quanto nas crenças e nas atitudes linguísticas dos formandos. Os dados desta tese apontam para a necessidade de um trabalho sociolinguístico efetivo na grade curricular dos cursos de Pedagogia no estado do Paraná, a fim de proporcionarem uma abordagem variacionista da língua desde os anos iniciais no ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional. Ensino Fundamental. Variação Linguística.

## ABSTRACT

CARVALHO, Geovana Lourenço de. **Educational sociolinguistics in pedagogy graduation at state universities in Paraná**. 2024. 124 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Educational sociolinguistics is a field of research that has brought to education strategies for valuing linguistic diversity, with the concern of preserving the rights and identity of students, through actions that increase criticality in the teaching and learning process from an early age. initial years of elementary school. Based on this assumption, our thesis aims to investigate the treatment given to linguistic variation, from the perspective of educational sociolinguistics, in Pedagogy courses at the seven state universities in Paraná, with the aim of verifying whether these courses and their curricula cover the present field of action. Furthermore, we administered an online questionnaire about linguistic beliefs and attitudes to students graduating from the course in question, to understand their linguistic beliefs and attitudes and how they would approach language variation in Portuguese language classes. To this end, we rely on studies of educational sociolinguistics, mainly those by Bortoni-Ricardo (2011, 2006, 2005, 2004), Cyranka (2015, 2018) and Faraco (2008). We present research with a predominantly qualitative approach, in which we developed exploratory research with qualitative and quantitative data analysis. In view of this, we were able to highlight gaps regarding the treatment of linguistic variation both in official national and course regulatory documents and in the linguistic beliefs and attitudes of trainees. The data in this thesis point to the need for effective sociolinguistic work in the curriculum of Pedagogy courses in the state of Paraná, in order to provide a variationist approach to the language from the initial years in Portuguese teaching.

**Keywords:** Educational Sociolinguistics. Elementary School. Linguistic Variation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Relação entre crença e atitude.....	46
<b>Figura 2</b> – Ementa da disciplina “Didática da língua portuguesa para os anos Iniciais do ensino fundamental” - UEL.....	77
<b>Figura 3</b> – Ementa da disciplina “Alfabetização e Letramento” - UEPG.....	80
<b>Figura 4</b> – Ementa da disciplina “Linguagem e ensino” - Unicentro.....	82
<b>Figura 5</b> – Ementa da disciplina “Didática da Linguagem III” - Unicentro.....	82
<b>Figura 6</b> – Ementa da disciplina “Linguagem e ensino” - Unicentro/Irati.....	83
<b>Figura 7</b> – Ementa da disciplina “Linguagem e alfabetização” - Unicentro/Irati/EaD.....	84
<b>Figura 8</b> – Ementa da disciplina “Teoria e metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - Unicentro/Irati/EaD.....	84
<b>Figura 9</b> – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - UENP/Jacarezinho.....	85
<b>Figura 10</b> – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” - UNESPAR/Paranaguá.....	87
<b>Figura 11</b> – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - UNESPAR/Paranavaí.....	88
<b>Figura 12</b> – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino de Língua Portuguesa” - UNESPAR/União da Vitória.....	89
<b>Figura 13</b> – Ementa da disciplina “Teoria e prática do ensino de Língua Portuguesa” - Unioeste/Cascavel.....	90
<b>Figura 14</b> – Ementa da disciplina “Alfabetização II” - Unioeste/Foz do Iguaçu.....	91
<b>Figura 15</b> – Questão 5.....	100
<b>Figura 16</b> – Questão 6.....	102
<b>Figura 17</b> – Questão 9.....	105
<b>Figura 18</b> – Questão 10.....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Questão 1.....	95
<b>Gráfico 2</b> – Questão 2.....	96
<b>Gráfico 3</b> – Questão 3.....	96
<b>Gráfico 4</b> – Questão 4.....	98
<b>Gráfico 5</b> – Questão 8.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –Pesquisas sobre a pedagogia da variação linguística no ensino.....	64
<b>Quadro 2</b> –Ano de publicação dos PPC dos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná.....	76

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Respostas para a Questão 5.....	100
<b>Tabela 2</b> – Respostas para a Questão 5 que apresentam conhecimento sobre a variação linguística.....	101
<b>Tabela 3</b> – Respostas para a Questão 5 que apresentam incômodo com sotaque ou pronúncia.....	102
<b>Tabela 4</b> – Respostas para a Questão 6.....	102
<b>Tabela 5</b> – Respostas para a Questão 9 que desconsideram as variedades linguísticas.....	105
<b>Tabela 6</b> – Respostas para a Questão 9 que consideram as variedades linguísticas/correto/errado.....	106
<b>Tabela 7</b> – Respostas para a Questão 9 que consideram as concepções de certo ou errado no ensino da língua.....	107
<b>Tabela 8</b> – Respostas para a Questão 9 nas quais os informantes afirmam que reformulariam a frase dos alunos.....	108
<b>Tabela 9</b> – Respostas para a Questão 9 que consideram as variedades linguísticas no ensino.....	108
<b>Tabela 10</b> – Respostas afirmativas para a Questão 10 sem comentários.....	109
<b>Tabela 11</b> – Respostas afirmativas para a Questão 10 com comentários.....	110
<b>Tabela 12</b> – Respostas negativas para a Questão 10.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
NURC	Projeto de Norma Urbana Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDATA	Seminário de Dissertações e Teses em Andamento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>LINGUAGEM E ESCOLA, SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL, NORMA E PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	18
1.1	LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	18
1.2	A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	21
1.3	PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	29
1.4	NORMA-PADRÃO E NORMA CULTA.....	37
<b>2</b>	<b>CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS</b> .....	44
2.1	O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	51
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	57
3.1	O CORPORA DA PESQUISA.....	59
3.1.1	Os Projetos Pedagógicos de Curso.....	60
3.1.2	O Questionário On-Line.....	60
<b>4</b>	<b>A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ</b> .....	63
4.1	O ESTADO DA ARTE.....	63
4.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	67
4.3	OS DOCUMENTOS REGULAMENTARES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	70
4.4	A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	74
4.4.1	PPC da Universidade Estadual de Londrina.....	76
4.4.2	PPC da Universidade Estadual de Maringá.....	78
4.4.3	PPC da Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	78
4.4.4	PPC da Universidade Estadual do Centro Oeste.....	81
4.4.5	PPC da Universidade Estadual do Norte do Paraná.....	84
4.4.6	PPC da Universidade Estadual do Paraná.....	85
4.4.7	PPC da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.....	89

4.5	DISCUSSÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS.....	91
5	<b>CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>94</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>122</b>
	APÊNDICE A – Questionário de Crenças e Atitudes Linguísticas.....	123

## INTRODUÇÃO

Com o fortalecimento dos estudos linguísticos no Brasil, surgiram muitos desafios aos professores e aos pesquisadores da língua portuguesa no que diz respeito ao ensino da gramática tradicional.

Silva (2004) aponta que um dos primeiros estudos linguísticos foi o projeto da Norma Urbana Culta (NURC), que se iniciou em 1969 e descreve as chamadas normas cultas, de falantes de escolaridade completa, de cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Os resultados desse projeto auxiliaram na reorientação do ensino de língua materna, com o intuito de corrigir equívocos do sistema tradicional de ensino (Silva, 2004).

O projeto NURC colaborou com os debates acerca do preconceito linguístico presente nas práticas de ensino, pois as variantes e as mudanças linguísticas começaram a ser vistas como fenômenos linguísticos que constituem a língua e, como tais, precisam ser estudados.

Nesse sentido, muitos projetos e até documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), trouxeram informações consideráveis para abandonarmos a visão tradicional de ensino da gramática prescritiva. As páginas dos PCN (Brasil, 1997) passaram a incluir orientações para um ensino que contemplasse a variação e as mudanças linguísticas, em uma visão interacionista da linguagem.

Apesar de essas novas orientações terem sido inseridas nos PCN e divulgadas entre os professores nas escolas, sabemos da resistência e da insegurança de docentes, apegados às práticas tradicionais devido à falta de uma formação inicial ou continuada que lhes proporcione a oportunidade para atualizarem-se. A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que se dedica ao campo de ação da sociolinguística educacional, expõe que

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 (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 38).

Contudo, vale o questionamento que fazemos na presente pesquisa: os avanços alcançados no âmbito acadêmico a respeito do ensino das variedades linguísticas chegam a contento nos cursos de formação inicial e continuada?

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o sistema educacional no Brasil precisa investir mais em uma pedagogia linguística que leve em conta a heterogeneidade. A sociolinguística educacional é um campo de pesquisa que tem a autora como pioneira e no qual nos deparamos com estratégias de valorização da diversidade linguística no trabalho educativo, preocupando-se em preservar os direitos e a identidade dos alunos a fim de aumentar sua reflexão e sua criticidade no processo de ensino e aprendizagem em salas de aula.

Cumprе mencionar o quão recente é o movimento de transformação pedagógica nas práticas de educação linguística, ou seja, as alterações nas formas de ensino da língua portuguesa nas escolas. Nesse mesmo viés, Faraco (2008, p. 180) afirma que o nosso desafio no ensino é “construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país [...] estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação”.

Bortoni-Ricardo (2011, p. 2) sustenta que, “se um professor conhece as características da fala do grupo social de onde provêm seus alunos, poderá planejar seu trabalho pedagógico com vistas a ampliar a competência comunicativa desses alunos”. Portanto, nesta pesquisa, preocupamo-nos com destacar a importância de a variação linguística estar presente nos currículos dos cursos de Pedagogia, dessa forma garantimos uma formação inicial que oferece aos formandos uma base para o trabalho de uma pedagogia da variação linguística desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Os documentos oficiais, como a BNCC atualmente em vigor, orientam-nos sobre o papel da escola de fazer os alunos utilizarem a leitura, a escrita e a oralidade em distintas práticas, caso contrário, eles ficarão à margem dos novos letramentos. É necessário trabalhar com variados textos, que possuam funções sociais heterogêneas, promovendo o letramento do aluno - que vai além da alfabetização.

Tais ações ressaltam a definição de letramento de Soares (2004, p. 18), em que este é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora também esclarece como os indivíduos

apropriam-se das tecnologias da leitura e da escrita para incorporá-las às práticas sociais que as demandam.

Em nosso trabalho, concebemos as variedades linguísticas como ponto principal dentro da perspectiva do letramento. Com base nessas informações, e tendo em mente a relevância de uma educação sociolinguística desde os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, esta tese tem como objetivo geral investigar o tratamento dado à variação linguística, sob a ótica da sociolinguística educacional, nos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná: UEL, UEM, UENP, UEPG, Unicentro, Unioeste e UNESPAR.

Ao examinarmos o trabalho com a variação linguística na formação inicial do curso de Pedagogia dessas universidades públicas paranaenses, levamos em consideração a futura atuação desses professores no processo de alfabetização dos alunos do ensino fundamental. Nesse sentido, vale enfatizar que uma formação inicial que dê base para esses professores trabalharem com a variação linguística é essencial para a alfabetização e o letramento desses alunos.

Para alcançarmos esse objetivo, realizamos uma análise curricular dos cursos de Pedagogia de universidades estaduais, para constatar se esses cursos e seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), principalmente suas ementas, contemplam o campo de ação da sociolinguística educacional.

Feita essa apuração inicial, estabelecemos um diálogo com os alunos formandos do curso de Pedagogia de quatro das universidades públicas do estado do Paraná, por meio de um questionário sobre crenças e atitudes linguísticas, para avaliarmos suas apreciações acerca da abordagem da variação linguística no ensino fundamental e da necessidade de adequações na grade curricular do curso.

A hipótese que permeia este estudo é a de que os cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná não tratam de questões concernentes aos estudos da sociolinguística educacional, dificultando aos professores graduados uma prática de abordagem variacionista da língua desde os anos iniciais do ensino de língua materna. Tal hipótese parte da prática da autora desta tese, que, como professora de Língua Portuguesa e Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, presencia uma abordagem frágil da variação linguística até mesmo no ensino de língua materna. Segundo as observações pessoais da realidade escolar, os materiais didáticos não proporcionam um suporte adequado para o trabalho com a

variações linguística, e a prática de sala de aula nas escolas muitas vezes não realiza uma abordagem variacionista.

Logo, traçamos, também, alguns objetivos específicos, que nos serviram como norte para a análise do nosso objeto de estudo, sendo eles: 1) investigar as crenças e as atitudes linguísticas dos alunos dos 4<sup>os</sup> anos dos cursos de Pedagogia de quatro universidades estaduais do Paraná, por meio de questionário, bem como verificar suas percepções em relação ao ensino de língua portuguesa, seus conhecimentos sobre variação linguística e a abordagem desta nas aulas; 2) avaliar se esses formandos têm conhecimento para trabalhar a variação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental; 3) refletir sobre as contribuições e a relevância dos estudos sociolinguísticos, na sua vertente educacional, para a formação inicial dos graduandos dos cursos de Pedagogia.

Para tanto, esta tese segue organizada em cinco capítulos, sendo dois deles de fundamentação teórica, um para descrever os procedimentos metodológicos e outros dois analíticos. O primeiro capítulo apresenta o levantamento bibliográfico sobre linguagem e escola, sociolinguística educacional, alfabetização e letramento, além das concepções de norma e de pedagogia da variação linguística. Já o segundo capítulo destina-se ao referencial teórico sobre crenças e atitudes linguísticas e sobre preconceito linguístico.

Em seguida, o capítulo três detalha os procedimentos metodológicos desta pesquisa. O capítulo quatro traz o estado da arte referente ao tema desta pesquisa e a análise dos documentos oficiais que normatizam os cursos de Pedagogia e regulamentam o ensino fundamental, bem como das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, sob a perspectiva da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística.

Por fim, o quinto capítulo contém a análise das respostas dos alunos do 4<sup>o</sup> ano de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná ao questionário de crenças e atitudes linguísticas elaborado para esta tese.

## 1 LINGUAGEM E ESCOLA, SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL, NORMA E PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

*“POR VÁRIOS ANOS, resisti ao termo sociolingüística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática lingüística bem-sucedida que não é social.”*

(William Labov)

Neste capítulo, trataremos das concepções de linguagem, de alfabetização e de letramento no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental (anos iniciais), considerando as variações linguísticas, bem como as concepções de norma. A partir dessas reflexões, conseguimos evidenciar a necessidade de uma pedagogia da variação linguística desde os anos iniciais do ensino fundamental.

### 1.1 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao iniciarmos esse subcapítulo, destacamos algumas pesquisas sobre linguagem, das quais são indispensáveis os estudos de Gnerre (1991), o qual expõe que a função central das linguagens especiais é social. De acordo com o autor,

elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, tem a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial. A função de comunicação secreta (defesa do ambiente externo) e de conservação de noções e tecnologias das quais o grupo mais restrito é portador é estritamente associada à função central das linguagens especiais (Gnerre, 1991, p. 23).

Assim como o pesquisador, acreditamos que as pessoas são discriminadas com base em suas capacidades linguísticas, então, tendo como medida a norma-padrão, o autor defende que, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, 1991, p. 22). Ademais, ele reforça que, segundo o regime democrático vivido pelo país, as discriminações racial, religiosa e política não têm razão de ser, no entanto, há um espaço para a discriminação com base nos critérios adotados para a linguagem e para o processo educativo.

Frisamos, diante disso, a relação estabelecida entre a linguagem e o poder, por isso precisamos nos atentar a como a primeira dá instrumentos ao segundo. Conforme o teórico, a alfabetização é tida como um método suspeito nessa instrumentação, razão pela qual ele defende a indispensabilidade de avaliarmos esse sistema.

Levando em conta os dicionários da língua, os quais são utilizados no processo educativo, Gnerre (1991) assevera que os signos por estes legitimados são diferentes dos utilizados em cenários linguísticos. Na verdade, as palavras não são reais fora de um contexto, apenas nas produções linguísticas que existem nas situações de uso.

Mais do que avaliar o processo de alfabetização, salientamos que nem todos os falantes de uma língua têm acesso à alfabetização, muito menos às variedades de prestígio.

nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão” considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio (Gnerre, 1991, p. 6).

Ao falarmos sobre o processo de alfabetização, faz-se necessário resgatarmos os estudos de Tfouni (1995, p. 9), a qual defende ser a alfabetização a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Para além dessa definição, enfatizamos que o conceito de letramento começou a ser usado no meio acadêmico para separar os estudos do impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização.

Nesse viés, Tfouni (1995, p. 9-10) expõe que o letramento

focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Para distinguirmos os conceitos de letramento e de alfabetização, resgatamos a pesquisa de Soares (2004, p. 6), a qual menciona ser foco dos estudos de letramento “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas”. Já a alfabetização, de acordo com a autora, concentra-se

nas “práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 6).

A autora frisa que ambos os conceitos têm suas especificidades, porém, ao mesmo tempo, são dois processos indissociáveis, tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica. Tanto a alfabetização quanto o letramento envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicos, os quais implicam formas de aprendizagem diferenciadas, além de procedimentos de ensino diferenciados (Soares, 2004).

Voltando às perspectivas teóricas próprias do letramento, ressaltamos que este pode auxiliar-nos na implementação do ensino da variação linguística desde o ensino fundamental, justamente por incluir as características sociais dos alunos nesse movimento. Tfouni (1995, p. 21) explana que

os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Lançando mão de todas essas reflexões, e complementando a definição de letramento, pautamo-nos em Street (2014) para evidenciar que, hoje, podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos.

Além disso, Street (2014, p. 18) refere que, para descrever a especificidade dos letramentos (que são múltiplos), é necessário utilizar os conceitos “práticas de letramento” e “eventos de letramento”. O teórico descreve os “eventos de letramento” como qualquer acontecimento em que a escrita é essencial à natureza da interação dos participantes em seus processos interpretativos. Já o conceito de práticas de letramento “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita” (p. 18).

A respeito das agências de letramento, Kleiman (1995) aponta a escola como a principal agência de letramento no meio social, todavia salienta que essa agência muitas vezes não se preocupa com o letramento e com a prática social no ensino de língua materna, somente com uma prática do letramento: a alfabetização.

## 1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Neste subcapítulo, apresentamos as teorias advindas da sociolinguística educacional, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2005), elas nos auxiliam a caracterizar a variação linguística, sendo um fenômeno natural de toda língua. A estudiosa leciona, ainda, que os estudos sociolinguísticos mostram o “significado que a variabilidade assume no contexto das relações sociais como mecanismo de identificação social e de pertinência a determinado grupo” (p. 71).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), em um estudo retrospectivo da Sociolinguística, especificamente entre as décadas de 70 e 90, muitos estudiosos afirmavam que ela contribuiu pouco na prática escolar de alunos falantes de variedades desprestigiadas. Portanto, de acordo com a autora, coube ao longo dos anos aos estudos sociolinguísticos refutar a teoria de deficiência linguística.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que a partir da década de 90 a Sociolinguística Educacional se apresentou “[...] madura para repensar o caminho percorrido e fazer prognósticos para a sua ação futura. Nesses, parece haver uma confluência das diversas tendências no sentido de se desenvolver uma agenda que concilie as dimensões macro e microsocial” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 123).

Complementando essas afirmações, apoiamo-nos em Bagno (2007), o qual também discute os objetivos da sociolinguística. Para o autor, o principal objetivo

é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para o sociolinguísta, é impossível estudar língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como também outros estudiosos – sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc. – já se convenceram que não dá para estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem (Bagno, 2007, p. 38).

Para além da heterogeneidade linguística presente no país, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) evidencia que a estratificação social também está relacionada às formas valorizadas de uso da língua. A pesquisadora explica que as normativas das escolas pregam o ensino da variedade de prestígio da língua e que, ao mesmo tempo, a distribuição desigual de renda e de bens no Brasil cresce demasiadamente. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o português padrão possui, historicamente, um prestígio

e um valor cultural consolidados, por isso, ela destaca que não podemos negar sua influência na sociedade. Contudo, devemos “demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais” (p.14).

A autora faz um resgate teórico dos estudos sociolinguísticos em vários países, mas assinala que há uma dificuldade em aplicá-las à realidade brasileira, onde o acesso às escolas é limitado. Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que, nos países onde há uma escolarização universal, as variedades populares não são extintas, mas conservadas por fatores psicossociais. Sendo assim, há um vetor de assimilação, o que favorece a padronização da língua padrão no ambiente escolar. “Os falantes usam esses recursos de variação da língua para enfatizar sua identidade, alternando-os com traços equivalentes da norma-padrão quando as circunstâncias o exigem” (p. 23).

Nesse mesmo sentido, faz-se necessário lembrarmos, também, segundo Bortoni-Ricardo (2005), que, em nosso país, há muitas pessoas que se comunicam predominantemente pela língua falada, consequência de muitos não terem acesso ao padrão da língua escrita ensinado nas escolas. Por isso, a aplicabilidade do vetor de assimilação ficará comprometida no nosso país enquanto não ocorrer a escolarização para todos os cidadãos.

A pesquisadora discorre que, levando em consideração as concepções da sociolinguística educacional, “para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem que aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 61). Para que isso seja possível, vale citarmos como os estudos sociolinguísticos devem ser abordados no ensino.

Especificamente acerca das variedades linguísticas presentes no nosso país, as quais devem figurar no ensino de língua materna, Bortoni-Ricardo (2005, p. 24) esclarece que elas

caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse *continuum* vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc. A esse *continuum*, que representa a variação diatópica (rural x urbana) e social, deve-se, por razões

didáticas, acrescentar outro, que represente variações funcionais, estilísticas, que se interseccionam com aquelas. A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal.

Para que essa abordagem variacionista aconteça e seja eficiente no ambiente escolar, pautamo-nos nas seguintes acepções da pesquisadora:

Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemo”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Precisamos levar em conta que, para adequarmos o ensino de língua materna em conformidade com o que descrevem os estudos sociolinguísticos, temos alguns obstáculos que ainda remanescem no ambiente escolar, dois dos quais Bagno (2007, p. 28) destaca:

(1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português.

Consideramos, assim, o segundo obstáculo um impulsionador para a nossa pesquisa, pois nos incentiva a buscar a formação adequada para os professores das séries iniciais do ensino fundamental. No mais, para que as variedades linguísticas estejam presentes no ensino fundamental, foco da presente pesquisa, amparamo-nos em Bortoni-Ricardo (2005, p. 26), a qual alerta que, em paralelo ao ensino da norma culta nas escolas, “se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social”.

Dessa forma, diz a autora, os alunos ampliarão suas competências linguística e comunicativa e conseguirão utilizar as variedades de acordo com as diferentes

situações de fala, fazendo o que a pesquisadora descreve como adequação do uso da língua. Bortoni-Ricardo (2005) evidencia que, a partir dos estudos da sociolinguística educacional, em uma comunidade de fala, seus membros comunicam-se de maneira eficiente quando sabem o que dizer e como dizer em distintas circunstâncias. Segundo a autora, “essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972a)” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 62).

Portanto, no intuito de fortalecermos a necessidade de o ensino de língua materna nas escolas abranger as variedades linguísticas em seus conteúdos, destacamos um termo utilizado por Bagno (2007, p. 82): a “reeducação sociolinguística”. O autor explica que usa esse termo por ser a educação linguística primária a que se dá no início da vida dos falantes ao terem contato com outras pessoas que falam e interagem com eles.

Complementando as orientações do pesquisador, resgatamos as afirmações de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna:

O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar e importante.

Ao discutirmos o ensino de língua nas escolas, recuperamos as ponderações de Soares (1989), para quem existe uma grande falha das escolas na educação das classes populares, que compõem a maioria das escolas públicas brasileiras. A autora menciona a incompetência e até mesmo o fracasso escolar, que ainda se fazem presentes e dão espaço às desigualdades sociais no ambiente escolar. Além disso, associa esse fracasso aos problemas de linguagem, principalmente por serem priorizados no ensino os padrões linguísticos das classes de prestígio, dissociando o ensino de língua materna de suas determinações sociolinguísticas.

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma

das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (Soares, 1989, p. 6).

Pensando na democratização da escola e, conseqüentemente, do ensino e do saber, Soares (1989) enaltece as direções quantitativas e qualitativas para alcançar tais objetivos, porém aponta que, mesmo com essas ações, não há escola para todos, “e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (p. 9). A igualdade de oportunidades e a “ideologia do dom”, levando-nos a pensar na meritocracia dos alunos ao alcançarem os objetivos escolares, fazem cair por terra um sistema de ensino democrático, para a pesquisadora. Embora cientes de que hoje existam vários movimentos e ações que são desenvolvidos nas escolas para atender às individualidades e promover a inclusão dos alunos no processo de ensino, sabemos que ainda prevalece o questionamento de Soares (1989, p. 11): “Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas?”.

Soares (1989) sinaliza que as diferenças culturais são tratadas, erroneamente, como deficiências culturais, logo, como efeito dessa visão distorcida, muitas escolas levam as classes socialmente menos prestigiadas a não se sentirem pertencentes ao ambiente escolar e ao que predomina nele. A autora também ressalta ser a linguagem o maior fator relacionado ao fracasso escolar, entretanto precisamos ter em mente que já não chamamos mais as diferenças de deficiências culturais, posto que

é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (Soares, 1989, p. 17).

Essas afirmações da autora corroboram nossa pesquisa, no momento que nos fazem refletir sobre o ensino de língua materna nas escolas para além das variedades lingüísticas de prestígio. Buscamos enfatizar a relevância de ações escolares que dizimem o preconceito lingüístico nesse ambiente, para que, assim, os alunos se sintam pertencentes a esse local e, mais importante, estejam em um espaço onde sua cultura e sua língua, acima de tudo, sejam valorizadas e aprimoradas pelo ensino.

Mais especificamente tratando da linguagem na escola, sobretudo do frequente preconceito linguístico fora e dentro dela, é preciso resgatarmos o que Soares (1989, p. 20) esclarece sobre o déficit linguístico das crianças na perspectiva teórica da carência cultural, vinculando as crianças de camadas populares a uma linguagem insuficiente. Apesar de serem teorias ultrapassadas, ainda podemos observar seus resquícios no ensino da língua:

em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit lingüístico”, resultado da privação lingüística de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); esse “déficit lingüístico”, de que decorre um “déficit cognitivo”, é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola (Soares, 1989, p. 22).

Soares (1989) também resgata as contribuições de Basil Bernstein, citando que os primeiros estudos do sociólogo estão ligados à teoria da deficiência linguística e aos seus partidários. Em seguida, a partir dos anos 1960, o teórico disserta a respeito da “existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence a criança, sua linguagem e seu rendimento escolar” (p. 23). Tais reflexões vão ao encontro de como enxergamos a linguagem nesta pesquisa, pois sabemos que cada língua é heterogênea e que as interações e os contextos sociais modificam e selecionam uma forma específica de expressão linguística.

Dessa maneira, Soares (1989, p. 23) reforça, conforme a teoria de Bernstein, que

o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o *que*, *quando* e *como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” lingüísticos que, assim criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico.

Soares (1989) acrescenta, ainda, as preocupações presentes na tese de Bernstein, o qual defende, na relação entre língua, cultura e pensamento, haver a mediação da estrutura social. A autora sublinha que a estrutura social “gera diferentes códigos lingüísticos; esses códigos transmitem a cultura, e assim determinam

comportamentos e modos de ver e de pensar [...] não apenas *reflete* a estrutura de relações sociais, mas também a *regula*” (p. 24).

Lançando mão dessas reflexões acerca de língua e de cultura, acreditamos existirem divergências linguísticas entre distintos grupos da sociedade, tanto dentro de uma mesma classe quanto em diferentes classes sociais. Nesse sentido, é papel da escola acolher essas pluralidades linguísticas, ao invés de discriminá-las, e ensinar os alunos a adequarem o uso da língua ao contexto e à atividade social desempenhada.

Durante toda a nossa pesquisa, apoiamo-nos nos estudos sociolinguísticos, sobre os quais Soares (1989) aponta estarem a língua e o comportamento linguístico das pessoas relativos à cultura em que estão inseridos. Assim, este trabalho distancia-se dos estudos que descrevem a deficiência linguística, pois, de acordo com a teórica, ao defendermos estudos que fortalecem a existência dessa deficiência, também estamos afirmando

que pode haver línguas ou variedades lingüísticas “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores”. Do ponto de vista sociolinguístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa é inaceitável, porque cientificamente falsa (Soares, 1989, p. 38).

Ressaltamos, ao estudarmos as línguas de variadas culturas, não existir a melhor, mais complexa ou mais lógica, uma vez que todas são utilizadas conforme a necessidade de cada contexto social e cultural para a comunicação. Por isso, reafirmamos o dever das escolas de desenvolverem um trabalho que extermine os preconceitos sociais e linguísticos, visto que ainda é muito presente em várias práticas sociais a valorização errônea de determinados dialetos, mais especificamente os das classes sociais de prestígio, assim como os das regiões mais ricas e economicamente influentes no país.

Os demais dialetos – de grupos de baixo prestígio social - são avaliados em *comparação com* o dialeto de prestígio, considerado a *norma-padrão culta*, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, “incorretos”, “ilógicos” e até “feios”. Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são lingüísticas; são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala (Soares, 1989, p. 41).

Quando passamos a defender as diferenças linguísticas em detrimento da deficiência linguística, tal como Soares (1989), levamos em consideração os estudos do sociolinguista norte-americano William Labov, o qual traz em suas pesquisas as fundamentações e as comprovações que refutam as teorias a respeito de deficiência e demonstram o fracasso escolar com as classes populares. Segundo Soares (1989, p. 44), Labov, em seu estudo,

discorda do ponto de vista de lingüistas (Chomsky, por exemplo) que afirmam ser o “desempenho” lingüístico, em geral, agramatical, isto é, que a maioria das pessoas não emprega, ao falar, sentenças bem-formadas, “gramaticais”; seus estudos levam-no à convicção de que a fala informal é gramatical, muito mais que a fala formal: esta última apresenta um grande número de seqüências agramaticais, muito irreduzíveis a uma construção gramatical, enquanto que aquela apresenta sentenças ou completa, ou facilmente redutíveis a uma forma gramatical.

Com relação às atitudes do ambiente escolar a serem trabalhadas sob a perspectiva das diferenças linguísticas, Soares (1989, p. 48-49) mostra que o caminho é a “mudança de atitudes de professores”, bem como pontua sobre enxergarmos todos os dialetos com a mesma importância e como válidos, sustentando que a escola não barre o comportamento linguístico dos alunos: “a postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais, é a do bidialetalismo: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, [...] um bidialetalismo funcional” (p. 48-49).

Contudo, a teórica faz uma ressalva sobre a contemplação da teoria das diferenças linguísticas nas escolas, pois, muitas vezes, tanto esta quanto a de deficiência linguística “consideram a escola como um instrumento de superação da marginalidade social [...] as causas estruturais dessa marginalidade não são postas em questão” (Soares, 1989, p. 53). Em vista disso, o ambiente escolar imporá o dialeto de prestígio, que se sobressairá aos dialetos populares.

Diante disso, vale registrarmos, nesta pesquisa, que as condições sociais em que se encontram os falantes de uma língua são essenciais para entendermos seus usos linguísticos. Soares (1989), por exemplo, explica que o sucesso escolar está atrelado a um trabalho governamental de erradicação das discriminações e das desigualdades socioeconômicas.

Afora essas preocupações mencionadas, as quais são primordiais para o sucesso do ensino, particularmente para termos uma sociedade menos estratificada, aqui, julgamos imprescindível o exercício de toda a comunidade escolar na continuação das ações que levam a uma educação eficiente e livre de preconceitos. Mesmo Bourdieu adotando a simulação de soluções, acreditamos, assim como Soares (1989), que estamos agindo, de alguma maneira e em pelo menos uma agência pública (a escolar), contra a discriminação e a desigualdade social. “A escola é muito mais importante para as classes populares que para as classes dominantes. [...] para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios” (Soares, 1989, p. 73).

Nesse sentido, Soares (1989, p. 79) reitera que, para ensinarmos a língua,

é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

Portanto, compreendemos que as escolas precisam comprometer-se com o processo de transformação social, pois, assim, essas agências florescerão conscientes de seu papel político na luta contra as desigualdades socioeconômicas.

### 1.3 PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Focalizamos, neste subcapítulo, pesquisas e propostas que reconhecem as diversidades linguística e cultural presentes no Brasil. Sinalizamos a necessidade de se democratizar o letramento e enaltecer as pesquisas que nos auxiliam a superar os preconceitos linguísticos e a visão da língua como homogênea e tradicionalmente representada pela norma-padrão.

Nesse viés, Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) identifica os três meios nos quais a criança começa o processo de socialização, sendo eles a família, os amigos e a escola, ambientes denominados “domínios sociais” pela Sociologia. Devemos entender o domínio social como “um espaço físico onde as pessoas interagem

assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis são construídos no próprio processo da interação humana” (p. 23).

Além disso, consoante a autora, no processo comunicativo, também construímos os papéis sociais de um domínio, e, ao passarmos pela transição do domínio da família para o domínio escolar, saímos de uma cultura na qual predomina a linguagem oral para uma cultura majoritariamente escrita (cultura de letramento), ressaltando muitos casos de alunos que já estão alfabetizados, mas que não estão familiarizados com a cultura de letramento (Bortoni-Ricardo, 2004).

Desse modo, tendo em vista a variação linguística, Bortoni-Ricardo (2004) menciona haver mais variação no domínio familiar ou de lazer do que no da escola, no entanto, em todos eles, há variação, pelo fato de tal fenômeno ser “inerente à própria comunidade linguística” (p. 25). No ambiente escolar, ocorrem eventos mais e menos formais, havendo, assim, a necessidade da monitoração linguística. Ademais, o grau de monitoramento dos falantes depende dos recursos comunicativos já adquiridos por eles.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, Cyranka (2015) reforça que as tentativas fracassadas das escolas aumentam cada vez mais, apesar de teorias avançadas e de investimentos do governo para combater o analfabetismo funcional, e argumenta serem a sociolinguística educacional e a pedagogia da variação linguística importantes na área do ensino.

O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação da sua competência comunicativa (Cyranka, 2015, p. 35).

Podemos assegurar, inclusive, que a reflexão sociolinguística auxilia-nos a compreender o papel da disciplina de língua portuguesa, que é ampliar a competência comunicativa que os alunos já possuem, abrindo caminhos para sua inserção social e sua autonomia.

Voltando às variedades linguísticas na educação, Bortoni-Ricardo (1984, p. 30) reitera o alerta das autoridades educacionais do país “para a situação de desvantagem em que se encontram os falantes de dialetos estigmatizados no

processo de ensino/aprendizagem”, de forma que é necessário ser operacionalizada uma política de ensino de língua.

Nesse cenário, ao avaliarmos as desvantagens que os falantes desses dialetos sofrem, cumpre salientarmos as diferenças culturais desses alunos (minorias sociais) em relação à cultura da escola e, principalmente, como isso pode afetar o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em mente esses conflitos e a necessidade de se democratizar o ensino de língua nas escolas, Erickson (1987) propõe a pedagogia culturalmente sensível, ação pela qual as escolas buscam minimizar as falhas de comunicação no ambiente.

Segundo o autor, as divergências culturais estendem-se para a fala, então o processo de comunicação entre professores e alunos apresenta algumas dificuldades em sala de aula. Erickson (1987), contudo, defende que, no processo de ensino, é essencial que os professores e os alunos mantenham uma relação de confiança. Para ele,

culturally responsive pedagogy is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers. In the light of the preceding discussion, culturally responsive pedagogy seems most appropriate and important in the early grades<sup>1</sup> (Erickson, 1987, p. 355).

O pesquisador deixa evidente em sua pesquisa que a pedagogia culturalmente sensível não é a solução total dos problemas enfrentados no ambiente escolar, mas assinala que ela tem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem das minorias sociais, por meio de uma prática educacional reflexiva e crítica desde as séries iniciais.

Nessa mesma direção, realçamos o que a pesquisadora Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) preconiza:

É pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: “A pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial da escola que pode reduzir a falta de comunicação entre professores e alunos, fomentar a confiança e prevenir a gênese do conflito que vai rapidamente além do mal-entendido intercultural para lutas amargas de troca de identidade negativa entre alguns alunos e os seus professores. À luz da discussão anterior, a pedagogia culturalmente sensível parece mais apropriada e importante nas séries iniciais”.

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.

Com o intuito de estabelecer uma pedagogia sensível a partir dos estudos sociolinguísticos, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) define seis princípios a serem considerados: o primeiro descreve serem nos estilos formais, os quais são monitorados, em que aparecem a influência escola na aquisição da língua, não nos dialetos dos falantes; o segundo está relacionado às regras variáveis, não precisando ser objeto de correção nas escolas as regras que não têm uma avaliação negativa na sociedade, já que estas não influenciam de maneira consistente os estilos monitorados; o terceiro princípio “refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano” (p. 131); o quarto princípio corresponde a reservar os estilos monitorados para os eventos de letramento no ambiente escolar, podendo, assim, ser utilizados estilos casuais em eventos de oralidade; no quinto princípio, a autora (p. 132) postula “que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula”; por fim, o sexto princípio defende a necessidade de professores e de alunos passarem por um processo de conscientização crítica a respeito da variação e da desigualdade social que vem com ela.

Complementando a proposta da *pedagogia culturalmente sensível*, Bortoni-Ricardo (2006) sugere que o termo “erros” seja utilizado para os desvios da norma, uma vez que a língua falada prevê variação, mas, a ortografia, não. Por isso, ela intensifica a importância de respeitarmos as variedades de expressão linguística, mas reconhece que, na modalidade escrita, a variação não está prevista se a língua já superou seus estágios históricos de codificação.

Ainda sobre a questão do “erro”, Bortoni-Ricardo (2005, p. 138) expõe:

Entre estes estão os “erros” de concordância, de regência etc. Há, naturalmente, muitas outras regras variáveis que não são corrigidas na escola porque a escola não tem consciência de sua existência. São questões cruciais na implementação de um currículo bidialetal a definição da natureza dos traços dialetais – graduais ou descontínuos

– e o preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história, quanto ao “português errado”. Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção de erro gramatical e algumas pronúncias regionais que têm caráter de estereótipos.

Quanto ao currículo dialetal, é preciso resgatamos o conceito de bidialetismo funcional, o qual, segundo Soares (1989, p. 50), prevê uma atitude em relação às diferenças dialetais que compreenda seus significados sociais. Dessa forma, a escola deverá ensinar o dialeto-padrão para que o aluno utilize-o em situações comunicativas em que ele é o único aceito, no entanto “a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos”.

Nesse âmbito, Soares (1989, p. 73) menciona a escola transformadora, indispensável na luta contra as desigualdades sociais, pois tem ciência de seu papel político na sociedade. Segundo a pesquisadora, trata-se de um ambiente em que há um ensino eficiente e disponível a todas as classes sociais e que proporciona instrumentos de participação política e cultural aos seus alunos. Soares (1989, p. 74) explica que as propostas de escola transformadora e de bidialetismo aproximam-se, e afirma:

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.

Ao evidenciarmos o ensino que coloca em prática o bidialetismo, cabe sublinhar que as propostas de educação bidialetal precisam adaptar-se às características sociolinguísticas quando colocadas em prática (Bortoni-Ricardo, 2005). Como objetivos do bidialetismo, além da filosofia da educação bilíngue, estão

preservar os dialetos distantes do padrão e valorizar as características culturais dos alunos, para a manutenção da sua autoestima. Ademais, “o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar” (p. 139).

A pesquisadora ainda salienta a necessidade de se desenvolverem programas em que os professores são treinados para atingir os propósitos da educação bidialetal (Bortoni-Ricardo, 2005). Essa afirmação, portanto, valida os objetivos da presente pesquisa, que é incluir no currículo de formação inicial dos professores dos cursos de Pedagogia um trabalho que leve em consideração os estudos relativos à variação linguística.

Em conclusão, concordamos com Faraco (2008, p. 130) ao defendermos a premência de ser superada a cultura do “erro” e de serem criadas “condições para um ensino mais eficiente e eficaz da língua portuguesa em nossas escolas”. Para isso, precisamos enxergar, estruturalmente, todas as variedades linguísticas como sendo equivalentes e cada uma possuindo suas regras (gramática), sendo as diferenças valorativas de caráter social.

Se quisermos bem ensinar a língua, temos de ter bastante clareza sobre isso, não misturando o nível estrutural e os valores sociais, entendendo que aqueles que falam variedades desvalorizadas socialmente não são, por isso, linguisticamente inferiores. E, ao mesmo tempo, precisamos ter um olhar crítico sobre os índices sociais de valor (positivos ou negativos) que recobrem as variedades linguísticas, para que a norma culta/comum/*standard* fique adequadamente situada em meio às demais variedades e não se torne nem uma camisa de força, nem um fator de discriminação (Faraco, 2008, p. 136).

Bem como o pesquisador, acreditamos na primordialidade, como professores da língua portuguesa, de uma pedagogia adequada da variação linguística. Isso porque a preocupação não se resume a ensinar ou não a gramática ou a norma culta/comum/*standard*, mas, sim, a livrarmo-nos do normativismo da norma curta e podermos “oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural” (Faraco, 2008, p. 148).

Amparados nessas acepções a respeito da sociolinguística educacional, nesta tese, procuramos dialogar com os cursos de Pedagogia, para incentivar uma

implementação efetiva dos estudos sociolinguísticos nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, proporcionando, pois, uma base para os formados trabalharem com a pedagogia da variação linguística nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, também recorreremos aos estudos de Barroso *et al.* (2014, p. 76-77), para os quais

a Sociolinguística também se constitui como ciência integrada aos estudos de linguagem que a tomam a partir da inserção do falante nos chamados atos de fala. Se o homem se constitui pela linguagem, conforme nos adverte Bakhtin, deve-se estudá-la respeitando sua natureza, isto é, consubstanciada nas ações pela linguagem, o que só pode ser alcançado no que ficou conhecido como gêneros textuais, produtos da linguagem, através dos quais o homem age, inserindo-se no seu grupo social. Desvincular os estudos de linguagem de sua realização dentro do quadro cultural específico de quem a produz constitui grave equívoco teórico. Em se tratando da tarefa escolar de levar os alunos a desenvolverem competências de uso da linguagem, esse equívoco traz consequências desastrosas, conforme temos constatado ao longo de muitos anos.

Além disso, os autores expõem ser primordial as escolas reconhecerem as expressões legítimas nos usos linguísticos dos alunos, sendo eles rurais, rurbanos ou urbanos.

Cabe à escola, isso sim, levar os alunos a ampliarem sua competência linguística, tornando-se capazes de transitar pelos contínuos chegando, quando lhes convier, a situarem-se na extremidade direita de cada um deles, para construir expressões linguísticas próprias da fala urbana, monitorada, em eventos de letramento (Barroso *et al.*, 2014, p. 79).

Igualmente, para Faraco (2008), esse é o caminho para superarmos a cultura do “erro”, a fim de eliminarmos os preconceitos linguísticos, que nos causam muito mal. Podemos dizer, então, quando abarcamos os contextos social e cultural dos alunos para a abordagem das variedades linguísticas, que estamos implementando uma *pedagogia culturalmente sensível*.

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – a variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir esta ratificação é dar

continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre a variação linguística (Bortoni-Ricardo, 1995, p. 140).

Diante disso, Faraco (2008) demonstra que os educadores ainda precisam aprimorar suas atuações com relação à norma culta/comum/*standard*, além do “desenvolvimento de pesquisas visando à criação de uma pedagogia dessa norma. Será também indispensável garantir oportunidades de formação continuada aos professores já em atividade nas escolas” (p. 160). Enfim, coaduna com este trabalho a declaração do autor relativa à notável ausência de uma pedagogia da variação linguística, principalmente nos livros didáticos e nos exames de escolaridade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Faraco (2008, p. 180) também acredita que uma pedagogia da variação linguística irá sensibilizar “as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. Semelhantemente, Cyranka e Barroso (2018, p. 13) elucidam que

o desenvolvimento da competência textual dos alunos se consegue mais facilmente quando são levados a construir um olhar crítico e corajoso em relação ao modo tradicional de estudar e ensinar gramática; que é preciso, portanto, abrir novos e mais promissores caminhos, à luz da Sociolinguística Educacional e do Interacionismo Sociodiscursivo.

Nessa direção, ao finalizarmos este capítulo, resgatamos as asserções teóricas acerca do processo de letramento dos alunos, visando demonstrar suas contribuições para a proposta de um ensino que considere as variedades linguísticas, haja vista que engloba as características sociais dos alunos. Tais características são essenciais de acordo com os estudos sociolinguísticos, pois a língua e a sociedade estão conectadas e não devem ser estudadas de maneira individual.

Para tanto, precisamos compreender que, no ensino da língua materna, ao mencionarmos a norma, devemos enxergar as variedades cultas/comuns/*standard* como uma normativa para a fala e a escrita. Sendo assim, a partir da pedagogia da

variação linguística, construiremos um ambiente escolar que aceite os dialetos populares trazidos pelos alunos, proporcione um ensino eficiente, que formará cidadãos capazes de adequar os usos linguísticos às diferentes práticas, e diminua as desigualdades sociais resultantes das concepções de língua e de poder.

#### 1.4 NORMA-PADRÃO E NORMA CULTA

Para discutirmos sobre um ensino de língua materna que leve em conta as variedades linguísticas, descreveremos, neste subcapítulo, as concepções de norma, ou seja, as definições de norma-padrão e de norma culta, que são termos muito utilizados.

Começando pela norma-padrão, Faraco (2008, p. 73) explica ser “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”. As gramáticas e os dicionários foram os instrumentos normatizadores empregados para a fixação de um padrão, complementa o autor.

A respeito da norma culta, Faraco (2008, p. 21) assevera que essa expressão difundiu-se em espaços fora do meio acadêmico, razão pela qual perdeu sua “precisão semântica”. De acordo com o pesquisador, até no meio universitário as expressões norma culta e norma-padrão têm sido usadas, erroneamente, como sinônimos. Para ele, o termo norma culta passou a ser aplicado no ambiente educacional para substituir o termo *gramática*. Não obstante, os mesmos conteúdos eram explorados com outro nome: “um novo nome para o velho saber e as velhas práticas” (p. 23).

Outra observação sobre a norma culta, consoante Faraco (2008), é a afirmativa reducionista e confusa de que, quando as pessoas a dominam, domina-se a expressão escrita, tomando-se a parte pelo todo e limitando as práticas sociais de escrita a apenas alguns de seus gêneros.

Na escrita, há, efetivamente, alguns gêneros em que o esperado socialmente é a utilização de uma certa variedade da língua – aquela que se pode chamar de *norma culta* [...] No entanto, a expressão escrita é uma prática que envolve mais do que apenas o uso desta variedade da língua. Por outro lado, a expectativa social pela chamada norma culta não alcança todos os gêneros da escrita (Faraco, 2008, p. 26).

O pesquisador finaliza sinalizando que podemos escrever textos em inúmeras variedades, assim como os gêneros carta, e-mail, conversa em *chat*, letra de música, anúncio, entre outros, os quais são composições que contêm uma grande diversidade linguística (Faraco, 2008).

Vale frisar que uma língua não tem somente um viés linguístico, mas também um papel político, afetando, pois, várias situações sociais. Como exemplo disso, temos “os efeitos deletérios dos preconceitos linguísticos e da violência simbólica que se pratica em nome da língua nas nossas relações sociais e, em particular, na educação linguísticas que oferecemos a nossas crianças e jovens” (Faraco, 2008, p. 28). Tais ponderações vão ao encontro da justificativa e dos objetivos desta pesquisa, reforçando a pertinência de existirem pesquisas e ações educacionais que trabalhem para reduzir ou até mesmo acabar com o preconceito linguístico no ambiente escolar e, acima de tudo, no ensino de língua materna.

Com a intenção de esmiuçar ainda mais a noção de norma culta, recorreremos às acepções de Faraco (2008, p. 46-47), o qual esclarece ser esta

a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Ou seja, a *norma culta* seria, pelos critérios do NURC, a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.

Isso posto, assim como o pesquisador, pensamos ser a norma culta uma manifestação linguística utilizada por uma pequena parcela da sociedade brasileira, pois quem tem seu domínio são apenas as classes sociais altamente letradas. Entretanto, a *linguagem urbana comum* (Prete, 2005) ameniza esse vínculo, pois mostra a norma culta falada, além de estar muito presente nos meios de comunicação social.

Prete (2005) elucida que a linguagem urbana comum surge por meio de falantes de um dialeto social que se divide entre uma linguagem marcada pelas regras da gramática tradicional e uma linguagem espontânea, popular. O autor pontua que a linguagem urbana comum suporta oposições,

como a presença de uma sintaxe dentro das regras gramaticais tradicionais da gramática ao lado de discordâncias, regências verbais e tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes

peçoais; abrangeria a precisão de um vocabulário técnico, ao lado da abertura de significado de vocábulos gírios; utilizaria vocábulos raros, de signifição precisa, específica, concomitantemente com vocábulos populares de uso constante e de significado aberto (Preti, 2005, p. 21-22).

Em adição, Faraco (2008, p. 45) explicita que essas variedades e seus diversificados estilos, no caso da linguagem urbana comum,

estão aí muito bem representados, desde os estilos menos monitorados (nas novelas, programas humorísticos e *sitcons*, por exemplo), até os mais monitorados (em noticiários e programas de entrevistas como o emblemático *Roda Viva* da TV Cultura de São Paulo).

Com isso, o pesquisador chama nossa atenção para o fato de as expressões *norma culta e linguagem urbana comum* serem empregadas no singular, reiterando que essas manifestações linguísticas não são uniformes e que, por isso, possuem variabilidade.

Para mais, o pesquisador distingue a *norma culta falada* da *norma culta escrita*, em virtude de elas não terem os mesmos fenômenos. Sendo assim, para não haver confusão ou julgamentos, Faraco (2008, p. 54) deixa claro que

não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualitativo *culta*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que tem estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

À vista do monitoramento linguístico, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta a distribuição das variedades linguísticas em três *continua*: o contínuo da urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística.

No primeiro, devemos considerar, nos dois extremos, os falares rurais e urbanos, e, no espaço entre eles, o rurbano (migrantes de origem rural). Cabe lembrarmos que, ao extremo do contínuo da urbanização, existe a reprodução da norma culta. A autora acentua o fato de não haver fronteiras que separem a fala rural

da rurbana ou da urbana, logo há uma sobreposição entre elas, resultando no que ela denomina traços graduais e descontínuos.

Você mesmo já fez uma lista de palavras e expressões usadas pelo Chico Bento e que não aparecem com frequência na sua linguagem. Dê uma olhada em sua lista. Alguns itens ali são típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição *descontínua* porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Há outros traços na nossa listinha do Chico Bento que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo. Esses traços, ao contrário dos outros, têm uma distribuição gradual. Vamos chamá-los de *traços graduais*. Observe que os *traços descontínuos* são os que recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53).

A autora explana que a língua falada inclui, por vezes, falares típicos das áreas rurais, os quais têm o uso descontinuado nas áreas urbanas, intitulando-os *traços rurais*. Por outro lado, expõe, também, outros traços, que se fazem presentes em todo o contínuo de urbanização, chamando-os de *traços graduais*.

No tocante aos *traços graduais*, destacam-se as inadequações, que não se alteram na fala culta, pois, para Faraco (2008, p. 49), eles fazem parte do que denominamos “erros” comuns, isto é, “erros que todos cometemos, os quais na verdade constituem o português brasileiro comum, e por isso não sofrem os efeitos das ações conservadoras e ‘higienizadoras’ do ambiente escolar”.

Igualmente, Bortoni-Ricardo (2004) adverte para o fato de os professores ainda não saberem lidar muito bem com os “erros de português”, expressão que a autora indica como inadequada e preconceituosa. Ela encara esses “erros” como meras diferenças entre as variedades da língua, em conformidade com os domínios sociais em que as pessoas estão inseridas. Já ao longo do segundo contínuo, enfatizam-se os eventos de comunicação oral (eventos de oralidade) e os mediados pela escrita (eventos de letramento). Por fim, no último contínuo, a autora situa as interações espontâneas e as previamente planejadas, sendo elas menos ou mais monitoradas.

Nesse sentido, devemos descrever a língua em suas múltiplas manifestações, além de disponibilizar hipóteses e teorias consistentes acerca dos fenômenos linguísticos, pois, desse modo, as práticas pedagógicas serão aprimoradas de maneira que contemple a pluralidade dos usos da língua.

A pioneira nos estudos sociolinguísticos no país ainda ressalta que a norma linguística de prestígio é mais valorizada na sociedade, mas que o ambiente escolar não pode ignorar a existência das diferenças sociolinguísticas. Por esse motivo, acentuamos nesta pesquisa a necessidade de abordar as variedades linguísticas desde os anos iniciais do ensino fundamental (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Segundo Gnerre (1991), os grupos de poder, na tentativa de entender a instituição das normas linguísticas, julgam substancial o conceito de legitimação, e, como resultado dessa tradição, definiram uma variedade linguística a ser utilizada por eles e posteriormente adotada pela cultura nacional.

A partir dessa definição, o autor ressalta que

os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela "norma pedagógica" ali ensinada (Gnerre, 1991, p. 10).

A partir das descrições de norma-padrão e de norma culta, além das reflexões sobre os estudos da variação linguística, podemos dizer que a realidade linguística é heterogênea e que “não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais” (Faraco, 2008, p. 32).

Além disso, o pesquisador revela que, conforme uma visão variacionista, por um olhar sociolinguístico ou dialetológico, podemos igualar norma e variedade e alegar que “toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização” (Faraco, 2008, p. 35), ou seja, organizada em uma estrutura gramatical específica. Com isso, torna-se suspeita a noção de erro em uma língua, pois, se os enunciados preveem uma norma, não podem ser avaliados e condenados com base em outras.

Quanto ao domínio dessas normas por parte dos falantes da língua, concordamos com Faraco (2008, p. 37) quando ele defende haver,

obviamente, grupos de falantes que não dominam ou dominam precariamente determinadas normas [...] Por outro lado, apesar de haver diferenças entre os falantes quanto ao domínio das muitas normas sociais, não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma [...] o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras.

Assim como Faraco (2008), sustentamos que, nos estudos linguísticos, *norma* é o termo utilizado para referir-nos aos “fatos usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. [...] *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (p. 40), além dos fenômenos que ocorrem na variação.

Não podemos deixar de comentar sobre a grande variação existente nos diferentes grupos sociais e nos estratos no Brasil, por isso, há variadas formas de língua utilizadas, e cada uma delas exibe sua norma linguística. Ademais, precisamos levar em conta o domínio de mais de uma norma por um mesmo falante, o qual trará alteração no seu modo de comunicação (norma) de acordo com as práticas sociais por ele desenvolvidas. Por conseguinte, fica evidente o contato com várias normas no meio social, do que podemos concluir não haver “uma norma ‘pura’: as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas” (Faraco, 2008, p. 42).

Ainda, existe distinção nas relações de poder entre os falantes capazes de produzir construções linguísticas mais próximas da norma-padrão (Gnerre, 1991). Concordamos com o autor quando ele expressa que há uma grande separação entre as variedades cultas e as outras, pois “a variedade culta é associada à escrita, [...] à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (p. 10-11). Logo, no processo de implementação de uma norma específica, houve a junção da variedade já adotada pela língua escrita à “tradição gramatical greco-latina” (p. 12).

Em uma análise histórica da formação da língua portuguesa em Portugal, notamos uma “construção ideológica” que a direciona aos padrões gramaticais. Os representantes nacionais da época, como Fernão de Oliveira e João de Barros, não perceberam que participaram de uma operação de uso da variedade gramatical (Gnerre, 1991, p. 14).

A distância entre a língua codificada na gramática e a realidade da variação devia ser enorme já na época em que a associação entre uma variedade e a escrita, antes, e a tradição gramatical, depois, foram realizadas. M. Bakhtin-V. Voloshinov aponta as relações entre a sistematização formalista e a produção cultural: [...] É preciso que a época de criatividade acabe só aí é que então começa a

sistematização-formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. [...] A reflexão linguística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas (Gnerre, 1991, p. 16-17).

Por fim, citamos um termo que Faraco (2008) reproduz em sua pesquisa e em suas conceituações sobre norma: a *norma curta*. Consoante o autor, essa norma inclui “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*” (p. 92).

Harmonizamos com o autor quando ele expõe ser a *norma curta* a utilizada no Brasil, inclusive nas escolas, “porque ela tem lá sua utilidade nos nossos jogos de poder: afinal é dela que se servem os que, em algum momento, desejam desqualificar os outros” (Faraco, 2008, p. 65). Todavia, ao examinarmos todos esses termos e seus significados, como fez Faraco (2008), neste estudo, chamamos a atenção para a expressão norma culta/comum/*standard*, a qual engloba os fenômenos linguísticos usados por falantes letrados nas situações mais monitoradas, tanto de fala quanto de escrita.

Se a norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por uma acentuada dialetação, a projetos de uniformização linguística (Faraco, 2008, p. 73).

Tendo em mente essas afirmações sobre norma, tal qual Faraco (2008), questionamo-nos se não seria suficiente utilizarmos as variedades cultas/comuns/*standard* como uma normativa para a fala e a escrita, porém sabemos que não é um processo tão simples de se assimilar e de se colocar em prática na sociedade brasileira, já fixada na norma-padrão.

## 2 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

*“Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que em ciertos contextos predomine el uso de una lengua em detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los etilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico”.*

(Francisco Moreno Fernández)

Visto que esta pesquisa tem como um dos objetos de análise um questionário de crenças e atitudes linguísticas dos formandos do curso de Pedagogia, trazemos, neste capítulo, considerações teóricas acerca desse tópico.

Lambert e Lambert (1975) defendem que os hábitos, as percepções, as motivações e as atitudes das pessoas são fatores que se alteram no processo de interação social, tanto que eles citam uma pesquisa de Howard Giles (1971), *“Patterns of evaluation in reactions to R.P., South West and Somerset accented speech”*, em que crianças de cinco anos de idade não exprimiam preconceitos ou discriminações; já com 10 anos ou mais, mostravam sinais de ambos.

Os pesquisadores ressaltam o preconceito como um dos principais exemplos de atitudes, “pois sua significação social provocou muitas teorias e muitas pesquisas e, além disso, o preconceito acentua os componentes essenciais em todas as atitudes” (Lambert; Lambert, 1975, p. 100).

Corroborando essas afirmações, Fernández (2012, p. 179), apoiando-se em outros autores, esclarece que

una misma variedad puede ser objeto de actitudes positivas o negativas dependiendo de la valoración que se haga del grupo em que se habla (Edwards, 1982): las actitudes suelen ser manifestación de unas preferencias y unas convenciones sociales acerca del estatus y el prestigio de los hablantes. También debe destacarse que lo habitual es que sean los grupos sociales más prestigiosos, más poderosos socioeconómicamente, los que dicten la pauta de las actitudes lingüísticas de las comunidades de habla; por eso las actitudes suelen

ser positivas hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes com mayor prestigio y de posición social más alta<sup>2</sup>.

A respeito da atitude, Lambert e Lambert (1975) descrevem-na como uma maneira de pensar das pessoas, assim como de sentir e de reagir a outras pessoas, grupos ou problemas sociais. Para eles, a atitude ocorre de forma organizada e coerente, e seus componentes essenciais são:

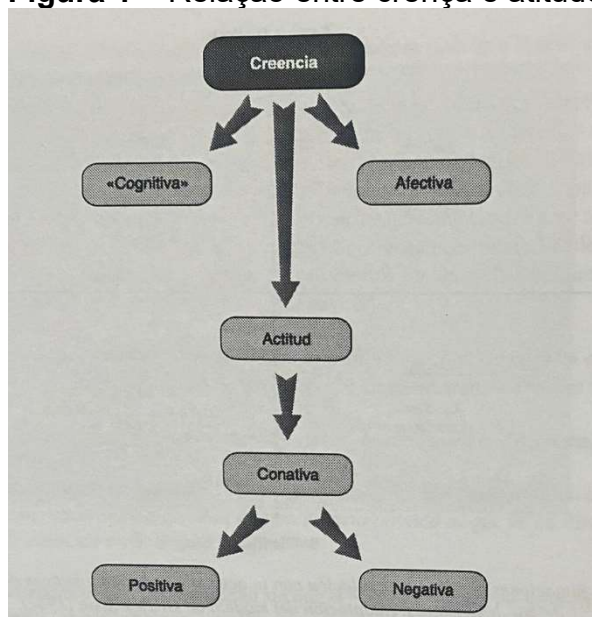
pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específico se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude. Nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social (Lambert; Lambert, 1975, p. 100-101).

Entre estes, a crença se destaca como um componente cognitivo, dando lugar a atitudes diferentes, que ajudam a moldar as crenças juntamente com os elementos cognitivos e afetivos (Fernández, 2012). O autor ainda explica que as atitudes são formadas por comportamentos (componente conativo), os quais podem ser positivos (de aceitação) ou negativos (de rejeição).

No intuito de ilustrar a relação entre crença e atitude, Fernández (2012) resgata uma figura apresentada por López Morales:

---

<sup>2</sup> Tradução nossa: “Uma mesma variedade pode ser objeto de atitudes positivas ou negativas consoante a avaliação feita a respeito do grupo em que se encontra (Edwards, 1982): as atitudes são normalmente uma manifestação de preferências e convenções sociais sobre o estatuto e prestígio dos falantes. Nota-se também que é habitual que os grupos sociais mais prestigiados, os mais poderosos socioeconomicamente, deem o tom às atitudes linguísticas das comunidades de fala; Por isso, as atitudes tendem a ser positivas em relação à língua, aos usos e às características dos falantes de maior prestígio e posição social.”

**Figura 1 – Relação entre crença e atitude**

**Fonte:** Morales (*apud* Fernández, 2012, p. 183)

Além de diferenciarmos atitudes e crenças, ressaltamos, conforme Cyranka (2007), a relevância de serem diferenciadas “crença em” e “crença sobre” em pesquisas que englobam crenças linguísticas, pois, para além da “crença em”, relacionada à existência do objeto, pesquisas como esta estão relacionadas à “crença sobre”, ou seja, “a posição em que os professores e os alunos colocam os objetos (língua, linguagem, variação e aprendizagem linguística) dentro da dimensão avaliativa, posição essa que, em última instância, leva à atitude deles em relação a esses objetos” (p. 25).

Especificamente quanto à atitude linguística, relativa a esta pesquisa, trazemos a definição de Fernández (2012), para o qual esta é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguindo-se por referir-se exclusivamente à língua e ao seu uso nas práticas sociais.

Se puede decir que las actitudes lingüísticas tienen que ver con las lenguas mismas y con la **identidad** de los grupos que las manejan. Consecuentemente es lógico pensar que, puesto que existe una relación entre **lengua** e **identidad**, ésta há de manifestarse em las actitudes de los individuos hacia essas lenguas y sus usuários<sup>3</sup> (Fernández, 2012, p. 178).

<sup>3</sup> Tradução nossa: “Pode-se dizer que as atitudes linguísticas têm a ver com as próprias línguas e com a identidade dos grupos que as utilizam. Consequentemente, é lógico pensar que, havendo uma relação entre linguagem e identidade, ela deve se manifestar nas atitudes dos indivíduos em relação a essas línguas e seus usuários.”

Fernández (2012) complementa que, para o conceito de identidade, também há um espaço para a língua, pois as comunidades igualmente se caracterizam pelas suas variedades linguísticas e, “además, porque la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos<sup>4</sup>” (p. 178).

No tocante ao desenvolvimento das atitudes, Lambert e Lambert (1975, p. 101) elucidam que, no início, seus componentes vão sendo modificados com novas experiências, entretanto, com o tempo, tornam-se inflexíveis e estereotipados, em razão do modo padronizado como as pessoas são incentivadas a agir em suas interações.

Não obstante, os teóricos defendem que as atitudes desempenham funções importantes na nossa determinação comportamental. De acordo com os autores, elas “influem na rapidez e eficiência de nossa aprendizagem, ajudam a determinar os grupos a que nos ligamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia que aceitamos” (Lambert; Lambert, 1975, p. 107).

Nesse sentido, Fernández (2012) expõe que a consciência linguística é um fenômeno diretamente ligado à variedade linguística, no qual os indivíduos têm consciência de vários fatos linguísticos e sociolinguísticos que os afetam e com os quais precisam preocupar-se.

O pesquisador explica que há variedades que pertencem à comunidade de um indivíduo, e, outras, à de outros grupos. No mais, “los hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses<sup>5</sup>” (Fernández, 2012, p. 180).

Além da consciência linguística, Fernández (2012) menciona a insegurança linguística, a qual abrange os usos linguísticos. O teórico argumenta que,

aparte de la actitud, una de las consecuencias directas de la **consciencia sociolingüística** de los hablantes es su **seguridad** ou su **inseguridad lingüística**, esto es, la relación que existe entre lo que un

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: “Além disso, porque a percepção do comum e do diferencial torna-se especialmente evidente através dos usos linguísticos.”

<sup>5</sup> Tradução nossa: “Os falantes sabem que sua comunidade prefere alguns usos linguísticos a outros, que certos usos são típicos de alguns grupos e não de outros e, portanto, têm a possibilidade de escolher o que consideram mais adequado às circunstâncias ou aos seus interesses.”

hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de **seguridad lingüística** cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la **inseguridad lingüística** surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece<sup>6</sup> (Fernández, 2012, p. 180).

Fernández (2012) ainda discorre sobre o conceito de prestígio, o qual se interliga ao de atitude. Conforme o autor, o prestígio pode ser considerado tanto uma conduta quanto uma atitude, pois é algo que se tem, se demonstra, mas também se concede. “Se podría definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respecto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos<sup>7</sup>” (p. 187).

O pesquisador frisa que os estudos sociolinguísticos percorrem e aprofundam as pesquisas sobre prestígio pela perspectiva da atitude, como algo que se concede, isto é, buscam averiguar o que é tido como prestigioso entre os indivíduos e os grupos de prestígio.

Corroborando esses entendimentos, Cyranka (2007, p. 20) disserta que “o estudo das atitudes linguísticas está relacionado, portanto, ao da avaliação linguística, isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor”. A autora ainda explana que esses estudos englobam as mudanças implementadas à língua, tendo como ponto de partida a variedade considerada padrão.

Tendo em mente o objeto desta pesquisa, Lambert e Lambert (1975, p. 113) indicam que as atitudes têm um papel determinante na aprendizagem:

Albert e Bernice Lott demonstraram recentemente que as atitudes influem na rapidez e na eficiência de aprendizagem por associação. O trabalho de Kanungo e Dutta sobre esse tópico é muito interessante. Trabalhando na Índia, verificaram que os bengalis, que segundo se sabe têm grande identificação com seu grupo e muito orgulho, tinham dificuldade muito maior para atender uma lista de adjetivos desfavoráveis atribuídos a seu grupo do que quando os mesmos

---

<sup>6</sup> Tradução nossa: “Além da atitude, uma das consequências diretas da consciência sociolinguística dos falantes é a sua segurança ou insegurança linguística, ou seja, a relação que existe entre o que um falante considera correto, adequado ou prestigioso e seu próprio uso linguístico: fala-se em segurança linguística quando o que o falante considera correto ou adequado coincide com os usos espontâneos do mesmo falante; a insegurança linguística surge quando tal correspondência diminui ou desaparece.”

<sup>7</sup> Tradução nossa: “O prestígio pode ser definido como um processo de concessão de estima e respeito a indivíduos ou grupos que atendem a certas características e que leva à imitação dos comportamentos e crenças desses indivíduos ou grupos.”

adjetivos eram associados com algum outro grupo étnico. No entanto os bengalis tinham pouca dificuldade para aprender uma lista de adjetivos favoráveis atribuídos a seu grupo.

Para Cyranka (2007), o papel das atitudes linguísticas vai além da aprendizagem, mas, ao levantarmos informações sobre crenças linguísticas de professores e de alunos, poderemos “obter um sistema de crenças que pode explicar melhor as atitudes dos professores em relação à variedade linguística de seus alunos e, por conseguinte, a atitude desses alunos em relação ao seu próprio desempenho linguístico” (p. 24).

Isso porque muitos professores têm ciência da necessidade de alterar algumas perspectivas no trabalho com a língua materna, porém o processo transitório da teoria para a prática ainda mostra resistência por parte de muitos profissionais (Cyranka, 2009). Acreditamos que essa resistência possa estar atrelada à lacuna existente na formação inicial desses professores para o ensino das variedades linguísticas. Logo, uma formação adequada e eficiente proporcionaria bases para que esses professores pudessem abordar a variação linguística em sala de aula de forma apropriada.

Para desenvolver as competências linguísticas dos alunos de maneira eficaz, o ambiente escolar precisa:

Compreender as atitudes linguísticas, isto é, investigar como os usuários avaliam a variedade utilizada por eles próprios, por seu interlocutor e pela escola, tendo em vista os traços correlacionados com sua posição social, ou ainda com as práticas de oralidade e letramento (Cyranka, 2009, p. 2293).

Santos (1996) também discute a influência que as crenças e as atitudes tradicionais da escola desempenham nas crenças e nas atitudes dos alunos em relação às variedades linguísticas, além da forma como elas interferem no aprendizado de língua materna, levando em consideração a variedade linguística que a língua possui.

O autor percebeu, a partir de 23 anos acompanhando pesquisas na graduação e na pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Gama Filho, que algumas crenças, remanescentes até hoje nos ambientes de ensino, podem ser prejudiciais ao ensino de língua portuguesa (Santos, 1996). De acordo com o pesquisador,

o professor da língua materna tem uma tarefa dupla: desenvolver análise crítica do seu objeto de trabalho, coerente com o estado atual dos estudos linguísticos, e, simultaneamente, estar apto e preparado pedagogicamente para dividir seu conhecimento e reflexões, sem tornar esse campo do saber um espaço árido e difícil. A Linguística pode oferecer alguma colaboração ao professor interessado em trocar preconceitos e crenças sem compromissos com a realidade por conhecimentos a respeito da língua tão objetivos quanto possível (Santos, 1996, p. 4).

Ainda segundo Santos (1996), os estudos tradicionais da língua veem sua variação como um defeito que precisa de correção, no entanto, sabendo que toda língua é heterogênea, temos um desafio ao depararmos com a descrição tradicional. O pesquisador aponta que, historicamente, o ambiente escolar trabalhou para fixar uma variedade específica da língua, disseminando uma visão estática e defendendo uma “variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina, leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo” (p. 18).

Santos (1996) refere que essa fixação de uma unidade linguística prestigiada na escola resulta em uma legitimação de uma variedade da língua e na estigmatização de outras variedades, reforçando uma crença de padrão ideal da língua.

A escola tem fornecido pressão necessária para a manutenção dessas crenças. Ela não apenas tende a “legitimar” uma variedade e a considerar as demais como “erros”, mas a, até mesmo, considerar “errados” padrões que são os únicos realmente existentes em uma comunidade linguística particular, usados, portanto, por todos os segmentos da comunidade (Santos, 1996, p. 22).

Sendo assim, ao aceitarem a autoridade escolar, os alunos podem acabar replicando crenças e atitudes negativas em relação à heterogeneidade linguística (Santos, 1996).

Portanto, fica evidente a necessidade de os professores de língua materna delinarem uma nova atitude, cabendo-lhes

lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka, 2005, p. 35).

Todo esse panorama revela ser indispensável, pois, preocuparmo-nos com a formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura, especificamente dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tanto, precisamos dispor de uma grade curricular que englobe o estudo das crenças e das atitudes linguísticas desses alunos, que analise as crenças e as atitudes que eles já possuem e, a partir disso, formule um trabalho sociolinguístico que lhes proporcione um processo reflexivo sobre suas atitudes.

Desse modo, essa formação propiciará um suporte teórico e prático para que os profissionais formados consigam desenvolver atividades pedagógicas eficientes na ampliação da competência comunicativa de seus alunos no ensino da língua.

## 2.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Quando falamos de crenças e de atitudes negativas em relação à língua e de estigmatização das variedades linguísticas, além da tentativa de fixação de uma unidade linguística, também precisamos abordar as consequências advindas dessas ações, sendo a principal delas o preconceito linguístico, que é o foco de erradicação nesta pesquisa e o tema deste subcapítulo. Como explana Bagno (2007, p. 9-10),

a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico.

Nesse contexto, mais uma vez, lembramo-nos da heterogeneidade da língua, pois os usos linguísticos vão muito além da gramática normativa, porém, em vários ambientes sociais, mesmo escolares, os dialetos que se distanciam da variedade culta são alvo de preconceito linguístico. Soares (1989), inclusive, enfatiza que as diferenças dialetais existentes entre as distintas classes sociais geram situações antagônicas no ambiente escolar.

No entanto, a autora defende a importância de uma prática escolar que tenha conhecimento “sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e

comprometida com a luta contra as desigualdades sociais” (Soares, 1989, p. 6). Por consequência, endossamos, nesta pesquisa, a necessidade de construirmos uma prática escolar que considere as relações entre sociedade e língua, sobretudo os fenômenos linguísticos das minorias sociais.

Ainda sobre as práticas escolares e as desigualdades sociais, Soares (1989, p. 14) pertinentemente refuta as teorias que associam a deficiência cultural das classes desfavorecidas ao fracasso escolar. A autora cita que a teoria de “deficiência linguística” geralmente está ligada ao sociólogo inglês Basil Bernstein, devido às suas publicações na década de 1960. Contudo, as pesquisas de Bernstein referentes à língua tiveram significativa evolução ao longo das décadas, chegando à conclusão de que as estruturas sociais regulam os diferentes comportamentos linguísticos.

A pesquisadora defende que as diferenças culturais entre as diferentes classes sociais vêm, historicamente, gerando problemas no ambiente escolar, uma vez que os padrões culturais das classes privilegiadas são valorizados nas escolas, enquanto os padrões das classes dominadas são avaliados como “subcultura”.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra 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 dominantes; os testes e 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 dominantes (Soares, 1989, p. 14).

Diante disso, os estudos da sociolinguística dão suporte ao conceito de diferenças culturais entre as diferentes classes sociais, levando a variadas formas de uso da língua, as quais a pesquisa mostra serem distintas da linguagem socialmente prestigiada, mas não inferiores nem deficientes; “são esses estudos que constituem o principal fundamento da contestação da ideologia da deficiência cultural e linguística (Soares, 1989, p. 16).

Por fim, Soares (1989) aponta que, nesse quadro de diversidades culturais, o ensino da língua materna para as classes populares é um dos grandes responsáveis pelo preconceito linguístico e pelo fracasso escolar.

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (Soares, 1989, p. 17).

Nas discussões sobre o preconceito lingüístico, Marques (2019) enuncia que também precisamos entender o preconceito na sociedade: “vale ressaltar que o preconceito é um conjunto de atribuições estereotipadas, devidamente desenvolvidas em sociedade, que o indivíduo preconceituoso concebe sobre um objeto” (p. 63-64), levando em conta que o preconceito se caracteriza por ser um “conjunto de atribuições estereotipadas sobre um objeto, devidamente desenvolvidas num processo de socialização. O preconceito lingüístico irá revelar também atribuições estereotipadas, por sua vez sobre a língua em uso” (p. 66).

Nessa perspectiva, Bagno (2007) argumenta que, ao considerarmos uma unidade lingüística na língua portuguesa, não estamos reconhecendo a pluralidade lingüística do português falado. Além disso, a escola tenta impor uma norma lingüística aos alunos como se ela fosse a única comum aos falantes da língua. Contudo, a diversidade lingüística do país é fruto de inúmeros fatos,

não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo lingüístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (Bagno, 2007, p. 15-16).

Além de os alunos terem suas variedades lingüísticas estigmatizadas em muitos ambientes escolares, os falantes de variedades desprestigiadas deixam de utilizar vários recursos e serviços que são de direito do cidadão. Isso por conta da linguagem empregada pelos órgãos públicos, a qual muitas vezes não é facilmente compreendida por esses falantes (Bagno, 2007). Assim, o autor ressalta a necessidade de se “reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país

para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão” (p. 18).

Ao refletirmos sobre o fato de a diversidade linguística não ser reconhecida, ficam nítidos o preconceito linguístico que algumas variedades sofrem e o prestígio dado a outras.

Compreende-se que o preconceito linguístico e o prestígio linguístico estão relacionados ao julgamento do falante, ou seja, à atitude que ele manifesta perante ao uso linguístico. Ambos são construídos a partir da concepção que o falante tem sobre o uso linguístico, bem como sobre a identidade do falante (que pode ser ele mesmo, um falante de seu grupo, ou comunidade, ou ainda o falante de outro grupo ou comunidade) (Marques, 2019, p. 69).

Exclusivamente acerca do ensino de língua materna, a gramática escolar ainda se prende às propostas gramaticais advindas do português de Portugal, as quais não fazem parte das construções linguísticas utilizadas pelos falantes da língua portuguesa brasileira (Bagno, 2007). Dessa forma, o ensino de língua materna, de acordo com o pesquisador, define alguns usos como “erro”, sendo que, ao contrário, eles fazem parte da realidade linguística do português brasileiro.

No que concerne à cultura do erro, Soares (1989, p. 42) pontua que

não se pode, pois, falar que uma estrutura é “errada” e que a outra é “certa”; de um modo geral, do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de “certo” e “errado” em relação ao uso da língua. O que se considera “errado” não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera “certo”; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada. O uso da concordância verbal no dialeto-padrão e no dialeto não-padrão pode oferecer outro exemplo de que o julgamento de formas linguísticas como “certas” ou “erradas” é de natureza puramente social e preconceituosa.

A pesquisadora defende que o bidialetalismo funcional é a melhor opção para o ensino da língua, em que “falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido” (Soares, 1989, p. 49).

Portanto, nesta tese, além de levantarmos questões sobre esse conceito de “erro” para os usos linguísticos que estão fora da gramática ensinada pela escola, também reiteramos a primordialidade de as variedades linguísticas serem abordadas desde as séries iniciais, para, então, desenvolvermos uma “pedagogia da variação

linguística”. Dessa maneira, as inúmeras variedades linguísticas trazidas à escola pelos alunos serão respeitadas, e uma “pedagogia culturalmente sensível” tratará da variedade culta de uma forma que os alunos saberão adequar os usos em suas diferentes práticas sociais, sem conservar o preconceito linguístico.

Ao analisar o preconceito existente entre as falas das pessoas de diferentes classes sociais e de diferentes regiões, Bagno (2007, p. 41) assevera:

como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Toda personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador.

Bagno (2007) também destaca a necessidade de não considerarmos um local ou uma variedade “melhor” ou “pior”, pois todas devem ser respeitadas e fazem parte da nossa cultura e da heterogeneidade da nossa língua. Ademais, o estudioso expõe a dualidade criada entre a língua falada e a língua escrita e sinaliza que o ensino precisa rever esses conceitos, por isso, levanta um questionamento: “há lugar para a gramática na escola? Parece que sim. Mas também parece ser um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional de ensino da língua” (p. 62).

Isso posto, Bagno (2007, p. 65-66) respalda o acesso à educação de modo mais amplo, visto que

é preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação lingüística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.

Quando asseguramos aos alunos o domínio da variedade padrão em uma educação livre de preconceitos, estamos caminhando para que eles garantam seus direitos como cidadãos na sociedade. Ao proporcionarmos um ensino que respeite a bagagem linguística dos alunos, eles estarão em um ambiente escolar que os leva a adequar os seus usos linguísticos, sabendo alternar entre a variedade padrão e outras

variedades, dependendo da prática social que estão aprimorando. Por efeito, eles terão seus direitos como cidadãos protegidos e não serão submetidos a qualquer tipo de preconceito linguístico.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“Não se trata mais de apenas aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar no desenvolvimento da ciência, de fazer avançar este conhecimento aplicando-se da ciência aos objetos e situações, buscando-se seu desvendamento e sua explicação.”*

(Antonio Joaquim Severino)

Lançando mão dos objetivos gerais e específicos desta tese, a qual visa uma educação sociolinguística no ensino de língua portuguesa desde os anos iniciais de ensino nas escolas, neste capítulo, trazemos a descrição dos procedimentos metodológicos e das técnicas utilizadas para a realização do presente estudo. Trata-se de uma pesquisa exploratória com análises qualitativa e quantitativa de dados.

Quando falamos de qualidade e de quantidade, vale ressaltar as reflexões de Demo (2008, p. 3), o qual explica:

Não se trata, no entanto, de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade.

Ao delinear os procedimentos metodológicos, nós nos amparamos nos estudos de Flick (2004), o qual determina que o planejamento de métodos da pesquisa deve ser feito de acordo com a complexidade do objeto em estudo, sendo tal elemento o que estipula a escolha do método nesta pesquisa.

Assim, segundo Lüdke e André (1986), a fonte direta de dados da pesquisa qualitativa é o ambiente natural, bem como seu principal instrumento é o pesquisador. Além disso, os dados coletados são majoritariamente descritivos, “obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 13).

Sendo uma pesquisa exploratória com análise de dados, sua grande finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil,

2018, p. 27). Por fim, o objetivo desse tipo de pesquisa é “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (p. 27).

Considerando ser esta tese norteada pelas perspectivas teóricas da sociolinguística educacional, além da perspectiva sociointeracionista da linguagem, apresentamos as técnicas de pesquisa bibliográfica e de análise de dados. Gil (2018) elucida que a pesquisa bibliográfica ocorre a partir de livros e de artigos previamente elaborados, além disso, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50).

Já a respeito da análise de dados, realizamos tanto a análise documental quanto a análise de questionário. Logo, serão considerados, aqui, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná e o questionário de crenças e atitudes linguísticas aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, o qual foi aplicado aos alunos formandos dos referidos cursos.

Lüdke e André (1986, p. 38) explicam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Logo, a partir da análise documental, especificamente das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, buscaremos identificar informações de interesse desta tese.

Seguindo os apontamentos de Lüdke e André (1986, p. 39), apoiamo-nos no fato de que

os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Por conseguinte, a análise documental pode auxiliar na validação das informações obtidas no questionário aqui aplicado. Nesse tocante, Gil (2018) aponta que o questionário é uma técnica investigativa que contém questões direcionadas às

peças, com o intuito de obterem-se “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (p. 121). Nesta investigação, formulamos um questionário de crenças e atitudes linguísticas, contendo questões abertas e fechadas. Gil (2018, p. 125) explica que os questionários sobre atitudes e crenças

visam, frequentemente, obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como por exemplo, a crença do respondente na adequação da política econômica do governo, a atitude em relação ao seu próprio trabalho, os sentimentos em relação à criminalidade ou suas preferências em relação às atividades de lazer.

O método de análise de conteúdo, conforme Triviños (1987), permite-nos interpretar e avaliar múltiplas vezes as formas escritas dos conteúdos presentes no objeto, nesse caso, os documentos oficiais do curso e as respostas aos questionários.

Vale mencionar que a análise de conteúdo neste trabalho vai além do que está escrito nas grades curriculares e nos questionários, pois também nos atentamos às entrelinhas desses dados, haja vista que, consoante Demo (2008, p. 42-43), “muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam a limitação da expressão oral ou escrita”.

Além disso, consoante Vasconcelos (2002), em virtude de as pesquisas qualitativas na área de ensino terem como foco as salas de aula, os professores e os alunos, nós – pesquisadores – conseguimos ter novas percepções sobre o processo educativo.

### 3.1 O CORPORA DA PESQUISA

Neste subcapítulo, trazemos o *corpora* desta pesquisa, que é constituído por dois instrumentos:

1) Documentos oficiais dos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná: UEL, UEM, UEPG, Unicentro, UENP, UNESPAR e Unioeste, especificamente se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) discutem e indicam a abordagem da variação linguística em alguma disciplina e/ou sugerem bibliografia própria sobre o assunto;

2) Respostas ao questionário *on-line* de crenças e atitudes linguísticas, dadas por alunos do 4º ano do curso de Pedagogia de quatro universidades que aceitaram participar da pesquisa e permitiram a coleta de respostas, entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023, a fim de averiguarmos quais crenças e atitudes linguísticas esses formandos levarão para a sala de aula no ensino de língua materna.

Selecionamos apenas as universidades públicas do estado do Paraná pois este estudo foi desenvolvido em um programa de pós-graduação de uma universidade estadual. Já a opção por somente alunos do último ano do curso de Pedagogia deu-se pelo fato de estes quase terem completado o currículo do curso e estarem concluindo sua formação inicial.

### 3.1.1 Os Projetos Pedagógicos de Curso

Foram abrangidos, aqui, os PPC das sete universidades estaduais do Paraná, levando em conta que todas elas oferecem o curso de Pedagogia. Os documentos foram coletados nos sites das universidades ou solicitados, por *e-mail*, aos coordenadores de curso, no caso dos que não estavam disponíveis ao público.

### 3.1.2 O Questionário On-Line

Com a intenção de verificar as crenças e as atitudes linguísticas dos formandos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná, utilizamos a técnica de questionário. Amparamo-nos nas postulações de Gil (2018, p. 121) para a construção do questionário, o qual explica que este

requer uma série de cuidados tais como: constatação de sua eficácia para a verificação dos objetivos; determinação da forma e conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Quanto à apresentação do questionário aos respondentes, cabe mencionar as adequações efetuadas por conta das condições pandêmicas vividas durante a escrita desta pesquisa. A pandemia de Covid-19, que teve início no primeiro trimestre do ano de 2020, causou impactos diretos em várias áreas de pesquisa, inclusive nesta tese.

Ao produzirmos uma pesquisa na área de educação, especialmente com alunos de graduação do curso de Pedagogia, em que o nosso ambiente e o nosso canal de comunicação é, tradicionalmente, a sala de aula, a condição remota de aulas e de contato dificultou e atrasou todos os processos indispensáveis para a aplicação do questionário.

Desde as mediações, também remotas, com os coordenadores de curso para a autorização e o agendamento até a aplicação do questionário *on-line*, via *Google* Formulários, houve implicações diretas no tempo demandado para a execução e no número de respondentes. O propósito inicial seria um formulário impresso, e iríamos presencialmente às universidades participantes para apresentarmo-nos aos possíveis respondentes e pedir sua participação, tudo com autorização e agendamento prévios.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, em setembro de 2021, entramos em contato, por *e-mail*, com os responsáveis pelo curso de Pedagogia das sete universidades públicas anteriormente mencionadas, mas obtivemos resposta e participação de apenas quatro dessas universidades, sendo elas: UEL, UENP, Unicentro e Unioeste.

Durante o período de captação de respostas, iniciado em outubro de 2021, monitoramos o número baixo de respondentes, totalizando 13 respostas mesmo depois de dois meses. Vale salientar que o questionário foi disponibilizado aos formandos por meio de um *link* informado pelos professores dos cursos no decorrer das aulas remotas, explicando a procedência e os objetivos da pesquisa.

Preocupados com o número de respondentes, para termos uma quantidade significativa de respostas, novamente entramos em contato com os responsáveis dos cursos e solicitamos participação em algumas aulas remotas, para podermos explicar o presente trabalho e motivar os alunos a participarem, respondendo ao questionário.

Obtivemos resposta e autorização de apenas uma das quatro universidades, a UENP; então, no mês de dezembro, entramos em quatro aulas remotas. Essa ação conseguiu aumentar o número de respostas para 29 respondentes. Por fim, em uma última ação, em que mais uma vez pedimos o apoio dos coordenadores dos cursos, obtivemos o número final de 43 respondentes. Contudo, na seção de análise desses dados, podemos perceber que a situação pandêmica afetou pontualmente a captação de dados, que aconteceu até dezembro de 2021, e o número final de respondentes.

Como já mencionado, o questionário foi elaborado no *Google* Formulários e intitulado “Questionário de crenças e atitudes linguísticas”. Já no seu início, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os alunos respondessem e pudéssemos utilizar somente as respostas daqueles que concordaram com o termo. Em seguida, estão elencadas as 10 questões, distribuídas em seis questões fechadas e quatro questões abertas.

Criamos o questionário com base nos estudos teóricos sobre crenças e atitudes linguísticas e nos objetivos desta tese. As questões se encontram, originalmente, no *layout* do *Google* Formulários, mas também foram trazidas nos apêndices desta tese.

Para entendermos as crenças e as atitudes linguísticas dos formandos do curso de Pedagogia, exploramos, nessas questões, algumas situações de uso da língua tanto dentro quanto fora de sala de aula. Assim, buscamos ter uma visão mais detalhada sobre os apontamentos dos formandos com relação ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e com relação ao emprego que eles mesmos fazem da língua nas suas diferentes práticas sociais.

Nesse sentido, com o intuito de reforçar a importância dessas investigações, Faraco (2008, p. 38) destaca o quanto a heterogeneidade linguística é complexa:

assim, embora necessárias, já são insuficientes as categorias tradicionais com que a sociolinguística começou a trabalhar, como idade, gênero, etnia, nível de renda e escolaridade. Tornou-se indispensável analisar também as múltiplas redes de relações sociointeracionais de que participam os falantes: elas são fatores diretamente correlacionados com os diferentes modos de falar (e escrever), com as diferentes normas de uma determinada comunidade.

No mais, com a análise das respostas ao questionário, pretendemos averiguar qual a contribuição da formação inicial desses futuros professores no que concerne às variações linguísticas e quais conceitos referentes a esse tema eles se sentem preparados para aplicar em sala de aula com seus alunos, desenvolvendo, pois, uma educação sociolinguística desde os anos iniciais do ensino fundamental.

## 4 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

*“Posso afirmar que, se os acadêmicos não tiverem conhecimento dos conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista, dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, dificilmente terão consciência da necessidade e da importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP. Como poderão entender que a fala das pessoas com menos escolaridade, a fala considerada estigmatizada não é errada? Que é só uma maneira diferente de falar? Como deixarão de ser preconceituosos contra a fala dessas pessoas?”*

(Vera Maria Ramos Pinto)

Neste capítulo, trazemos o estado da arte, no qual relatamos as pesquisas publicadas antes desta tese que possam ter os mesmos enfoque teórico e objetivos. Além disso, exibimos o que os documentos regulamentares nacionais do curso de Pedagogia e do ensino fundamental trazem como orientação para o trabalho com a variação linguística nesses dois níveis de ensino. Por fim, examinamos os documentos norteadores dos cursos de cada uma das sete universidades que são objetos desta tese.

Ficam nítidos, nos capítulos teóricos do presente estudo, os nossos esforços em ressaltar a importância da inclusão da sociolinguística educacional no currículo dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, como maneira de garantirmos uma formação inicial que possibilite aos seus formandos ter uma abordagem adequada das variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa desde os anos iniciais do ensino fundamental.

### 4.1 O ESTADO DA ARTE

Visando investigar quais pesquisas versam sobre a importância da pedagogia da variação linguística por meio da sociolinguística educacional nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paranaenses, exploramos essa temática no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>8</sup>, no catálogo de teses e de dissertações registradas. O filtro utilizado para

---

<sup>8</sup> Banco de dados disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

esse levantamento de dados foi: teses/área de conhecimento Ciências humanas e Letras, Linguística e Artes/Educação e Letras/universidades particulares, federais e estaduais paranaenses.

A pesquisa no catálogo aconteceu em duas partes: na primeira, o título de busca foi “A sociolinguística educacional no curso de pedagogia”; e, na segunda, foi “O ensino da variação linguística no ensino fundamental I”. Não utilizamos o filtro de período, para que fossem listados todos os trabalhos registrados com essas temáticas nas instituições paranaenses.

Tais pesquisas, de alguma forma, mencionam a relevância da pedagogia da variação linguística no ensino de língua portuguesa e na alfabetização, bem como a necessidade da perspectiva da sociolinguística educacional, porém sem o enfoque do curso de Pedagogia:

**Quadro 1 – Pesquisas sobre a pedagogia da variação linguística no ensino**

<b>Categoria da pesquisa/instituição vinculada</b>	<b>Título</b>
Tese de doutorado (UEL)	A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná
Tese de doutorado (UEL)	Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos
Tese de doutorado (UEL)	Metodologia e alfabetização sob o viés da pedagogia da variação

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa

Ao analisarmos essas pesquisas, notamos que a tese de Silva (2017, p. 8) “tem como principal objetivo investigar como ocorre a abordagem da variação linguística, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná.” Já Silva (2017) avalia como a variação linguística é abordada nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, analisando, para tanto, três objetos: os documentos oficiais nacionais para o ensino de língua portuguesa, como os PCN para o ensino médio, as orientações curriculares para o ensino médio e as DCN de língua portuguesa para a educação básica (PR); os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015; e as respostas dos questionários aplicados aos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná.

O pesquisador realçou três resultados principais com a pesquisa:

As análises realizadas possibilitaram auferir os seguintes resultados: i) os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa não são suficientemente esclarecedores quanto à abordagem da variedade linguística; ii) em geral, os materiais didáticos propõem atividades que não dão conta de explorar, em profundidade, a diversidade linguística; iii) há uma tendência entre os professores em assumir o discurso de valorização da variação linguística, no entanto, a transposição desse discurso para a prática deixa a desejar, pois a maioria dos professores apresenta atitudes que reforçam as prescrições normativas. Diante de tais resultados, destaca-se a necessidade de que se invista na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes alternativas para o trabalho com a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem, inclusive com a didatização dos fenômenos variáveis (Silva, 2017, p. 8).

Em vista disso, constatamos que a referida tese não se aproxima diretamente do propósito do presente estudo, pois tem como alvo a abordagem da variação linguística em aulas de português no ensino médio, ao passo que o nosso foco está na abordagem da variação linguística no ensino fundamental.

A tese de Bochenek (2020), por outro lado, teve como objetivo avaliar as crenças e as atitudes linguísticas dos professores alfabetizadores em escolas públicas de municípios do oeste do Paraná, principalmente a metodologia deles no processo de alfabetização, como descreve o autor:

Elegeu-se como abordagem metodológica o Levantamento de campo ou Survey, e quanto à análise dos dados, utilizou-se da abordagem estatísticodescritiva ou quali quantitativa. O corpus utilizado nas análises é constituído de 172 questionários respondidos por professores voluntários de 4 municípios da região Oeste do Paraná: Assis Chateaubriand, Cascavel, Formosa do Oeste e Nova Aurora. Os resultados apontam para a necessidade de a Sociolinguística se fazer conhecida também nos cursos de Pedagogia, haja vista que esta é a formação necessária aos professores que se lançam na empreitada de alfabetizar, além de romper com metodologias tradicionais vinculadas ao processo de alfabetização (Bochenek, 2020, p. 7).

Apesar de a presente tese aproximar-se da pesquisa de Bochenek (2020), ao investigar, por meio de questionário, as crenças e as atitudes linguísticas de futuros alfabetizadores, o que as diferencia é o fato de os nossos respondentes ainda não serem graduados. Além disso, estendemos as análises aos documentos que regulamentam os cursos de Pedagogia e as suas grades curriculares nas

universidades públicas do Paraná. Então, utilizamos as respostas do questionário e as análises desses documentos como fundamento à importância da presença da sociolinguística educacional no currículo do curso de Pedagogia.

Por fim, a tese de Marques (2019, p. 8) “objetiva investigar as crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Superior de uma universidade do Estado do Paraná”. Para tanto, a pesquisadora aplicou testes de crenças e atitudes linguísticas antes e depois de apresentar um tratamento da heterogeneidade linguística a partir de objetivos específicos:

(i) compreender o processo de manifestação das crenças linguísticas dos alunos quanto à linguagem do outro e à deles; (ii) observar diferentes formas de atitudes relacionadas à variedade linguística (rural, rurbana e urbana), atentando ao preconceito linguístico; (iii) averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita; e (iv) promover uma mudança de atitude dos informantes, a partir de uma abordagem diferenciada da língua, por meio do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes (Marques, 2019, p. 175).

Como resultado da pesquisa, Marques (2019) destacou ser possível modificar uma crença linguística quando ela ainda não foi fixada, a partir de um trabalho que favoreça essa mudança. “Dessa forma, quando um tratamento diferenciado é dado à língua, considerando toda sua heterogeneidade, a atitude negativa pode ser transformada em positiva” (Marques, 2019, p. 177). Embora a tese de Marques examine crenças e atitudes linguísticas, os objetivos e os resultados dessa pesquisa são distintos da nossa tese.

Com esses dados, percebemos que não há estudos científicos no estado do Paraná com os mesmos objetivos e objetos desta tese. Nesse sentido, a presente pesquisa torna-se relevante, pois, por meio de diferentes instrumentos de análise, busca apresentar um panorama acerca da abordagem da variação linguística nos cursos de Pedagogia das universidades paranaenses. Logo, a partir dessas reflexões, esperamos contribuir para a readequação das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, sob a perspectiva da sociolinguística educacional.

## 4.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

A partir dessa necessidade exposta, de uma educação sociolinguística nos cursos de Pedagogia, resgatamos, neste subcapítulo, as DCN, principal documento norteador aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de Pedagogia nacionais. Com a finalidade de orientar as instituições de ensino superior para o curso em questão, as DCN de Pedagogia foram instituídas pelo Parecer CNE/CP nº5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.

Além disso, existe a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2020, p. 1).

A respeito da finalidade do curso de Pedagogia, as DCN determinam que esse curso de formação inicial permite a atuação docente “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional” (Brasil, 2006, p. 6). Levando em consideração os anos iniciais do ensino fundamental, foco deste estudo, as DCN orientam que o curso de Pedagogia deve observar, entre outros tópicos, as diversidades sociocultural e regional do país.

Ao falarmos sobre as diversidades sociocultural e regional do Brasil, precisamos resgatar a diversidade linguística presente no país. Apesar de o documento aludir que o ensino de distintas linguagens precisa fazer parte do perfil do licenciado em Pedagogia, não há uma menção direta sobre o ensino das variedades linguísticas. Verificamos, portanto, uma lacuna nesse documento regulamentador dos cursos de Pedagogia quanto a uma educação sociolinguística, pois, ao mencionar somente diferentes linguagens, não traça direcionamentos para as variedades linguísticas existentes no país.

Diante disso, salientamos, no subitem “O perfil do Licenciado em Pedagogia” uma aptidão descrita pelo documento:

aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças (Brasil, 2006, p. 9).

Fica clara, nesse direcionamento, a preocupação com o ensino de variadas linguagens, no entanto não há especificações sobre os tipos de linguagem nesse item.

Já na seção sobre a estrutura do curso de Pedagogia, as DCN frisam os núcleos que a constituem, dos quais focamos o “núcleo de estudos básicos”, o qual cita, em dois itens, a comunicação e a linguagem:

- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (Brasil, 2006, p. 11).

Mais uma vez, mostra-se uma disposição com a abordagem de diferentes linguagens, mas sem detalhamento na orientação.

Finalmente, ainda na seção de estruturação do curso, o documento versa:

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática (Brasil, 2006, p. 13).

Notamos, pois, a inclinação ao ensino da linguagem escrita e da linguagem padrão, porém sem designações sobre a abordagem das variedades linguísticas. Podemos afirmar, nesse cenário, que, mesmo as DCN indicando o ensino das diferentes linguagens em alguns trechos, não fica explícito, nas orientações, o trabalho com as variedades linguísticas. No mais, constatamos a valorização e a preocupação somente com a abordagem da linguagem escrita e da linguagem padrão, distanciando-se da educação sociolinguística que defendemos nesta tese.

Complementando essas diretivas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz, no terceiro capítulo, a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente. Entre seus fundamentos pedagógicos, está “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua

Portuguesa e domínio da norma culta” (Brasil, 2020, p. 5). Assim, mesmo passando da linguagem padrão para o ensino da norma culta, as variedades linguísticas ficam excluídas desse contexto de ensino.

No anexo desse documento, aparece um quadro com as competências gerais docentes, no qual o quarto item especifica as diferentes linguagens:

utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2020, p. 13).

Contrariamente ao Parecer CNE/CP nº 3/2006, a resolução exhibe detalhamentos sobre o ensino das diferentes linguagens, contudo observamos que o contexto das variedades linguísticas ainda não é relevado nas orientações. Tais levantamentos inquietam-nos, pois não há, nos documentos regulamentadores dos cursos de Pedagogia nacionais, qualquer menção ou sinalização de trabalho com as variedades linguísticas. Dessa forma, o documento deixa espaço para uma formação inicial que não leva em conta as variedades linguísticas, e, possivelmente, os profissionais se formarão e abordarão o ensino de língua materna em sala de aula sem o conceito de uma pedagogia da variação linguística.

Lançando mão desses direcionamentos apresentados pelas DCN e tendo em mente os conteúdos explorados nos cursos de Pedagogia, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 5) explica que eles

incluem em seus currículos muito pouca informação lingüística. O resultado é que a pesquisa resultante dos estudos da linguagem acaba por ser pouco aproveitada, justamente na tarefa de alfabetização e no ensino inicial da leitura e da escrita, o que em parte poderia explicar os resultados tão ruins que a sociedade brasileira vem colhendo, com a aplicação de exames como o SAEB, a Prova Brasil, o SARESP, o PISA, entre outros. Estamos sugerindo aqui que a aplicação dos resultados da pesquisa lingüística, e particularmente da pesquisa sociolingüística, no esforço de formação de professores do ensino fundamental poderia contribuir efetivamente para a qualidade dessa formação, o que haveria de refletir-se gradualmente no desempenho de nossos alunos.

Ao examinarmos as DCN, fica evidente que não há uma seção que trate especificamente de cada componente curricular que o profissional irá trabalhar na sala

de aula, tampouco da indicação direta do trabalho com a variação linguística nos cursos de Pedagogia. Consequentemente, essa lacuna precisa ser discutida, pois este é o principal documento aprovado pelo CNE para regulamentação dos cursos de Pedagogia no Brasil. São imprescindíveis, igualmente, orientações próprias para o currículo dos cursos de Pedagogia das universidades públicas nacionais, acima de tudo nesta pesquisa.

Ao propormos o tratamento dos estudos sociolinguísticos em seus currículos, estamos contribuindo para o planejamento de uma formação inicial dos professores das séries iniciais, no qual eles terão uma base sociolinguística eficaz para o ensino da língua materna.

Dessa maneira, a pedagogia da variação linguística tornar-se-á uma prática não apenas de professores graduados em Letras, os quais atuam somente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, mas também de graduados em Pedagogia, os quais atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, o ensino de língua materna será pertinente na perspectiva da variação linguística desde o processo de alfabetização dos alunos.

#### 4.3 OS DOCUMENTOS REGULAMENTARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Extrapolando as recomendações dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de Pedagogia, verificamos, neste subcapítulo, os direcionamentos que os documentos regulamentares do ensino fundamental trazem sobre o ensino da variação linguística na educação básica, justamente por ser o nível de ensino no qual os graduados em Pedagogia irão lecionar.

Sabemos que, desde o ano de 2017, a BNCC dá embasamento para o currículo da educação básica nacional, e, ao expor sobre a etapa do ensino fundamental, resgata algumas preconizações das DCN:

a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da

escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (Brasil, 2017, p. 56).

Existe um cuidado do documento em enfatizar a importância de um ensino que se atente às interações dos alunos com o meio em que estão inseridos e com as práticas sociais que desenvolvem, haja vista que assinala o uso das diferentes linguagens em distintas práticas sociais da escrita. Novamente, o termo “diferentes linguagens” aparece em um documento regulamentador, mas sem especificações sobre elas.

Levando em consideração os estudos sobre letramento e sobre adequação do uso da língua nas diversas práticas sociais, podemos concluir que o documento aborda indiretamente esses pressupostos teóricos em suas orientações.

A BNCC explicita que existe a ampliação das ações para o ensino da oralidade, da percepção e dos elementos de compreensão e de apropriação do sistema de escrita. Vale destacar que o documento recomenda as experiências pessoais das crianças em seus contextos familiares, sociais e culturais, e que o seu pertencimento a grupos específicos é fonte de curiosidade e de questionamentos no processo de ensino (Brasil, 2017).

O documento leciona que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a área de Linguagens é formada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Ademais, prescreve a necessidade de os alunos apropriarem-se “das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (Brasil, 2017, p. 61).

Especificamente na área de língua portuguesa, o documento propõe o ensino dos gêneros textuais, da língua, da norma-padrão e das diferentes linguagens, bem como o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção das diferentes linguagens em suas diferentes práticas sociais. Todavia, não menciona sobre qual perspectiva teórica devem ser tratadas as questões da norma-padrão ou as diferentes linguagens, apenas direciona que o ensino da língua deve oferecer “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 66).

Mais uma vez, percebemos o esforço do documento em demarcar a existência de diversos tipos de linguagem e a relevância de o ensino de língua materna levar os alunos a compreenderem a dinamicidade da língua, que está em constante processo de transformação. No entanto, não existe, nessa seção do documento, qualquer menção diretamente relacionada às orientações sobre variação linguística ou sobre variedades no ensino.

A respeito da luta contra o preconceito linguístico, o qual também é tema substancial para esta tese, a BNCC aconselha que os ambientes escolares abordem e valorizem as diversidades linguísticas nacionais e internacionais e que analisem “diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2017, p. 68). Contudo, não indica um ensino detalhado sobre as variedades linguísticas, para que se compreenda, com os alunos, a existência de diversas formas de comunicação e que todas elas precisam ser respeitadas. Além disso, não há uma indicação direta para se trabalhar criticamente a adequação dos usos linguísticos conforme as diferentes práticas sociais das quais os alunos participam.

No tocante às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, o documento prescreve um trabalho que aborde as diferenças entre ambas, além do valor que a sociedade atribui a cada uma. Consideramos esta uma orientação positiva e que contempla o preconceito linguístico que há na sociedade com relação às variedades estigmatizadas.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2017, p. 79).

Nesse viés, ressaltamos as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental indicadas pelo documento, sendo a primeira: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2017, p. 62).

No que cabe ao tratamento da variação linguística no ensino de língua materna do ensino fundamental dos anos iniciais, o documento preconiza: “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2017, p. 68).

Além disso, o documento salienta, no eixo da oralidade, a necessidade de se refletir sobre as produções orais em distintos contextos e situações sociais e de se adequar as produções de acordo com as variedades linguísticas: “em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2017, p. 79).

O documento ainda apresenta um quadro com todos os campos de conhecimento linguístico e, na seção “variação linguística”, traz:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2017, p. 81).

Vale citar que as competências listadas pelo documento mostram a importância do trabalho com as variedades linguísticas, porém não há instruções específicas e detalhadas sobre como esse trabalho deve acontecer, restando uma lacuna às equipes pedagógicas e aos professores que usam o documento para o preparo de seus materiais de ensino.

Os documentos regulamentadores dos cursos de Pedagogia não estipulam diretamente o ensino das variedades linguísticas, e a BNCC também não possui uma orientação expressa ou minuciosa para uma pedagogia da variação linguística. Dessa forma, preocupa-nos qual embasamento os professores dos anos iniciais do ensino fundamental podem utilizar para desempenhar um trabalho eficiente com a variação linguística em sala de aula.

Já no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas, as quais foram dispostas em um quadro do documento, elencamos apenas duas ligadas à variação linguística:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos; (EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso (Brasil, 2017, p. 110-132).

Ao apropriarmo-nos de todos esses direcionamentos da BNCC, notamos que as habilidades são indicadas somente para as turmas do 3º ao 5º ano e não trazem exemplos de como pode acontecer a abordagem da variação linguística. Portanto, as orientações não englobam todos os anos das séries iniciais, entretanto, se levarmos em conta os estudos sociolinguísticos, concluímos que um planejamento em que as habilidades relativas à variação linguística perpassem todos os anos do ensino fundamental seria mais adequado para um trabalho sociolinguístico em sala de aula.

Nesse sentido, esta tese busca sinalizar a necessidade de uma pedagogia da variação linguística desde os anos iniciais do ensino fundamental, a fim de proporcionarmos aos alunos em fase de alfabetização um ensino que abarque e dê suporte às suas características linguísticas, bem como tente dizimar o preconceito linguístico presente nas escolas e nas interações sociais.

Outra reflexão concerne ao trabalho com as variedades linguísticas em sala. Cumpre enfatizar que as formações que levam em conta esse conteúdo são efetuadas nos cursos de Letras. Todavia, os professores ali formados não atuam nessas séries, cabendo aos graduados em Pedagogia esse exercício.

#### 4.4 A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

A partir dos estudos teóricos realizados na presente pesquisa, torna-se imprescindível atentarmo-nos às características e às necessidades linguísticas das crianças em idade escolar, especialmente no ensino de língua materna. Tendo em vista que os formandos do curso de Pedagogia são os professores que lecionam língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, justificamos o foco nesse curso.

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), quando nos apropriamos das vertentes variacionista e qualitativa da sociolinguística, levamos em consideração as diferentes etnias e redes sociais dos nossos alunos. Por isso,

muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas. O objetivo tem sido o de construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa (Bortoni-Ricardo e Freitas, 2009, p. 2).

No intento de apurar se os cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná englobam a sociolinguística educacional na perspectiva da pedagogia da variação linguística como conteúdo obrigatório da formação inicial, nesta seção, trazemos uma análise dos PPC desses cursos.

Essa análise é indispensável para entendermos se a sociolinguística educacional faz-se presente nos programas dos cursos, visto que, nos documentos oficiais que os regulamentam, como o Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, não há menção direta ao trabalho com as variedades linguísticas, apenas orientação para a abordagem de diferentes linguagens.

Os documentos oficiais avaliados estão disponíveis ao público no site<sup>9</sup> de cada universidade, nos quais encontramos todos eles. No caso dos documentos oficiais que regimentam os cursos de Pedagogia do país, o mais atual é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual foi publicada em janeiro de 2020. Trazemos, nesse sentido, um quadro que possui os anos de publicação dos PPC de curso das universidades estaduais do Paraná analisados nesta pesquisa, disponíveis nos sites oficiais das universidades:

---

<sup>9</sup> Optamos por coletar esses documentos oficiais dos cursos no site por estarem disponíveis ao público e serem de fácil acesso, o contato por e-mail com as universidades foi lento e não obtivemos resposta de muitas delas.

**Quadro 2** – Ano de publicação dos PPC dos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná

Instituição de ensino	Ano de publicação do PPC e ementa
1. UEL	2018
2. UEM – <i>campus</i> Maringá; <i>campus</i> Cianorte; EAD	2018 documento sem data de publicação 2019
3. UEPG; EAD	2013 2012
4. Unicentro – <i>campus</i> Guarapuava; <i>campus</i> Nova Laranjeiras; <i>campus</i> Santa Cruz; <i>campus</i> Irati; EAD	2018 2019 2020 2020 2010
5. UENP – <i>campus</i> Jacarezinho; <i>campus</i> Cornélio Procópio	2020 2020
6. UNESPAR – <i>campus</i> Apucarana; <i>campus</i> Campo Mourão; <i>campus</i> Paranaguá; <i>campus</i> Paranavaí; <i>campus</i> União da Vitória	2018 2018 2020 2019 2018
7. Unioeste – <i>campus</i> Cascavel; <i>campus</i> Foz do Iguaçu; <i>campus</i> Francisco Beltrão	2016 2016 2016

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa

Ao observarmos o Quadro 2, vemos que, do total de sete universidades públicas estaduais do Paraná, cinco são multicampi. Fica evidente que o PPC e as ementas de apenas cinco cursos, dos 21 ofertados e distribuídos pelos *campi* das universidades, foram publicados e atualizados conforme a Resolução CNE/CP nº 2, os demais têm publicações anteriores<sup>10</sup> à resolução em questão. Os cursos com a documentação atualizada disponível são: Unicentro – *campus* Santa Cruz e *campus* Irati; UENP – *campus* Jacarezinho e *campus* Cornélio Procópio; e UNESPAR – *campus* Paranaguá.

#### 4.4.1 PPC da Universidade Estadual de Londrina<sup>11</sup>

O último PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, aprovado pela UEL é do ano de 2018. Com a análise desse documento, verificamos que o curso é dividido em oito semestres (semestral), com um total de 3.275 horas. Frisamos que, ao longo de todos os itens do projeto, não há menção sobre o trabalho

<sup>10</sup> Se há alguma publicação mais recente desses documentos, elas não foram disponibilizadas no canal oficial das universidades.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO%202019.pdf>.

com as diversidades sociais e linguísticas. Ao relatarmos os objetivos do curso e o perfil acadêmico e profissional do egresso, também não há indício de uma abordagem que considere essas temáticas para os alunos durante o curso.

Conforme a ementa, o curso oferece, no 5º semestre, a disciplina “Didática de alfabetização para os anos iniciais do ensino fundamental”, e, no 4º semestre, a disciplina “Didática da língua portuguesa para os anos Iniciais do ensino fundamental”, ambas obrigatórias e com carga horária de 60 horas.

Sabendo que ambas as disciplinas possuem conteúdos sobre o ensino de língua portuguesa, buscamos suas ementas e averiguamos, na disciplina do 4º semestre, que os tópicos de conteúdo são: “Língua portuguesa: história e evolução”; “Língua, pensamento e dialogismo”; “Linguagem oral e escrita”; “Produção de texto”; “Literatura infantojuvenil” e “Variação linguística”.

**Figura 2** – Ementa da disciplina “Didática da língua portuguesa para os anos Iniciais do ensino fundamental” - UEL

<p><b>Ementa</b> Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Língua como produto do coletivo e histórico. Língua e cidadania. A variação linguística. A leitura, literatura infanto-juvenil, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da Língua Portuguesa.</p>
<p><b>Conteúdo:</b> <b>LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO</b> História da Língua Portuguesa: primórdios Português do Brasil (PB) e Português Europeu (PE) Países que falam a língua portuguesa (CPLP) <b>LÍNGUA, PENSAMENTO E DIALOGISMO</b> Relações entre linguagem e pensamento Dialogismo no discurso Signo linguístico A relevância e função social da língua na identificação de um povo <b>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</b> Relação entre tendências pedagógicas e as práticas linguísticas do professor. Os PCNse as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: propostas diferenciadas para o ensino da Língua Portuguesa. Percepções infantis sobre leitura e escrita: formação de leitores e escritores. <b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b> Diferentes gêneros textuais e suas principais características. Noções básicas de semântica. Análise linguística/metalinguística e o texto: ortografia e gramática. Reflexão sobre textos didáticos. Linguagem textual e sua relação com outras linguagens: música, poesia, imagem pictórica, fílmica, estática ou em movimento, etc. O trabalho com recursos diferenciados: bulas, rótulos, jornais, quadrinhos, embalagens, anúncios, entre outros. <b>LITERATURA INFANTOJUVENIL</b> Literatura: arte e identidade de um povo A linguagem literária Origens da Literatura: na Europa e no Brasil Mediação da leitura literária na escola A formação de leitores na escola e a biblioteca escolar Autores da Literatura Infantil brasileira <b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b> Concepções de linguagem e comunicação: posturas não discriminadoras. Diferentes linguagens.</p>

Fonte: UEL (2018, p. 68)

De acordo com a Figura 2, a descrição do tópico “Variação linguística” conduz a “Concepções de linguagem e comunicação: posturas não discriminadoras. Diferentes linguagens” (UEL, 2018), sem maiores detalhes a respeito dos assuntos desse tema, e não há indicação de bibliografia básica sobre o tópico.

#### 4.4.2 PPC da Universidade Estadual de Maringá<sup>12</sup>

O curso de licenciatura em Pedagogia da UEM é ofertado pelos *campi* Maringá e Cianorte, sendo, em Maringá, na modalidade presencial, com um total de 3.384 horas, divididas em cinco anos letivos (anual). O último PPC aprovado no *campus* Maringá foi no ano de 2018, no qual constam a matriz curricular e a ementa do curso. O documento em questão não traz os objetivos gerais e específicos do curso, tampouco traça o perfil do egresso, além disso, não há, em nenhum dos itens do documento, menção às diversidades sociais e linguísticas.

No tocante a essa ementa, destacamos as seguintes disciplinas: “Alfabetização e letramento I”, no 1º ano; “Alfabetização e letramento II” e “Prática de ensino de língua portuguesa I”, no 2º ano; e, por fim, “Alfabetização e letramento III” e “Prática de ensino de língua portuguesa II”, no 3º ano. Todas essas disciplinas estão dentro do quadro curricular obrigatório e possuem, cada uma, um total de 68 horas.

Entre todas as disciplinas elencadas, não há menção a nenhum conteúdo relacionado à variação linguística ou a uma abordagem sociolinguística no ensino de língua portuguesa. Concluímos, pois, que, ao elaborarem o PPC do *campus* sede, não houve uma preocupação com a inclusão de discussões e de disciplinas que abordem as diversidades sociais e linguísticas, mesmo que as DCN apontem o trabalho com diferentes linguagens. A abordagem da variação linguística, especificamente, também não é citada, assim como nas DCN. Contudo, sabemos que a BNCC preconiza essa abordagem no ensino fundamental.

Já no *campus* Cianorte, na ementa<sup>13</sup> presente no PPC, o qual não contém data de publicação, constatamos que o curso é dividido em quatro anos letivos (anual), em um total de 3840 horas, nas modalidades presencial e semipresencial. O documento traça um perfil do egresso, porém não há indicação do trabalho com as diversidades, assim como em nenhum outro item do documento.

Realçamos as seguintes disciplinas: “Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social”, no 2º ano, disciplina obrigatória de 68 horas; e “Alfabetização,

---

<sup>12</sup> Disponível em:

[http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210504\\_093108-pedagogia\\_aprovado\\_2018.pdf](http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210504_093108-pedagogia_aprovado_2018.pdf).

<sup>13</sup> Disponível em:

[http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210309\\_180354-pedagogia\\_cianorte.pdf](http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210309_180354-pedagogia_cianorte.pdf).

Letramento e Escolarização” e “Met. do Ens. de Lg. Port.: 1ª a 4ª Ser. do E. Fund.”, no 3º ano, a qual também é obrigatória e com um total de 68 horas. Nessas disciplinas, também não há indicação de conteúdos voltados à variação linguística.

Além disso, a UEM oferta a licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, a qual teve o último PPC<sup>14</sup> aprovado em 2019, mas sem dispor de seções como perfil do egresso e objetivos do curso que pontuem o trabalho com as diversidades.

O curso tem um total de 3345 horas, anual, com a duração de 4,5 anos. As disciplinas relativas ao ensino de língua materna apresentadas na ementa são: “Alfabetização e Linguagem”, “Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa” e “Práticas Pedagógicas e Alfabetização”, no 3º ano. Todas essas disciplinas são obrigatórias, e cada uma possui uma carga horária de 68 horas. Em todas elas, não encontramos tópicos referentes à variação linguística.

Sublinhamos o fato de nenhum dos cursos de Pedagogia oferecidos pela UEM fazer menção às variedades linguísticas em suas ementas. Ainda assim, tanto o Parecer CNE/CP nº 3/2006 quanto a Resolução CNE/CP nº 2 orientam para o trabalho com as diferentes linguagens. Vale destacar que os documentos oficiais do curso têm a data de publicação anterior à Resolução CNE/CP nº 2.

#### 4.4.3 PPC da Universidade Estadual de Ponta Grossa<sup>15</sup>

O último PPC do curso de licenciatura em Pedagogia disponibilizado no site oficial da UEPG, modalidade presencial, foi aprovado em 2013. O curso ofertado é organizado por ano, com duração de quatro anos, e possui um total de 3498 horas. Ao delinear o perfil do profissional, o documento exibe quinze itens, sendo o décimo: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, falas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (UEPG, 2013, p. 269). Notamos a indicação de um trabalho com a diversidade, contudo a diversidade linguística não é levantada.

---

<sup>14</sup> Disponível em: [https://portal.nead.uem.br/site/web/img/\\_9NU\\_files/docs/20220530142308-ppppedagogiaead2019.pdf](https://portal.nead.uem.br/site/web/img/_9NU_files/docs/20220530142308-ppppedagogiaead2019.pdf).

<sup>15</sup> Disponível em: [https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Bach-Pedagogia-PPC\\_2013-1.pdf](https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Bach-Pedagogia-PPC_2013-1.pdf).

Com a leitura do projeto, tivemos acesso à matriz curricular e à ementa do curso. Na ementa, encontramos as seguintes disciplinas obrigatórias: “Alfabetização e Letramento”, no 2º ano, com um total de 68 horas; e “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa”, no 3º ano, com 102 horas.

**Figura 3** – Ementa da disciplina “Alfabetização e Letramento” - UEPG

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA	
CÓDIGO	
509	<p style="text-align: center;"><b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b></p> <p><b>CARGA HORÁRIA: 68 horas</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b></p> <p>BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.) <b>Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.</b> Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.</p> <p>CAGLIARI, L. C. <b>Alfabetização e Linguística.</b> 9.ed. São Paulo: Scipione, 1996.</p> <p>CARVALHO, M. <b>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.</b> 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.) <b>Alfabetização e letramento na sala de aula.</b> Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.</p> <p>FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. <b>A psicogênese da escrita.</b> Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p>

Fonte: UEPG (2013, p. 43)

Ao analisarmos a Figura 3, percebemos que há alusão ao conteúdo “Variação linguística e ensino” na ementa da disciplina “Alfabetização e Letramento”, mas sem detalhes ou qualquer indicação de bibliografia básica a respeito desse tema, como fizeram com os outros conteúdos.

A UEPG também oferta a licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, de regime semestral e com um total de 3447 horas, de cuja ementa<sup>16</sup>, aprovada em 2012, destacamos a disciplina obrigatória “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa”, lecionada no 5º semestre, com um total de 136 horas. Verificamos que o documento não abrange discussões para o ensino da diversidade em nenhum de seus itens.

No detalhamento presente na ementa, não foram especificados conteúdos que versem sobre a variação linguística.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Lic-Letras-PEdagogia\\_EAD\\_PPP.pdf](https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Lic-Letras-PEdagogia_EAD_PPP.pdf).

#### 4.4.4 PPC da Universidade Estadual do Centro Oeste<sup>17</sup>

A Unicentro, no *campus* Guarapuava, oferece licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e anual, com duração de quatro anos e um total de 3213 horas, e em Pedagogia Indígena, integral com regime de alternância e um total de 3200 horas. Já no *campus* Santa Cruz, oferecem Pedagogia do Campo, integral com regime de alternância e um total de 3902 horas; e, por fim, no *campus* de Irati, na modalidade presencial e anual, duração de quatro anos, com um total de 3200 horas, e na modalidade EaD anual, com duração de quatro anos e um total de 3845 horas.

A última ementa aprovada no PPC do curso de Pedagogia, modalidade presencial, do *campus* Guarapuava foi em 2018, o qual apresenta, na seção de objetivos, que “o ensino e a aprendizagem em todos os seus desdobramentos educacionais motivados pelas transformações relacionadas à evolução da ciência, à tecnologia, ao trabalho e à diversidade sociocultural” (UNICENTRO, 2018, p. 14). Logo, há uma menção ao trabalho com a diversidade social, mas as diversidades linguísticas não são discutidas pelo documento.

Com a avaliação da ementa, elencamos as seguintes disciplinas do 2º ano: “Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento”, obrigatória e com um total de 102 horas; e “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, também obrigatória e com um total de 68 horas. Concluímos que, no detalhamento de conteúdos de ambas as disciplinas, não há menção à variação linguística.

Quanto à Pedagogia Indígena, ofertada em Nova Laranjeiras – Terra Indígena/Rio das Cobras, a última ementa foi aprovada em 2019, juntamente ao PPC, o qual também mostra uma preocupação com as diversidades sociais, porém não menciona as diversidades linguísticas na seção de objetivos do curso.

Levantamos as seguintes disciplinas da ementa: “Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilíngue I” e “Língua Portuguesa I”, no 1º ano, ambas obrigatórias e, respectivamente, com 68 e 34 horas; “Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilíngue II”, “Língua Portuguesa II”, e “Prática de Ensino da Língua Portuguesa”, no 2º ano, todas obrigatórias e com 68 horas cada; “Língua Portuguesa III”, no 3º ano, obrigatória e com um total de 34 horas; e “Língua Portuguesa IV”, no 4º ano, também

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1537484632232-4b76e08b-0c47>.

obrigatória e com um total de 64 horas. Novamente, em todas essas disciplinas, não há indicação de abordagem de conteúdos sociolinguísticos.

A última ementa aprovada no PPC do curso de Pedagogia do Campo foi em 2020, sem indicação a nenhuma seção sobre o trabalho com as diversidades sociais e linguísticas. Extraímos desse documento as seguintes disciplinas: “Didática da Linguagem I”, disciplina obrigatória e com 34 horas, e “Linguagem e Ensino”, obrigatória e com 68 horas, ambas no 1º ano; “Didática da Linguagem II”, obrigatória e com 68 horas, no 2º ano; “Didática da Linguagem III”, obrigatória e com 68 horas, no 3º ano; e “Didática da Linguagem IV”, obrigatória e com 68 horas, no 4º ano.

#### **Figura 4 – Ementa da disciplina “Linguagem e ensino” - Unicentro**

LINGUAGEM E ENSINO PC0012 68 h  
Linguística textual - análise de elementos macro e micro-textuais da constituição da língua escrita e oral enfatizando a construção do sentido no texto, a coerência, a coesão, a argumentação e as variantes linguísticas que compõem o texto escrito. Práticas e estratégias de leitura. Produção e reestruturação de textos. Percepção das diferentes linguagens nos contextos sócio-culturais e suas possibilidades na prática educativa.

**Fonte:** UNICENTRO (2020b, p. 10)

Na descrição de conteúdos da disciplina “Linguagem e ensino”, vale reforçar o trecho “a coerência, a coesão, a argumentação e as variantes linguísticas que compõem o texto escrito” (UNICENTRO, 2020, p. 5), presente na Figura 4, pois o encaramos como uma alusão ao trabalho com variantes linguísticas, porém sem detalhamento de o que seria abordado.

#### **Figura 5 – Ementa da disciplina “Didática da Linguagem III” - Unicentro**

DIDÁTICA DA LINGUAGEM III PC0036 68 h  
Variações linguísticas e ensino da norma de prestígio da língua em seus contextos de uso e funcionamento, a partir de experiências do campo. Produção e reestruturação de textos como recurso para o ensino aprendizagem dos aspectos gramaticais da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas pedagógicas da arte e seus fundamentos. Planejamento interdisciplinar.

**Fonte:** UNICENTRO (2020b, p. 7)

Ademais, na disciplina “Didática da Linguagem III”, Figura 5, o documento pontua as “variações linguísticas e ensino da norma de prestígio da língua em seus contextos de uso e funcionamento, a partir de experiências do campo” (UNICENTRO, 2020, p. 3). Apesar dessa preocupação, não há descrição dos conteúdos a serem trabalhados ou sugestão de bibliografia básica para o assunto.

Já o PPC<sup>18</sup> do curso de Pedagogia do *campus* de Irati, aprovado em 2020, não traz em suas seções a indicação do trabalho com as diversidades sociais e linguísticas. Da análise da ementa, arrolamos as seguintes disciplinas: “Linguagem e Ensino”, disciplina obrigatória e com 68 horas, no 1º ano; “Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa” e “Teoria e Metodologia da Alfabetização”, ambas no 2º ano e com 102 horas cada.

**Figura 6** – Ementa da disciplina “Linguagem e ensino” - Unicentro/Irati

<p><b>NOME DA DISCIPLINA: Linguagem e Ensino 68h/a</b>  <i>Segundo semestre: disciplina comum do Setor</i></p>
<p><b>Ementa</b>          Leitura, escrita e reescrita de textos literários e não literários. Formação do leitor no espaço escolar. Ensino em contextos multiculturais e multilinguístico. Realidade linguística no Brasil: diversidade e normatização. Modalidades oral e escrita no ensino formal.</p>
<p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. <b>Transculturalidade, linguagem e educação</b>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 252 p.</p> <p>GERALDI, J. W. <b>Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação</b>. Campinas: Mercado Aberto, 1996.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. <b>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</b>. São Paulo: Parábola, 2008.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar</b></p> <p>BAGNO, M. <b>Preconceito linguístico: o que é, como se faz</b>. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2003. 186p.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. <b>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</b>. São Paulo: Parábola editorial, 2005. 108p.</p> <p>CEREJA, W. R. <b>Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura</b>. São Paulo: Atual, 2005. 207 p.</p> <p>FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G.O. <b>Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna</b>. São Paulo: Cortez, 2009. 126 p.</p> <p>GNERRE, M. <b>Linguagem, escrita e poder</b>. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p>

**Fonte:** UNICENTRO (2020a, p. 37)

A ementa da disciplina “Linguagem e ensino”, apresentada na Figura 6, menciona a abordagem da “realidade linguística no Brasil: diversidade e normatização” (UNICENTRO, 2020, p. 37), bem como recomenda, na bibliografia básica, as obras *Preconceito linguístico* (Bagno, 2003) e *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (Bortoni-Ricardo, 2005).

Lançando mão dessa bibliografia sugerida, acreditamos que, nessa disciplina, os estudos sociolinguísticos fazem-se presentes de maneira mais minuciosa. No entanto, as demais disciplinas não trazem conteúdos concernentes à variação

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1537484632232-4b76e08b-0c47>.

linguística, portanto não propiciam um trabalho com a pedagogia da variação linguística.

Por fim, na ementa do curso de Pedagogia na modalidade EaD ofertado pelo *campus* de Irati, aprovada em 2010 no PPC, também não existe indício do trabalho com as diversidades. Reunimos da ementa as seguintes disciplinas: “Linguagem e alfabetização”, obrigatória e com 68 horas, “Teoria e metodologia da alfabetização”, obrigatória e com 102 horas, e “Teoria e metodologia do ensino da língua portuguesa”, também obrigatória e com um total de 102 horas.

### Figura 7 – Ementa da disciplina “Linguagem e alfabetização” - Unicentro/Irati/EaD

LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO C/H 68 (D0009/I)  
A psicogênese da língua, a aquisição da linguagem e o processo de alfabetização. O uso da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização: aspectos psicolinguísticos, sociolinguísticos e textuais. Abordagens metodológicas para a superação das dificuldades na apropriação da linguagem escrita. As relações fonéticas/fonológicas e a aquisição da escrita. Oralidade. Alfabetização e letramento.

**Fonte:** UNICENTRO (2010, p.7)

### Figura 8 – Ementa da disciplina “Teoria e metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - Unicentro/Irati/EaD

TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA C/H 102 (D0017/I)  
Linguagem oral e linguagem escrita. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna. As habilidades do ensino de português: ouvir, falar, ler e escrever e a integração com as Práticas de Ensino da Língua Portuguesa: prática de leitura, de escrita e de análise linguística. A questão da língua padrão, da variação e do preconceito linguístico. Ensino de língua e pesquisa. Alternativas metodológicas par o ensino da Língua Portuguesa.

**Fonte:** UNICENTRO (2010, p. 8)

Ao analisarmos a Figura 7, percebemos que, na disciplina “Linguagem e alfabetização”, há nota ao uso das linguagens oral e escrita no aspecto sociolinguístico, e, na Figura 8, que ilustra a disciplina “Teoria e metodologia do ensino da Língua Portuguesa”, há nota à “questão da língua padrão, da variação e do preconceito linguístico” (UNICENTRO, 2010, p. 4), mas em nenhuma delas há detalhamento dos conteúdos ou sugestão de bibliografia.

#### 4.4.5 PPC da Universidade Estadual do Norte do Paraná

A UENP oferece o curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no *campus* de Jacarezinho<sup>19</sup> e no *campus* de Cornélio Procópio<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-cj-ementas>.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-ementas>.

### Figura 9 – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - UENP/Jacarezinho

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Carga horária: 60

Ementa:

Os fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A língua como discurso presentes nas práticas sociais cotidianas. A oralidade, a leitura e a escrita como elementos articuladores do processo de aprendizagem da língua. A Literatura infantil, análise e didática. Planejamento e Avaliação de atividades práticas. Ensino e aquisição da leitura e escrita por meio de produções textuais (Gêneros Textuais). A variação linguística. As relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos.

**Fonte:** UENP (2020a, *n.p.*)

O PPC do curso ofertado no primeiro *campus*, aprovado em 2020, traz as seguintes disciplinas correspondentes ao ensino de língua portuguesa: “Alfabetização e Letramento” e “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa”, das quais apenas a última, Figura 9, cita nos conteúdos a variação linguística, sem detalhamentos ou indicação de bibliografia. Já no *campus* de Cornélio Procopio, as disciplinas da ementa são: “Alfabetização e Letramento” e “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa”, porém ambas não classificam conteúdos ligados à variação linguística, não valorizando, portanto, as indicações da DCN sobre o trabalho com as diferentes linguagens. No mais, os documentos dos *campi* também não mencionam o trabalho com as diversidades.

#### 4.4.6 PPC da Universidade Estadual do Paraná

O curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, é ofertado pela UNESPAR nos *campi* Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Em análise do PPC do curso ofertado pelo *campus* Apucarana<sup>21</sup>, o qual foi aprovado em 2018, observamos que não há menção ao trabalho com as diversidades, além disso, elencamos da matriz curricular e da ementa estas disciplinas: “Alfabetização, letramento e escolarização”, no 2º ano; e “Fund. Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa e Literatura Infantil”, no 3º ano. Ambas as disciplinas não possuem, em seus conteúdos, a variação linguística.

---

<sup>21</sup> Disponível em:

<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/ppc/ppcpedagogiaposparecer.pdf>.

No *campus* de Campo Mourão<sup>22</sup>, o último PPC aprovado é do ano de 2018. Ao examinarmos a seção de perfil do profissional de Pedagogia, reconhecemos uma preocupação com o conhecimento das diferentes linguagens: “compreender e valorizar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades e de sua função na produção das áreas/disciplinas do conhecimento, nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para exercício profissional” (UNESPAR, 2018, p. 45).

A matriz curricular e a ementa nele inseridas têm as seguintes disciplinas da área de ensino de língua materna: “Estudos da Linguagem”, no 1º ano; e “Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa”, no 3º ano. Essas duas disciplinas também não possuem indicação do trabalho com a variação linguística. Desse modo, apesar de mencionarem as diferentes linguagens no perfil profissional do curso, não sugerem o trabalho com as variedades linguísticas.

Do *campus* Paranaguá<sup>23</sup>, com PPC aprovado em 2020, observamos que não há, no documento, proposta de trabalho com a diversidade, e colhemos de sua matriz e de sua ementa as disciplinas que se seguem: “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Alfabetização e Letramento”, no 3º ano.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/campo-mourao/ppc-de-pegagogia-cm.pdf>.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppc-de-pedagogia-paranagua.pdf>.

**Figura 10** – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” - UNESPAR/Paranaguá

DISCIPLINA:	<b>METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
C/H TOTAL:	72 h		
C/H TEÓRICA:	72	C/H PRÁTICA: 0	C/H EXTENSÃO: 0
C/H SEMIPRESENCIAL:	0		
<b>EMENTA:</b>			
A comunicação humana. A linguagem como sistema simbólico representativo das interações humanas. Variação linguística. Realidade linguística da criança. Língua oral e escrita. Elementos metodológicos para a análise e intervenção nas práticas educativas. O ensino da língua portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais. Leitura: o contato inicial com o Texto e a construção dos sentidos. A produção textual nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos e Princípios metodológicos para o ensino de Linguagem e da língua portuguesa. Leitura literária. Atividades Práticas de Língua Portuguesa.			
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções de Língua, Linguagem e variação linguística.</li> <li>• Heterogeneidade linguística e cultura letrada.</li> <li>• Linguagem oral e escrita</li> <li>• Texto como unidade básica do processo ensino aprendizagem</li> <li>• O texto como objeto norteador do processo ensino-aprendizagem;</li> <li>• Gêneros textuais: instrumentos para aprender a escrever;</li> <li>• A prática de análise linguística: do texto ao texto;</li> <li>• Produção de texto na escola;</li> <li>• Análise do livro didático de Língua Portuguesa e paradidático</li> <li>• Correção de textos nos Anos Iniciais;</li> <li>• Práticas de leitura concepções e implicações pedagógicas</li> <li>• Interação na leitura de textos.</li> <li>• Leitura literária;</li> <li>• Formação de leitores;</li> <li>• Abordagens didático-metodológicas nas práticas de oralidade na Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>			
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>			
BAGNO, Marcos. <b>Preconceito linguístico: o que é, como se faz.</b> São Paulo: Loyola, 2002.			
KLEIMAN, Ângela. <b>Oficina de Leitura: teoria e prática.</b> São Paulo: Pontes, 2000.			
SOARES, Magda. <b>Linguagem e escola: uma perspectiva social.</b> São Paulo: Ática, 1989.			
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>			
BAGNO, Marcos. <b>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.</b> São Paulo: Parábola, 2009.			

Fonte: UNESPAR (2020, p. 67)

Entre as duas, a ementa da primeira disciplina, Figura 10, cita a abordagem da variação linguística, com indicação de bibliografia básica com as obras *Preconceito linguístico* (Bagnó, 2002) e *Nada na língua é por acaso* (Bagnó, 2009), explicitando, assim, um trabalho mais específico com a variação linguística, mas sem descrição dos métodos de abordagem.

O *campus* de Paranavaí<sup>24</sup> teve o PPC aprovado em 2019, com ênfase para os objetivos do curso sobre o trabalho com as diferenças, sem orientações. Avaliamos a matriz e a ementa e elencamos estas disciplinas: “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Prática 3)”, no 2º ano; e “Estágio e Metodologia do Ensino da Alfabetização (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização)”, no 3º ano.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos>.

**Figura 11 – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino da Língua Portuguesa” - UNESPAR/Paranavaí**

1. IDENTIFICAÇÃO			
NOME DA DISCIPLINA:		Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	

---

Protocolo 18.899.920-6 por Ivone Cezatto em: 11/01/2023 15:44. A autenticidade deste documento pode ser verificada no endereço: [notario.pr.gov.br/qw/validarDocumento](https://notario.pr.gov.br/qw/validarDocumento) com o código: da8f24f593c0277168a61a63c1b3d34.

---

SÉRIE/PERÍODO:	2º ano		
CARGA HOR. TOTAL:	90h	TEÓRICA:	60h PRÁTICA: 30h
OFERTA:	PRESENCIAL		
PRÉ-REQUISITOS:	Não tem		
2. EMENTA			
Estudo dos Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da língua Portuguesa e dos diferentes componentes da gramática e da linguagem: função, forma e significado, necessários para a formação linguística dos alunos. Atividades da Prática como Componente Curricular (APCC).			
4. BIBLIOGRAFIA			
BÁSICA			
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. <i>Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula</i> . São Paulo: Parábola editorial, 2004.			
CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e Linguística</i> . São Paulo: Scipione, 1994.			
ROJO, R. H. <i>A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola</i> . FFLCH, USP, São Paulo, 1998.			
COMPLEMENTAR			
KLEIMAN, Ângela. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i> . São Paulo: Pontes, 2000.			
KRAMER, Sônia. <i>Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso</i> . São Paulo: Ática 2001.			
LOPES-ROSSI, M. A. (Org.) <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> . Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.			
MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> . São Paulo: Cortez, 2008.			
SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . (Trad. E organização Roxane Rojo e Gláys Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.			

Fonte: UNESPAR (2019, p. 61-62)

Não há alusão ao trabalho com a variação linguística em nenhuma das disciplinas, porém, na bibliografia básica da primeira, Figura 11, há a recomendação de *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula* (Bortoni-Ricardo, 2004).

O último *campus*, de União da Vitória<sup>25</sup>, teve o PPC aprovado em 2018. Na seção de perfil do egresso, o documento mostra a necessidade do trabalho com a diversidade. O curso é ofertado na modalidade semestral, de cujas matriz e ementa selecionamos: “Língua Portuguesa”, no 1º semestre; “Fundamentos da Alfabetização e Letramento”, no 3º semestre; “Metodologia da Alfabetização e Letramento”, no 4º semestre; “Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa”, no 5º semestre; e “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, no 6º semestre.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-pedagogia-de-uniao-da-vitoria.pdf>.

**Figura 12 – Ementa da disciplina “Metodologia do ensino de Língua Portuguesa” - UNESPAR/União da Vitória**

6º SEMESTRE			
DISCIPLINA:	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA		
C/H TOTAL:	30		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA:	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
30	-	-	-
<p><b>EMENTA:</b>            Conteúdos e metodologias do ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerando a linguagem oral, a leitura e a escrita. Princípios metodológicos e estratégias para o ensino de gêneros textuais. Parâmetros para produção e avaliação de textos nos anos iniciais do ensino fundamental. Análise de propostas pedagógicas e materiais didáticos.</p> <p><b>BÁSICA:</b>            ANTUNES, Irandé. <i>Aula de Português</i>. São Paulo: Parábola, 2010.            MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i>. São Paulo: Parábola, 2011.            ROJO, Roxane (Orgs.). <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Campinas: Mercado de Letras, 2004.</p> <p><b>COMPLEMENTAR:</b>            DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. <i>Gêneros textuais e ensino</i>. São Paulo: Parábola, 2010.            FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto. <i>Gramática escolar</i>. São Paulo: Ática, 2002.            KATO, Mary. <i>O aprendizado da leitura</i>. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.            MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Da fala para a escrita</i>. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.            SUASSUNA, Livia. <i>Ensino de língua portuguesa</i>. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2003.</p>			

Fonte: UNESPAR (2018, p. 73)

A disciplina “Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa”, Figura 12, menciona a variação linguística e sugere como bibliografia a obra *Nada na língua é por acaso* (Bagno, 2010).

Dos cinco *campi* da UNESPAR, somente três incluem em suas ementas, de alguma forma, a abordagem da variação linguística, sendo que, no *campus* de Paranavaí, essa indicação aparece apenas na recomendação bibliográfica da disciplina. Contudo, nenhum dos três *campi*, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, possui detalhamentos de como deve proceder essa abordagem no curso.

#### 4.4.7 PPC da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

O curso de licenciatura em Pedagogia é oferecido pela Unioeste, na modalidade presencial, pelos *campi* Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

O *campus* de Cascavel<sup>26</sup> aprovou seu PPC em 2016, com uma matriz e uma ementa que trazem as seguintes disciplinas: “Alfabetização e Letramento”, no 3º ano; e “Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”, no 4º ano. Essa última disciplina, presente na Figura 13, cita o trabalho com a diversidade linguística, sem maiores informações.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4831>.

**Figura 13 – Ementa da disciplina “Teoria e prática do ensino de Língua Portuguesa” - Unioeste/Cascavel**

Disciplina: Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa				
Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10
Concepções de língua, linguagem e texto, diversidade linguística e ensino da língua padrão. Os eixos norteadores do ensino da língua portuguesa: oralidade e escrita, leitura e produção de textos. Funções da escrita e as condições de produção de texto escrito na escola, avaliação do texto escrito. Leitura, condições escolares de formação do leitor e formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos, habilidade e estratégias envolvidas no processamento da leitura. Conhecimentos linguísticos e letramento.				

**Fonte:** UNIOESTE (2016a, p. 39)

Identificamos uma dedicação à abordagem da língua padrão, mas sem direcionamentos ou explicações sobre o que seria um trabalho com a diversidade linguística. Consequentemente, o documento não proporciona orientações eficientes para o trabalho com a variação linguística.

No *campus* de Foz do Iguaçu<sup>27</sup>, com o PPC também aprovado em 2016, enumeramos da ementa: “Alfabetização I”, no 2º ano; e “Alfabetização II” e “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa”, no 3º ano. Das três disciplinas, apenas a “Alfabetização II”, Figura 14, apresenta a variedade linguística, mas sem caracterização de abordagem.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8942>.

**Figura 14 – Ementa da disciplina “Alfabetização II” - Unioeste/Foz do Iguaçu**

Disciplina: ALFABETIZAÇÃO II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 287/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

37

Ementa: Teorias do ensino-aprendizado da língua escrita: diferentes matrizes teóricas e suas implicações pedagógicas. Os componentes linguísticos do ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e produção de textos escritos, análise linguística. Análise linguística: apropriação do Sistema Alfabético-Ortográfico. Ensino das relações entre letras e sons e variedade linguística. Condições escolares de ensino-aprendizado da língua: Diversidade de formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

**Fonte:** UNIOESTE (2016b, p. 36-37)

Por fim, no *campus* de Francisco Beltrão<sup>28</sup>, o PPC, aprovado em 2016, o único da universidade a mencionar o trabalho com a diversidade social, oferece estas disciplinas: “Linguagem e alfabetização”, no 2º ano; e “Língua Portuguesa e suas metodologias”, no 3º ano. Ambas as disciplinas não informam a variação linguística em seu ementário, portanto, mesmo com a menção à diversidade, não há nenhuma indicação para o trabalho com as diferenças linguísticas.

#### 4.5 DISCUSSÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS

Com a análise de todas as matrizes curriculares e das ementas, averiguamos que, de um total de 21 cursos de Pedagogia ofertados, 18 ocorrem na modalidade presencial e três ocorrem na modalidade EaD, considerando as sete universidades estaduais paranaenses. Apenas nove (50%) dos cursos ofertados presencialmente fazem menção, em sua ementa, ao tema variação linguística como conteúdo obrigatório, sendo eles das seguintes universidades: UEL, UEPG, Unicentro

<sup>28</sup> Disponível em:

<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=231761>.

(Pedagogia do Campo), Unicentro *campus* Irati, UENP *campus* Jacarezinho, Unioeste *campus* Cascavel, Unioeste *campus* Foz do Iguaçu, UNESPAR *campus* Paranaguá e UNESPAR *campus* União da Vitória. Por fim, um (5,5%) não menciona, porém tem indicação de bibliografia relacionada ao tema.

Dos nove cursos que fazem alguma referência ao trabalho com a variação linguística, seis (66,6%) fazem-na sem maiores especificações ou descrição de conteúdos e de bibliografia básica acerca do assunto, e somente três (33,3%) cursos trazem sugestões de bibliografia. Em seguida, temos um total de oito (44,4%) cursos presenciais que não fazem qualquer menção ao trabalho com a variação linguística nem indicação de qualquer bibliografia relativa a esse conteúdo.

Percebemos, assim, um lapso no currículo desses oito cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná. Mesmo as DCN preceituando superficialmente o trabalho com as diferentes linguagens, temos, na BNCC, uma menção mais particular sobre a necessidade de se abordarem as variedades linguísticas e o preconceito linguístico no ensino fundamental. Dessa forma, ao ignorarem esses conteúdos no currículo do curso de Pedagogia, essas universidades acabam proporcionando um curso com uma formação inicial enfraquecida, incapaz de fornecer aos seus formandos uma base teórica para o ensino de conteúdos obrigatórios apresentados pelos documentos oficiais.

A partir desses dados e associando-os aos estudos de Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), fica nítida a relevância de um trabalho sociolinguístico mais pormenorizado na formação de professores que trabalham com a alfabetização. De acordo com a pesquisadora, a sociolinguística voltada à educação auxilia na melhora significativa da qualidade do ensino em sala de aula, pois discute os fenômenos da língua em uso e leva em conta a relação existente entre a língua e a sociedade, além da realidade dos alunos. Logo,

licenciandos em cursos de Pedagogia que recebem formação sociolinguística estão mais bem preparados para lidar com o ensino da língua materna, pois se tornam mais eficientes como mediadores e co-construtores do conhecimento linguístico necessários aos alunos para sua participação nas práticas sociais que acontecem na escola e na sociedade (Bortoni-Ricardo, e Freitas 2009, p. 7).

Ao apoiarmo-nos nos estudos de Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), entendemos que, para construirmos um trabalho eficaz nos cursos de Pedagogia das

universidades paranaenses no que toca à pedagogia da variação linguística, as universidades precisam indicar um trabalho minucioso com a temática da variação linguística. É por esse motivo que exibimos, ao longo dos capítulos desta tese, explanações sobre todos esses conteúdos, pois sabemos que são temas essenciais para a formulação da pedagogia da variação linguística nos cursos de Pedagogia. Ademais, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) reforçam, em sua pesquisa, o quanto esse enfoque nos estudos sociolinguísticos traz resultados eficientes aos formandos da área para o ensino da língua e para a análise textual das crianças que estão em processo de alfabetização. Entre esses resultados, a autora sublinha:

identificação de regras variáveis da língua portuguesa, de erros ortográficos oriundos da transposição para a escrita de fenômenos da fala, de erros ortográficos decorrentes do pouco domínio que a criança alfabetizada possa ter em relação às convenções do sistema ortográfico da língua, além de noções de monitoração estilística e do conceito de competência comunicativa, entre outros aspectos importantes (Bortoni-Ricardo e Freitas, 2009, p. 7).

Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 20-21) ainda instruem que a inclusão dos estudos sociolinguísticos no curso de Pedagogia investigado em sua pesquisa suscita alguns conceitos e princípios, tais como:

1. A competência oral de nossos alunos [...]
2. Conhecer os antecedentes sociodemográficos dos alunos [...]
3. A variação própria dos nossos modos de falar [...]
4. Normas sociais convencionais que regem a interação [...]
5. O que é um “erro de português”? [...]
6. Uma pedagogia sensível às características dos alunos [...]
7. O trabalho construtivo e respeitoso com a variação em sala de aula.

Por fim, ressaltamos a importância de uma interação maior entre os cursos de Pedagogia e de Letras das universidades estaduais paranaenses, visando gerar um trabalho efetivo sobre variação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre uma pedagogia culturalmente sensível às necessidades linguísticas específicas dos alunos no ensino de língua materna.

## 5 CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

*“Considero que o estudo das atitudes lingüísticas e das crenças, entre outros focos de pesquisa, me possibilitaria melhor compreender e auscultar a dificuldade de graduandos e de professores. Essa dificuldade a que me refiro é a que se dá tanto em relação ao problema, freqüentemente aludido, do reconhecimento da legitimidade da variedade lingüística, ou dialeto dos alunos, não lhes contrapondo a variedade padrão, ou não lhes impondo simplesmente, sem reflexão, a norma culta, quanto em relação ao equívoco de adotarem apenas a modalidade escrita da língua como a única legítima”.*

(Lucia Furtado Mendonça Cyranka)

Neste capítulo, expomos a análise dos dados colhidos na aplicação do questionário sobre crenças e atitudes lingüísticas de alguns alunos formandos dos cursos de Pedagogia que tiveram as matrizes curriculares e as ementas averiguadas. Como já sinalizado nos aspectos metodológicos, os alunos formandos já foram aprovados em quase toda a matriz curricular do curso, e muitos assumirão salas de aula como professores da educação básica. Diante disso, precisamos entender quais as crenças e as atitudes que eles têm a respeito da língua, tanto quanto falantes como quanto professores, nas séries iniciais do ensino fundamental.

No concernente à apresentação do questionário aos respondentes, cabe falarmos sobre as adequações realizadas por conta das condições pandêmicas vividas durante a escrita da presente pesquisa.

A pandemia de Covid-19, que teve início no primeiro trimestre do ano de 2020 e estendeu-se, alterando as aulas presenciais de escolas e de universidades para a modalidade remota até o ano de 2021, também causou impactos diretos em várias áreas de pesquisa, inclusive no desenvolvimento desta tese.

Ao elaborarmos uma pesquisa na área de educação, especialmente com alunos de graduação do curso de Pedagogia, cujo ambiente e canal de comunicação, tradicionalmente, é a sala de aula, encontramos dificuldade de adesão de respondentes ao questionário. A condição remota de aulas prejudicou e atrasou todos os processos necessários para a comunicação direta com os alunos e a aplicação do objeto em questão.

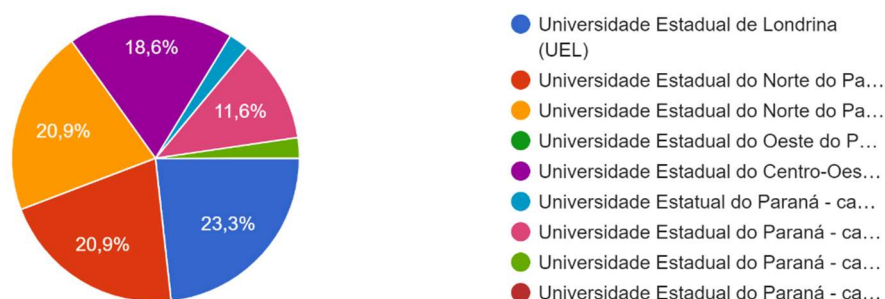
A fim de entendermos as crenças e as atitudes linguísticas dos formandos do curso de Pedagogia, exploramos, nessas questões, algumas situações de uso da língua tanto dentro como fora de sala de aula. Entretanto, para além dessas reflexões, com a análise das respostas, pretendemos investigar qual a contribuição da formação inicial desses futuros professores quanto às variedades linguísticas e quais conceitos a respeito desse tema eles se sentem preparados para trabalhar em sala de aula com seus alunos, para reproduzirem, assim, uma educação sociolinguística desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Obtivemos, por fim, somando as 29 respostas de 2021 e as 14 respostas de 2023, um total de 43 respostas, considerando todas as universidades participantes da pesquisa. A seguir, trazemos os gráficos das questões fechadas, com as respostas de todos os participantes da pesquisa, bem como as imagens das respostas às questões abertas.

### Gráfico 1 – Questão 1

1) Em qual universidade estadual do Paraná você cursa a licenciatura em Pedagogia:

43 respostas



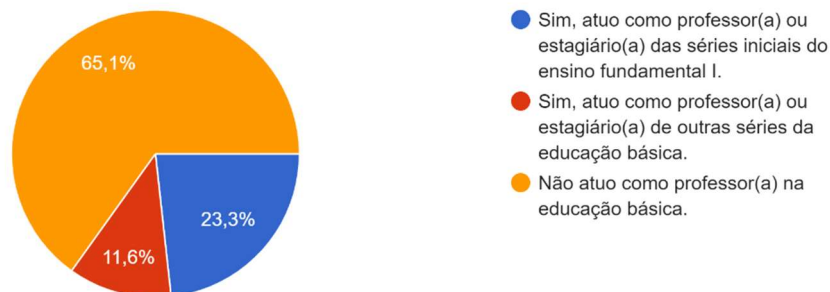
**Fonte:** Dados da pesquisa

O Gráfico 1 mostra-nos a porcentagem de respondentes de cada universidade participante, sendo 20,9% da UENP – *campus* Cornélio Procópio (nove alunos); 20,9% da UENP – *campus* Jacarezinho (nove alunos); 23,3% da UEL (10 alunos); 18,6% da Unicentro (oito alunos); 11,6% da UNESPAR – *campus* Apucarana (cinco alunos); 2,3% da UNESPAR – *campus* Campo Mourão (um aluno); 2,3% da UNESPAR – *campus* União da Vitória (um aluno); e nenhum da Unioeste.

## Gráfico 2 – Questão 2

2) Você já atua como professor(a) da educação básica?

43 respostas



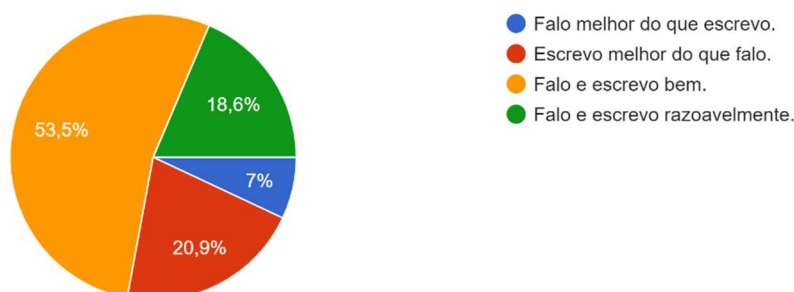
**Fonte:** Dados da pesquisa

Com o Gráfico 2, observamos que 65,1% dos formandos (28 alunos) ainda não atuam como professores na educação básica; 23,3% (10 alunos) já atuam como professores ou estagiários nas séries iniciais do ensino fundamental; e 11,6% (cinco alunos) atuam como professores ou estagiários de outras séries da educação básica. Tendo em vista que 34,9% dos formandos já estão em sala de aula, evidenciamos a pertinência de se incluírem os conteúdos sociolinguísticos nos primeiros anos do curso, pois, dessa forma, esses formandos já se inserem nas salas de aula cientes da pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna.

## Gráfico 3 – Questão 3

3) Como você considera o seu domínio da Língua portuguesa?

43 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa

O Gráfico 3 ilustra que 46,5% dos respondentes têm algum tipo de insatisfação com a sua comunicação oral ou escrita. Tendo em vista as discussões teóricas sobre

a variação linguística e o ensino de língua materna, inferimos que esses respondentes que de alguma maneira incomodam-se com seus usos linguísticos possam ter passado por um ensino tradicional da língua, no qual a cultura do erro tenha sido profundamente disseminada. Além disso, podemos reiterar uma lacuna no ensino da variação linguística em sua formação inicial, considerando serem eles formandos. A presença de uma pedagogia culturalmente sensível evitaria que os formandos conservassem o preconceito linguístico contra eles mesmos ou em suas práticas sociais.

O ensino de língua materna sem uma pedagogia da variação linguística tem como consequência falantes da língua que não reconhecem as diferentes formas de uso da língua, tanto oral quanto escrita. Por fim, eles não compreendem a necessidade de refletir criticamente e de adequar o uso da língua nas diferentes práticas sociais, sem preconceito com os variados usos linguísticos.

Notamos que 20,9% dos respondentes acreditam que escrevem melhor do que falam a língua materna e 18,6% acreditam que falam e escrevem razoavelmente. Apenas 7% dos respondentes acreditam que falam melhor do que escrevem, portanto 39,5% dos formandos têm a crença de que existem falhas em sua comunicação oral e possivelmente não se atentam à heterogeneidade da língua.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre as discussões teóricas de Faraco (2008) sobre norma-padrão e linguagem urbana comum, e interpretamos ser possível a crença dos formandos em escrever melhor, pois esta é motivada pela concepção de que seus processos de escrita são mais próximos da norma-padrão, respeitando as regras gramaticais. Já em suas comunicações orais, a linguagem urbana comum faz-se presente, sendo um dialeto social que engloba as regras gramaticais e os usos mais espontâneos e menos monitorados.

Ainda sobre as reproduções escritas e orais, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) explica haver, no nosso país, uma cultura enraizada que prestigia o português-padrão, ação que a pesquisadora cita como uma herança colonial. Contudo, a autora defende que

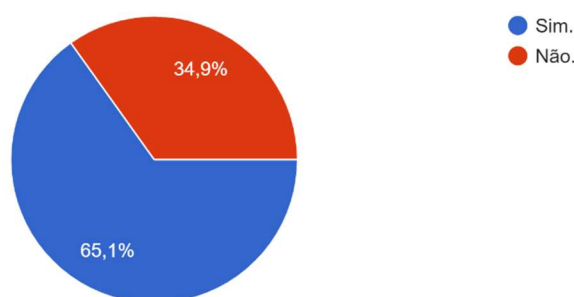
os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-

lhes uma imagem negativa, diminuindo-lhes as oportunidades [...] têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreias, de ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

#### Gráfico 4 – Questão 4

4) Na sua opinião, para falar bem precisamos estar de acordo com as regras da gramática normativa?

43 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Outro dado primordial a ser frisado está no Gráfico 4, em que 65,1% dos respondentes acreditam ser necessário estar de acordo com as regras da gramática normativa para falar bem. Com base nos Gráficos 3 e 4, podemos concluir que alguns formandos do curso têm a crença linguística de que existem erros na fala. No entanto, para Bortoni-Ricardo (2004), a expressão “erros” é inadequada para a língua portuguesa, posto que é um modo de tratar com preconceito as variedades linguísticas, principalmente se levarmos em conta tanto os traços graduais quanto os traços descontínuos.

Esse dado torna explícita a lacuna que os cursos de Pedagogia do estado deixam para os seus formandos a respeito de uma educação sociolinguística. O significativo número de 65,1% de respondentes ainda ligados à crença de que, para falarmos bem, precisamos seguir as regras gramaticais é um ponto alarmante que destacamos nesta pesquisa.

### Gráfico 5 – Questão 8

8) Um aluno expõe a você professor e aos colegas de classe sobre o livro que está lendo e fala que “A história tá bem legal de ler porque tem várias aventuras”. Assinale uma opção:

43 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em análise das respostas para a Questão 8, verificamos uma divisão entre as ações. Na hipótese de uma situação de sala de aula em que a linguagem informal reproduzida por um aluno não seja estigmatizada, 34,9% (15 alunos) responderam não ser necessária uma intervenção à fala do aluno em nenhum momento, ao passo que 58,1% (25 alunos) responderam ser preciso apresentar a variedade culta em outro momento. Sabendo que o professor de língua materna deve ensinar ao seu aluno a variedade culta referente ao uso informal de “tá”, podemos dizer que, nesse cenário, existe a possibilidade de essa linguagem informal não ter sido percebida por esses 15 formandos, pois ela não é estigmatizada e é utilizada por falantes da variedade culta. Ao mencionarmos os falantes da variedade culta, estamos reportando-nos a esses formandos e a todas as pessoas que possuem escolaridade e domínio da língua, mas que, em alguns momentos, realizam um monitoramento linguístico menor e usam a linguagem informal.

Ao aproximarmos-nos dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, p. 53), encaixamos esse uso com os traços graduais, os quais “estão presentes na fala de todos os brasileiros”, por isso a dificuldade de alguns formandos em identificarem-no.

Passando para a análise das questões abertas, trazemos, primeiramente, a Questão 5, com um total de 43 respostas, exibidas na Tabela 1. Os respondentes estão identificados de R1 a R43.

### Figura 15 – Questão 5

5) Há alguma pronúncia ou algum sotaque na fala das pessoas ou de alunos que o (a) incomoda?

Se sim, qual?

29 respostas

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 1 – Respostas para a Questão 5**

R1	No sotaque não e nem em pronúncias na fala, mas sim na escrita.
R2	Não
R3	Não
R4	Não, cada um possui uma maneira própria de se comunicar
R5	"nòis"; "mais maior".
R6	Não
R7	Não
R8	Não
R9	Não
R10	Não
R11	Não, nenhum.
R12	Não
R13	Não, pois devemos respeitar as diversidades.
R14	Sim, pessoas que falam mano ou tipo em todas as frases.
R15	Não há.
R16	Pobrema
R17	Não há.
R18	Pessoas que falam palavras erradas como "pobrema", " brusinha", minha sobrinha não fala a letra R em qualquer palavra que é utilizado, tento ensinar ela toda vez a falar a pronúncia certa.
R19	não
R20	Não me incomoda, pois nem todos tiveram acesso a uma educação básica e puderam ter 100% de aproveitamento. Eu percebo, mas não chega a ser incomodo.
R21	Não
R22	Não.
R23	Não
R24	Não
R25	Não
R26	Não tem
R27	Sim, pronúncias totalmente incorretas perante a gramática da língua portuguesa. Com relação ao sotaque nada me incomoda pois é muito subjetivo e individual de cada um.
R28	Não
R29	Não
R30	Não me incomoda, faz parte da cultura ao qual o sujeito está/foi inserido. A língua é viva e sofre modificações. A intervenção/ a correção vem por meio do acesso ao conhecimento científico, pela escola. Essa deve ser cuidadosa, sem constrangimento.
R31	Não
R32	Não...
R33	Não
R34	Não dou aula
R35	Não
R36	Sim. A palavra "memo"
R37	Não
R38	Não
R39	Concordância verbal
R40	R arrastado, me causa uma sensação de estranheza.
R41	Não
R42	Não tem

<b>R43</b>	Não tem.
------------	----------

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao examinarmos a Questão 5, notamos que, das 43 respostas, 32 são negativas, ou seja, os participantes negam ter incômodo com algum tipo de pronúncia ou de sotaque. Das respostas negativas, destacamos, na Tabela 2, R4, R13 e R30, os quais deixam evidente a ciência sobre a existência de variedades linguísticas.

**Tabela 2** – Respostas para a Questão 5 que apresentam conhecimento sobre a variação linguística

<b>R4</b>	Não, cada um possui uma maneira própria de se comunicar
<b>R13</b>	Não, pois devemos respeitar as diversidades.
<b>R30</b>	Não me incomoda, faz parte da cultura ao qual o sujeito está/foi inserido. A língua é viva e sofre modificações. A intervenção/ a correção vem por meio do acesso ao conhecimento científico, pela escola. Essa deve ser cuidadosa, sem constrangimento.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Contudo, R20 declara: “Não me incomoda, pois nem todos tiveram acesso a uma educação básica e puderam ter 100% de aproveitamento. Eu percebo, mas não chega a ser incomodo”. Embora o respondente negue o incômodo, a justificativa sugere que as pronúncias e os sotaques diferentes são devido aos falantes da língua não terem tido acesso à educação ou não terem aproveitamento satisfatório no processo de ensino.

Essa justificativa revela que o respondente não considera a heterogeneidade da língua algo natural, mas equivocadamente acredita ser falta de conhecimento. Por fim, R1 expõe: “No sotaque não e nem em pronúncias na fala, mas sim na escrita”, demonstrando não compreender que a língua escrita possui variação.

Nesse sentido, enfatizamos o conhecimento por parte de muitos formandos de que a língua possui variação, no entanto ainda existem casos em que eles não conseguem assimilar que esse é um processo natural, tanto para a fala quanto para a escrita, razão pela qual ainda atrelam, equivocadamente, essa variação à falta de escolarização dos falantes.

Já em R5, em R14, em R16, em R18, em R20, em R27, em R36, em R39 e em R40, como podemos visualizar na Tabela 3, os respondentes alegaram incomodar-se com algum sotaque ou fala de aluno ou das pessoas em geral.

**Tabela 3 – Respostas para a Questão 5 que apresentam incômodo com sotaque ou pronúncia**

<b>R5</b>	"nóis"; "mais maior".
<b>R14</b>	Sim, pessoas que falam mano ou tipo em todas as frases.
<b>R16</b>	Pobrema
<b>R18</b>	Pessoas que falam palavras erradas como "pobrema", "brusinha", minha sobrinha não fala a letra R em qualquer palavra que é utilizado, tento ensinar ela toda vez a falar a pronúncia certa.
<b>R27</b>	Sim, pronúncias totalmente incorretas perante a gramática da língua portuguesa. Com relação ao sotaque nada me incomoda pois é muito subjetivo e individual de cada um.
<b>R36</b>	Sim. A palavra "memo"
<b>R39</b>	Concordância verbal
<b>R40</b>	R arrastado, me causa uma sensação de estranheza.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Por meio das respostas de R5, de R16, de R18 e de R36, em especial, fica nítido o incômodo com fenômenos linguísticos estigmatizados, sobretudo quando ocorre o rotacismo<sup>29</sup>, como “pobrema” e “brusinha”, a ditongação<sup>30</sup>, como “nóis”, ou a síncope<sup>31</sup>, como “memo”. Além disso, vale acentuarmos as respostas de R14, que se incomoda com a gíria “mano”; de R27, que acredita haver erros na fala ou nas pronúncias incorretas; de R39, ao referir-se ao uso de concordâncias verbais em desacordo com a variedade culta; e de R40, que expressa incômodo em relação ao modo de se pronunciar o R.

A exposição de tais desconfortos alerta-nos para a necessidade de os cursos de Pedagogia do estado trabalharem com uma educação sociolinguística. Os dados exprimem que muitos formandos ainda não sabem como tratar alguns fenômenos linguísticos, acima de tudo os estigmatizados.

**Figura 16 – Questão 6**

6) Qual(is) o(s) conteúdo(s) que você considera essencial(is) no ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental?  
29 respostas

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Tabela 4 – Respostas para a Questão 6**

<b>R1</b>	Leitura e interpretação de textos, correspondência do som das sílabas, bem como o entendimento das mesmas, além das regras ortográficas.
<b>R2</b>	Trabalhar bem a escrita, pois conseguiram ter uma boa interpretação e a escrita se tornará mais fácil.
<b>R3</b>	Todos! ❤️

<sup>29</sup> Segundo Dickey (1997), o termo rotacismo foi introduzido pelos gramáticos latinos e indo-europeus para referirem-se à mudança sonora em que um som não rótico torna-se um rótico.

<sup>30</sup> De acordo com Coutinho (1976), é um fenômeno de ditongação que acontece para desfazer-se o hiato de uma vogal.

<sup>31</sup> Coutinho (1976) explica que a síncope é um fenômeno que traz a queda de fonema medial.

R4	O desenvolvimento da leitura e da escrita é indispensável
R5	Produção, leitura e interpletação de texto, gramática, regras ortográficas, acentuação.
R6	Gramática, gêneros textuais, aprendizado das letras, vogais e consoantes, assim como escrita e leitura
R7	Exercícios de oralidade
R8	Concordância e gramática.
R9	Gramática; interpretação de textos; gêneros textuais
R10	Acentuação, uso do SS, SC, X...
R11	Conteúdos ligados à alfabetização e letramento, gêneros textuais, interpretação e produção de texto, entre outros.
R12	Leituras, contação de história, produção textual
R13	Gêneros textuais; Gramática; Função da linguagem; Concordância Verbal;
R14	Ortografia
R15	Conhecimento das letras do nosso alfabeto, bem como grafemas e fonemas, Leitura, escrita, interpretação de textos e outros gêneros textuais. Que são essenciais para o ensino nos anos iniciais, etc...
R16	Gramática e produção de texto
R17	Conjugar os verbos, escrever frases completas, a oportunidade de ler e ter contato com diversos livros.
R18	Não sei responder.
R19	Produção de texto
R20	Gramática, escrita correta.
R21	Regras ortográficas e acentuação
R22	Separação em sílabas, leitura..
R23	Escrever as palavras corretamente
R24	.
R25	Todos os conteúdos são importantes, mas crio que explicar a origem da língua portuguesa seja importante para que seja compreendida .
R26	A utilização de palavras iguais em diferente contextos, que dá outro sentido na palavra, a gramática, acentuação, pontuação
R27	Gramática, leitura, escrita, compreensão de textos, verbos.
R28	Regras gramaticais
R29	Interpretação de textos (orais e escritos); Conhecimentos sobre a diversidade de gêneros textuais e seus usos cotidianos; Regras gramaticais da escrita e da fala da língua portuguesa; e Conhecimentos sobre os a variação regional do português falado no país.
R30	Variação linguística; literatura, interpretação de texto não verbal e verbal; gêneros textuais; figuras de linguagem; domínio da norma culta; leitura e artes. Acesso aos bens culturais como museus, teatros e música.
R31	Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica
R32	Muitos...
R33	Literatura
R34	Não dou aula
R35	Variação linguística
R36	Variedade linguística
R37	acredito que tudo é importante
R38	Pronúncia clara das palavras, vocabulário, leitura e interpretação
R39	Ortografia, gramática, interpretação, produção de texto.
R40	Alfabetização e interpretação
R41	Ortografia
R42	Trabalhar a norma considerada culta, mas que é importante respeitar a diversidade
R43	Gramática.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao indagarmos quais conteúdos os formandos julgam essenciais no ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, nas respostas de R1, de R5, de R6, de R8, de R9, de R10, de R13, de R14, de R16, de R20, de R21, de

R23, de R26, de R27, de R28, de R29, de R39, de R41, de R42 e de R43 (um total de 20 respondentes), notamos a grande relevância de conteúdos ortográficos, gramaticais e voltados à interpretação de texto. Mais uma vez, a variação linguística não tem o espaço necessário no ensino de língua materna, segundo as crenças desses formandos.

Apesar de esses conteúdos serem primordiais para o ensino de língua materna, e tomando por base as orientações da BNCC, a qual reitera a importância do ensino da variação linguística juntamente daqueles, preocupa-nos o fato de somente as respostas de R29, de R30, de R35, de R36 e de R42 (um total de cinco respondentes) mencionarem a pertinência desse conteúdo. Conforme o documento norteador do ensino fundamental,

considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2017, p. 69).

Entre as respostas, ainda realçamos as de R29 e de R38, uma vez que R29 reduz o ensino de variação linguística apenas à variação regional e que R38 cita a “pronúncia clara das palavras”, levantando a hipótese de esse informante acreditar que as palavras têm apenas uma maneira de pronúncia, ideia que entra em desacordo com os estudos sobre a variação linguística.

Esses dados impressionam-nos, pois as crenças desses formandos desvelam que o ensino da variação linguística ainda não é visto como um conteúdo fundamental no ensino de língua materna, o que se contrapõe aos objetivos desta pesquisa.

### Figura 17 – Questão 9

9) Em uma correção de uma frase em que os alunos deveriam descrever o que podem fazer para ajudar na organização e limpeza da sala de aula, um deles escreve: "Eu posso catá os papel do chão". Descreva como seria seu processo de correção, o que explicaria ao aluno?

29 respostas

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 5 – Respostas para a Questão 9 que desconsideram as variedades linguísticas**

<b>R1</b>	Eu diria: "Você pode pegar os papéis do chão", em seguida explicaria que a palavra "catá" não existe, e que o correto é "catar, pegar, recolher", e como existe mais que um papel no chão, o correto seria "papéis", logo dando ênfase na explicação da pluralidade.
<b>R6</b>	explicaria ao aluno que "catá" é uma forma informal e que pode ser utilizada em contextos informais, mas que ao estarmos em um lugar mais sério, devemos utilizar o verbo "catar" por se tratar de um ambiente mais formal e por isso utilizamos a linguagem culta.
<b>R7</b>	Explicaria que essa é uma forma informal de falar, por tanto não escrevemos assim pois não está correto
<b>R8</b>	Iria retomar com a classe a respeito do R ao final das frases e refazer a atividade.
<b>R10</b>	Em uma frase de estímulo, pois sua atitude está correta, reforçaria a colocação do verbo correta
<b>R13</b>	Apresentaria ao aluno a palavra correta para a adequação dessa frase no contexto escolar.
<b>R15</b>	Bom, explicaria que na língua falada temos algumas regras quando pronunciamos as palavras. Quando for necessário ele/ela precisará pronunciar a palavra corretamente como manda a norma. Não que devemos descartar essas vivências, principalmente na escola, ambiente na qual vivenciamos muitos momentos assim. Mas, tentaria conversar com os alunos, dizendo que temos momentos de tensão e de frouxidão. Em que há momentos que podemos falar palavras assim e outros não.
<b>R16</b>	Primeiramente explicaria que para cada lugar devemos adequar nossa fala, quando estamos em casa ou conversando com amigos podemos falar gírias, abreviar palavras, sem nos preocuparmos em falar de forma culta ou "certa". Porém, deixaria claro que é necessário corrigir a nossa fala e nos adequarmos ao contexto em que estivermos. Diria a ele que outra maneira de falar e mais adequada é "Eu posso pegar os papéis do chão".
<b>R17</b>	"Você pode ajudar sim, claro! Mas você viu como são muitos papéis? E quando é mais de uma coisa nós usamos o PLURAL, e por mais que as vezes dizemos 'catá' tem palavras que ficam melhores... Por exemplo, pegar".
<b>R19</b>	Explicaria para ele a forma correta
<b>R25</b>	Faria intervenção explicando a forma correta da pronuncia das palavras.
<b>R26</b>	Falaria ao aluno que tem outra forma de falar está frase
<b>R27</b>	Eu posso ajuntar os papéis do chão. Explicaria a turma toda sobre a necessidade de falar frases coerentes e coesas ao verbo no plural.
<b>R28</b>	Que o correto a se falar seria "Eu posso pegar os papéis do chão"
<b>R30</b>	O modo que o aluno passou a informação não está incorreto, o objetivo foi se comunicar/indagar e ele se comunicou. Está incorreto se tomarmos como base a norma culta. Explicaria a norma culta, mas não desconsideraria a bagagem do aluno/a, mas usaria esse conhecimento base, o senso comum, para dar acesso ao conhecimento científico, abordado por meio dos preceitos da variação linguística.
<b>R33</b>	explicaria o uso dos verbos e a sua importância para uma comunicação mais assertiva.
<b>R35</b>	Explicaria que tudo bem falarmos "catá" quando estamos em amigos ou familiares, no entanto quando se trata da escrita precisamos utilizar da norma culta, então nesse caso o adequado seria "eu posso pegar ou recolher o papel do chão"
<b>R38</b>	Eu falaria da forma correta e explicaria a ele, sem que houvesse constrangimento, como se escreve
<b>R39</b>	Catá não, você pode recolher os papéis do chão.
<b>R43</b>	Primeiramente, eu perguntaria qual palavra que seria melhor no lugar de "catá" e explicaria sobre a importância de utilizar o plural nas frases.

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à Questão 9, observamos, na Tabela 5, que os respondentes R1, R6, R7, R8, R10, R13, R15, R17, R19, R25, R26, R27, R28, R30, R33, R35, R38, R39 e R43 (um total de 19 respondentes) desvalorizam, em suas respostas, a existência de variedades linguísticas e a necessidade de adequação da língua conforme os contextos, impondo a variedade culta durante a aula, o que pode causar constrangimento ao aluno que reproduz uma fala que foge da variedade culta.

Essas respostas explicitam que um número considerável de formandos não leva em conta a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, reafirmando que sua formação inicial não oferece uma base eficiente sobre os estudos sociolinguísticos.

Já em R4, em R5, em R21, em R24 e em R36 (Tabela 6), os respondentes relatam a existência das variedades formais e informais e, conseqüentemente, reconhecem que a língua não é homogênea; porém R4, R5, R21 e R24 asseveram que corrigiriam o aluno, falando que ele precisa saber usar a variante correta no cotidiano; e R36 não traz maiores explicações sobre o assunto.

**Tabela 6** – Respostas para a Questão 9 que consideram as variedades linguísticas/correto/errado

<b>R4</b>	Buscaria ensiná-lo a maneira correta de falar a frase, levando em consideração sua variação linguística e cultural local
<b>R5</b>	Eu diria que a palavra catá em que ele fala, da maneira formal se diz catar, que por conta da variedade linguística que temos, muitas palavras são ditas de maneira informal, mas que ele precisa saber a forma correta e buscar aplica-la no seu cotidiano.
<b>R21</b>	Apresentaria o termo correto e o significado da palavra "catá" dentro da língua portuguesa bem como abordaria a linguagem a partir do senso comum e a linguagem culta. Somente para apresentar os conhecimentos pois cada lugar e cada indivíduo possui uma variação linguística.
<b>R24</b>	Na minha opinião, explicaria para o aluno que existem variações linguísticas mas que devemos escrever corretamente no papel.
<b>R36</b>	Acredito que seria um momento oportuno para abranger sobre a variedade linguística

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao responder “Eu diria que a palavra catá em que ele fala, da maneira formal se diz catar, que por conta da variedade linguística que temos, muitas palavras são ditas de maneira informal mas que ele precisa saber a forma correta e buscar aplica-la no seu cotidiano”, R5 manifesta sua crença linguística de que a variedade culta é a correta em face das outras, ditando, assim, que os alunos utilizem a variedade culta em todos os momentos, o que desconsidera a necessidade de estes adequarem o uso da língua de acordo com as práticas sociais em que se encontram e o fato de não existir variedade certa ou errada. Ademais, R5 não esclarece em que momento

apresentaria a variedade culta ao aluno que reproduziu a fala “catá”, o que nos permite presumir que, caso isso aconteça durante a aula, em frente aos demais colegas, poderá causar constrangimento ao aluno.

**Tabela 7** – Respostas para a Questão 9 que consideram as concepções de certo ou errado no ensino da língua

<b>R9</b>	Agradeceria a disponibilidade do aluno, e em seguida, o chamaria para apresentar o verbo correto, bem como os sinônimos, como recolher, por exemplo.
<b>R14</b>	Realizaria a leitura de todos os papéis, falando da maneira correta, sem expor o erro para turma e causar constrangimentos. Em uma próxima aula de língua portuguesa abordaria elaboraria uma outra frase com "catá" e pediria para os alunos substituir pela palavra correta.
<b>R22</b>	Primeiro entenderia que é a forma como ele está acostumado a falar e principalmente ouvir... em seguida perguntaria, sem parecer correção, se ele iria juntar os papéis.
<b>R37</b>	Faria a correção no papel, e num momento oportuno, sem deixá-lo desconfortável, iria fazer um feedback da atividade e apresentaria o termo correto.
<b>R40</b>	Penso que o ideal não é expor o aluno e corrigi-lo em público causando constrangimento. O que podemos fazer nessa situação é juntar todas as frases e propor como uma atividade de correção textual.
<b>R41</b>	Eu diria: Muito obrigada pela ajuda, fulano, você está sendo muito gentil ajudando a recolher os papéis do chão. Assim, penso que o aluno não se sentiria corrigido e estaria aprendendo a maneira correta de se expressar, em uma próxima vez.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Embora as respostas de R9, de R14, de R22, de R37, de R40 e de R41 (Tabela 7) denotem uma preocupação em não constranger os alunos ao apresentar a variedade culta, constatamos que esses respondentes têm a crença de que a variedade culta é a correta, reforçando a cultura do “erro”, que precisa ser superada para livrarmos dos preconceitos linguísticos (Faraco, 2008).

Por sua vez, R16 exemplifica: “Primeiramente explicaria que para cada lugar devemos adequar nossa fala, quando estamos em casa ou conversando com amigos podemos falar gírias, abreviar palavras, sem nos preocuparmos em falar de forma culta ou ‘certa’. Porém, deixaria claro que é necessário corrigir a nossa fala e nos adequarmos ao contexto em que estivermos. Diria a ele que outra maneira de falar e mais adequada é ‘Eu posso pegar os papéis do chão’”. Fica claro, pois, que o respondente conhece a necessidade de se adaptar as falas ao contexto e de se apresentar ao aluno a variedade culta, para que ele saiba fazer a adequação do uso da língua. Contudo, não fica claro em que momento ele abordaria o aluno para introduzir a variedade culta e explicar as circunstâncias em que ela deve ser utilizada.

**Tabela 8 –** Respostas para a Questão 9 nas quais os informantes afirmam que reformulariam a frase dos alunos

<b>R2</b>	Eu posso pegar os papéis do chão.
<b>R23</b>	Sim, obrigado pela colaboração, então você apanhará os papéis do chão, isso cara com que ele entenda que a frase dele estava incorreta ao ouvir a professora.
<b>R31</b>	Fulano, nós vamos juntar os papéis do chão juntos.
<b>R32</b>	Eu posso recolher os papéis do chão... ensinando da melhor forma possível e de fácil compreensão.
<b>R34</b>	Eu gostaria que me ajudasse a pegar os papéis do chão obrigada, isso vai contribuir com a turma. Que bom que você irá me ajudar a pegar os papéis. - Reforçar o uso correto da palavra pegar, e em outro momento explicar ao aluno.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Como observamos na Tabela 8, R2, R23, R31, R32 e R34 afirmam que, de alguma forma, repetiriam ou reformulariam a frase utilizando a variedade culta, como um modo de mostrar aos alunos a variedade culta. No entanto, os respondentes não esboçam reconhecer a existência da diversidade e da adequação linguística. Além disso, meramente reproduzir a variedade culta deixa uma brecha no ensino, abrindo margem para os alunos não entenderem a intenção dos respondentes e não aprenderem sobre a variação linguística e a necessidade de adequarem o uso da língua conforme suas práticas sociais.

Nesse contexto, apenas R3, R11, R12, R20, R29, R37 e R42 (um total de sete respondentes, conforme Tabela 9) demarcaram que fariam um trabalho posterior de apresentação da variedade culta ao aluno, respeitando as variedades linguísticas e atestando compreender que a variedade culta precisa ser ensinada sem gerar constrangimento ou desvalorizar outras variedades.

**Tabela 9 –** Respostas para a Questão 9 que consideram as variedades linguísticas no ensino

<b>R3</b>	Apresentaria uma variedade culta em um outro determinado momento
<b>R11</b>	Eu tentaria primeiro compreender o histórico desse aluno, bem como a faixa etária em que ele se encontra. Após isso, em um momento oportuno utilizaria do trabalho com a pluralidade das palavras para apresentá-lo a outra realidade de variação linguística.
<b>R12</b>	A correção da forma culta da fala seria apresentada em outras oportunidades durante as aulas.
<b>R14</b>	Realizaria a leitura de todos os papéis, falando da maneira correta, sem expor o erro para turma e causar constrangimentos. Em uma próxima aula de língua portuguesa abordaria elaboraria uma outra frase com "catá" e pediria para os alunos substituir pela palavra correta.
<b>R20</b>	Pensaria em uma atividade que envolveria o ato de pegar algo, para que assim ele comece a assimilar essa palavra e inseri-la em seu vocabulário.
<b>R29</b>	1 - No momento não iria intervir na fala apresentada pelo aluno; 2 - Em um momento de aula, sobre as regras gramáticas existentes na língua portuguesa, iria pedir que as crianças corrigissem, dentro das normas gramaticais, alguma frase parecida com a apresentada pelo aluno naquele dia; 3 - Iria explicar a turma que não há problema em falar cotidianamente como na frase, pois a função da fala é comunicar alguma mensagem e apesar da frase não estar em

	concordância com as regras gramaticais, ainda assim não prejudicou conteúdo da mensagem. Todavia, iria explicar que eles, alunos, precisam ter ciência de como é falar, ler e escrever dentro do normas do português, pois em alguns em lugares lhes será exigido o uso da português culto, como por exemplo, em situações extremamente formais: em apresentações orais de trabalhos acadêmicos; nas falas de juízes e advogados em tribunais; na escrita de uma redação de vestibular, entre outros. 4 - Por fim, faria a apresentação de falares de diversas regiões do país, em seguida, iria questioná-los se é correto falar assim. Em um segundo momento, iria lhes apresentar e explicar sobre a variação regional dos falares português no país e a importância de respeitá-los. Pois, a existência do falar culto não elimina, e não deve eliminar, as variedades de falares populares.
<b>R37</b>	Faria a correção no papel, e num momento oportuno, sem deixá-lo desconfortável, iria fazer um feedback da atividade e apresentaria o termo correto.
<b>R40</b>	Penso que o ideal não é expor o aluno e corrigi-lo em público causando constrangimento. O que podemos fazer nessa situação é juntar todas as frases e propor como uma atividade de correção textual.
<b>R42</b>	Em um momento de feedback, eu explicaria para meu aluno que ele pode falar dessa forma mas que pela norma da língua portuguesa deve falar de determinada maneira.

**Fonte:** Dados da pesquisa

### Figura 18 – Questão 10

10) Você conhece e/ou aborda a variação linguística? Comente, por favor.

29 respostas

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Tabela 10 – Respostas afirmativas para a Questão 10 sem comentários**

<b>R2</b>	Conheço pouco das variações linguísticas.
<b>R6</b>	Conheço
<b>R12</b>	Conheci brevemente durante as aulas do curso de pedagogia.
<b>R28</b>	Sim
<b>R33</b>	Conheço, mas pouco.
<b>R36</b>	Conheço
<b>R38</b>	Conheço

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na Questão 10, quando perguntamos se os respondentes conhecem ou abordam a variação linguística no ambiente escolar, como exibimos na Tabela 10, sete deles resumiram que conhecem ou que conhecem pouco, mas nenhum deles comentou sobre o assunto ou relatou aplicar em sala de aula conteúdos que contemplem as variedades linguísticas. Portanto, com as informações limitadas dessas sete respostas, não há como averiguarmos o que, especificamente, eles sabem acerca da variação linguística e como seriam suas abordagens no ambiente escolar. Tendo em vista que pedimos para comentarem sobre o tema, acreditamos que esses respondentes possam ter ficado inseguros para expor seus conhecimentos.

**Tabela 11 – Respostas afirmativas para a Questão 10 com comentários**

<b>R1</b>	Obtive um pouco mais de conhecimento sobre a variação linguística, esse ano na Universidade com a disciplina de metodologia da Língua Portuguesa. Compreendi que toda linguagem é movida por relações culturais, regionais e históricas, definindo-se por conceitos geográficos. Já presenciei diversas pessoas com suas fonologias, bem como sua forma gramatical, porém, não tive a experiência de poder abordar tal questão.
<b>R3</b>	Sim!! Acredito ser mais que necessário no ensino. Em especial no País em que vivemos, na cultura inserida.
<b>R4</b>	Conheço sim, difere do local, da cultura, do meio social ao qual o indivíduo está inserido. É preciso ter isso em mente na hora dos ensinamentos dos alunos, cada um possui uma especificidade e deve ser tratado com cuidado e atenção.
<b>R9</b>	Sim, o movimento sociocultural e geográfico da língua é algo presente nos falantes e quando temos crianças com variação linguística, conversamos sobre isso, valorizando a variação trazida por eles de modo a evitar preconceitos.
<b>R10</b>	Acredito que como profissional da área de Educação Infantil, precisamos abordar, uma vez que cada aluno vem com uma forma de falar
<b>R11</b>	Sim, conheço por meio do conteúdo apresentado durante o curso, mas ainda não trabalho com o mesmo.
<b>R13</b>	Conheço, a variação linguística é o movimento comum e natural de uma língua, podendo varias conforme fatores históricos e culturais.
<b>R14</b>	Conheço, varia principalmente por uma questão histórica e cultural.
<b>R15</b>	Sim, temos conhecimento sobre as imensas variações que temos no contexto da escola. Não podemos discriminar as crianças que falam assim, porque essas culturas e vivências fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Mas, como educadores no contexto da escola, temos que adequar e mostrar em momentos oportunos e explicar que a língua portuguesa tem normas e regras que precisam ser seguidas, mas que em alguns momentos podemos ter frouxidão, em rodas de conversa, com a família e amigos podemos falar abertamente essas palavras comumente do nosso dia-a-dia. E que também há momentos em que temos que falar mais adequadamente, conforme as regras da norma culta. Mas que nada nos impede de falarmos .
<b>R17</b>	Sim, conheço! Existem as variações regionais, as variações culturais, e no caso, até dentro de um certo grupo ou família.
<b>R20</b>	Conheço. Variação linguística é o movimento comum e natural de uma língua, que varia principalmente por fatores históricos e culturais. Modo pelo qual ela se usa, sistemática e coerentemente, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes dessa língua se manifestam verbalmente.
<b>R21</b>	Sim. Considero de extrema importância as variações linguísticas uma vez que o próprio Brasil dentre sua língua, o "português" tende a variar para cada estado abordando gírias e sotaques.
<b>R22</b>	Acredito que sim, pois onde moro tem muita, inclusive acredito que eu mesma, pratique várias formas...
<b>R27</b>	Sim, precisa ser respeitada por a depender da cultura do sujeito, do lugar onde vive, da família que convive o sujeito traz essa variação linguística ao ambiente escolar.
<b>R30</b>	Conheço e acho importante abordar, pois faz parte das modificações/fenômenos que ocorrem na língua, sejam por variações históricas, geográficas, sociais e/ou regionais.

**Fonte:** Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 11, 15 respondentes disseram conhecer o tema da variação linguística e teceram comentários assertivos sobre o assunto. Quanto à abordagem, informaram não abordar ainda ou não responderam se abordam ou não. Vale destacarmos o respondente R15, o qual, embora tenha feito uma explanação validando conhecer o assunto em detalhes, utiliza as palavras “frouxidão” e “adequadamente” de maneira alarmante. Diante disso, resgatando os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, p. 61), consideramos a adequação linguística uma prática

eficiente dos falantes que possuem o domínio da língua materna, conforme as diferentes práticas sociais em que estamos inseridos.

No que toca ao fato de R15 ter enunciado tais termos, refletimos se os conceitos sobre adequação foram devidamente explorados com esse formando, pois “afrouxar” o uso da língua soa como se os falantes não tivessem controle e domínio da língua nesses momentos informais, quando, na verdade, estão somente optando por uma comunicação menos monitorada. No mais, empregar o termo “adequadamente” apenas para quando os falantes utilizam uma variedade mais próxima da norma culta favorece a interpretação de que essa variedade é sempre mais apropriada, o oposto do que defendemos.

**Tabela 12 – Respostas negativas para a Questão 10**

<b>R7</b>	Não muito
<b>R8</b>	Não
<b>R18</b>	Não, creio que não conhece formas de comentar sobre o assunto, como assinalei anteriormente, não sei explicar um ato mais com certeza que no momento exato eu iria corrigir tal erro.
<b>R19</b>	Não
<b>R26</b>	Não...
<b>R32</b>	Não
<b>R37</b>	não
<b>R41</b>	Não.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Em análise à Tabela 12, pontuamos que oito respondentes dizem não ter conhecimento sobre a variação linguística, isto é, 18,6% dos respondentes. Esse é um número significativo, considerando a importância de os estudos sociolinguísticos serem incluídos na formação inicial do curso de Pedagogia, de acordo com o que sustentamos aqui.

Passando para uma avaliação mais individualizada das respostas, em R5, constatamos um equívoco no comentário: “Conheço sim. A variação linguística, são as diferentes formas de se pronunciar uma palavra, pois a pronúncia está ligada aos aspectos familiar e cultural”. Em outros termos, o respondente tem a crença de que a variação linguística refere-se apenas ao sotaque. Já R21 associa a variação linguística puramente às gírias e aos sotaques, desvalorizando o amplo leque que ela abarca.

Ressaltamos, também, a resposta de R16, o qual adverte que terá dificuldades para corrigir os alunos respeitando as características culturais e as práticas que eles desenvolvem fora da escola: “Conheço, mas ainda não aplico com os alunos. Acredito

que será uma dificuldade corrigir os alunos respeitando e considerando a cultura, o ambiente, as pessoas com quem convivem”. Ao prever essa dificuldade, fica evidente a insegurança do respondente para trabalhar o assunto em sala de aula. Essa resposta fornece um indício de que possivelmente alguns formandos não dominem formas de tratamento da variação linguística no ambiente escolar.

Frisamos, ainda, a resposta de R39: “Conheço e abordo, entretanto destaco a importância da forma correta de falar e escrever”, o qual alega abordar as variedades em sala de aula, mas expressa a crença de haver fala e escrita corretas e erradas na língua portuguesa.

Nesse mesmo viés, temos R23: “Variação linguística é muito vasta pelo fato de serem muito senso comum envolvido, indivíduo que vem do interior, estados diferentes e descendentes de alemães poloneses, italianos, isso no meu cotidiano de trabalho vejo muito. Eu até esbarro em palavras erradas no falar, mas me comprometo a falar e escrever corretamente com algo que terei contato formal”. Tal respondente diz conhecer sobre variação linguística, porém também reproduz a crença equivocada de existir erro na fala. Ademais, R18 assevera que não tem conhecimento a respeito da variação linguística, mas que saberá corrigir esse erro quando necessário, revelando entender que a variação linguística constitui um erro.

Portanto, ao debruçarmo-nos nas respostas desse questionário, podemos verificar, com algumas crenças e atitudes linguísticas dos formandos, que eles não encontram, no curso, enfoques efetivos acerca das variedades linguísticas, capazes de proporcionar-lhes uma pedagogia culturalmente sensível quando estiverem à frente das salas de aula.

A partir dos 15 respondentes da Tabela 11, os quais descrevem alguns conhecimentos concretos sobre a variação linguística e a sua abordagem, concluímos que estes representam apenas 34,8% do total de informantes do questionário. Mais da metade dos respondentes relatou precisar de uma base mais satisfatória em sua formação inicial com relação à construção de uma pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna do ensino fundamental.

Por conseguinte, fica visível que a sociolinguística educacional tem um espaço mínimo no currículo dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná. Apesar de o PPC de algumas instituições referenciar a abordagem da variação linguística e de 15 informantes exprimirem respostas coerentes a respeito desse

conceito, sabemos que eles correspondem a somente 34,88% de todos os formandos participantes da pesquisa.

Ao almejarmos uma pedagogia culturalmente sensível desde os anos iniciais do ensino fundamental, precisamos que a abordagem da variação linguística seja verdadeiramente disseminada nos currículos dos cursos de Pedagogia. Desse modo, os formandos terão uma formação inicial que lhes propicie uma base para a estruturação de uma pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, evidenciamos o crescimento dos estudos sociolinguísticos na área das ciências da linguagem, principalmente a importância de a variação linguística ser tratada no ensino de língua materna a partir de uma pedagogia culturalmente sensível.

Para tanto, observamos a recomendação de documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, de que se faça um trabalho no ambiente escolar que considere e aborde as diversidades sociais e linguísticas no ensino de língua portuguesa, bem como de que os diferentes dialetos sejam respeitados.

Reiteramos, assim, as discussões de Bortoni-Ricardo (2005), que apontam a insegurança dos professores em desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível, comportamento que julgamos, nesta tese, proveniente de uma formação inicial falha, a qual não proporciona uma base teórica eficiente para esses professores discutirem a variação linguística em sala de aula.

Nesse sentido, apropriamo-nos dos estudos da sociolinguística educacional, os quais oferecem bases e estratégias de valorização das diversidades linguísticas no ensino da língua para defendermos a necessidade de esse enfoque teórico estar presente no currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas estaduais do Paraná. Dessa maneira, os professores terão uma formação qualificada e basilar para o trabalho com as variedades linguísticas desde os anos iniciais do ensino fundamental e trilharão um caminho que distancia os alunos de práticas atreladas ao preconceito linguístico.

Ao resgatarmos as ações empreendidas para alcançarmos o objetivo geral da presente pesquisa, que é investigar o tratamento dado à variação linguística, sob a ótica da sociolinguística educacional, nos cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG, Unicentro, UENP, UNESPAR e Unioeste), elencamos a análise curricular desses cursos. Para isso, exibimos a análise dos documentos oficiais nacionais que os regulamentam, além dos PPC e das ementas de cada um.

Por fim, avaliamos as respostas a um questionário sobre crenças e atitudes linguísticas, dadas por alunos do curso de Pedagogia dessas universidades, para dimensionarmos suas crenças e suas atitudes linguísticas, além de seu

posicionamento a respeito do ensino de língua materna na perspectiva da variação linguística.

Como resposta à hipótese apresentada por esta tese, podemos considerar que os estudos sociolinguísticos têm um espaço frágil nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná, deixando uma lacuna na formação inicial dos professores com relação ao ensino da variação linguística e limitando a prática desses professores acerca desse conteúdo no ensino fundamental.

Essa conclusão foi formulada a partir dos resultados obtidos no desenvolvimento dos nossos objetivos específicos. Ao analisarmos os componentes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia das universidades estaduais paranaenses, percebemos que, dos 18 cursos ofertados na modalidade presencial, apenas nove (50%) possuem o tema variação linguística como conteúdo obrigatório em sua ementa; um (5,5%) não menciona, porém tem indicação de bibliografia relacionada ao tema.

Além disso, desses nove cursos que fazem alguma referência ao trabalho com a variação linguística, seis (66,6%) não apresentam maiores especificações ou descrição de conteúdos e de bibliografia básica, e somente três (33,3%) trazem sugestões de bibliografia.

Sublinhamos, por fim, um hiato no currículo de oito (44,4%) cursos, os quais não mencionam a abordagem da variação linguística, mesmo com a indicação do trabalho com as diversidades linguísticas nos documentos oficiais que os regulamentam.

Com as respostas ao questionário, verificamos haver algumas crenças e atitudes linguísticas que revelam uma brecha referente aos estudos sociolinguísticos. Durante o curso, faltou uma abordagem efetiva das variedades linguísticas, de forma a proporcionar estratégias para a configuração de uma pedagogia culturalmente sensível no ensino da língua.

Acentuamos, ainda, que apenas 34,8% do total de respondentes mostrou-se confiante para uma abordagem eficiente da variação linguística em sala de aula. Portanto, concluímos que mais da metade dos formandos que participaram desta pesquisa precisa de uma formação mais adequada e aprofundada sobre a variação linguística para que possa abordá-la eficazmente no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, “para desenvolver este trabalho, de uma forma produtiva, nós, professores, precisamos tomar plena consciência dos

usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 105).

Reiteramos, então, a relevância dos estudos sociolinguísticos na formação inicial dos cursos de Pedagogia, especificamente nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná. Esse enfoque é o diferencial desta tese, pois não há trabalhos acadêmicos prévios que enfatizem a importância de os referidos cursos abrirem espaço em seus currículos para tal conteúdo.

Diante disso, relembramos que Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) defendem a necessidade de os licenciandos dos cursos de Pedagogia terem uma formação sociolinguística para conseguirem mediar de maneira eficiente a construção do conhecimento linguístico dos alunos, de forma que o ensino de língua materna possibilite-lhes uma participação concreta em suas práticas sociais. A pesquisadora descreve que os cursos de Pedagogia devem proporcionar uma formação em que os professores tenham contato com conceitos como: competência oral e antecedentes sociodemográficos dos alunos, variações próprias de cada um ao comunicar-se, definição de “erro” e uma pedagogia sensível, que respeite as variações presentes em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- BARROSO, Bruna Loures de Araújo *et al.* Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. **Interdisciplinar**, v. 20, ano IX, p. 73-94, jan./jun. 2014.
- BOCHENEK, Sandro. **Metodologia e alfabetização sob o viés da pedagogia da variação**. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialeto. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 78/79, p. 9-31, jul./dez. 1984.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação lingüística e atividade de letramento em sala de aula. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. *In*: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que ensinar variação linguística em sala de aula?** 2011. Disponível em: [http://www.stellabortoni.com.br/index.php?view=article&catid=45%3Ablog&id=3124%3Apor-que-ensinar-variacao-linguistica-em-sala-de-aula&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=1](http://www.stellabortoni.com.br/index.php?view=article&catid=45%3Ablog&id=3124%3Apor-que-ensinar-variacao-linguistica-em-sala-de-aula&format=pdf&option=com_content&Itemid=1). Acesso em: 1 out. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, Dermeval da *et al.* (orgs.). **Abralin**: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12749-cp-2006>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87, 10 fev. 2020. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819). Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2021.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro, 1976.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes lingüísticas no trabalho escolar com a língua materna: uma pesquisa em escolas públicas de Juiz de Fora (MG). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., João Pessoa, 2009. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. p. 2293-2303. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Lucia%20F.%20Mendon%C3%A7a%20Cyranka.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Lucia%20F.%20Mendon%C3%A7a%20Cyranka.pdf). Acesso em: 9 jan. 2024.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. Pedagogia da variação lingüística é possível? *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação lingüística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; BARROSO, Terezinha. **A pedagogia da variação lingüística na escola**: experiências bem-sucedidas. Londrina: Eduel, 2018.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

DICKEY, Laura Walsh. **The phonology of liquids**. 1997. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Massachusetts Amherst, Amherst, 1997.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Antropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, dec. 1987.

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

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel Letras, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da variação linguística**: por um ensino livre de preconceitos linguísticos. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PINTO, Vera Maria Ramos. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de letras**. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino *et al.* (orgs.). **O discurso oral culto**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. v. 2.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Grafia, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávio Brandão. **A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino de português. In: SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abril. 2004.

SOUZA, Márcia. **A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO%202019.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Ementário da área de fundamentos da educação**. Jacarezinho: UENP, 2020a. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-cj-ementas>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Ementas das disciplinas do curso de graduação em pedagogia - Licenciatura**. Cornélio Procópio: UENP, 2020b. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-ementas>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto político-pedagógico**. Ponta Grossa: UEPG, 2013. Disponível em: [https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Bach-Pedagogia-PPC\\_2013-1.pdf](https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Bach-Pedagogia-PPC_2013-1.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto pedagógico de curso - Pedagogia**. União da Vitória: UNESPAR, 2018. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-pedagogia-de-uniao-da-vitoria.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto político-pedagógico**. Paranavaí: UNESPAR, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12xDwrh4u-EI6eQOwJXggttWlaZP0WsdVX/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da UNESPAR – Campus Paranaguá**. Paranaguá: UNESPAR, 2020. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppc-de-pedagogia-paranagua.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Resolução nº 6 - COU/UNICENTRO, de 29 de janeiro de 2010.** Cria o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de Educação a Distância, na UNICENTRO, Campus de Irati, aprova o seu Projeto Pedagógico e dá outras providências. Irati: Unicentro, 2010. Disponível em:

<https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/187B5D69>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Resolução nº 1 - CEPE/UNICENTRO, de 17 de janeiro de 2018.** Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da UNICENTRO, Campus de Santa Cruz, e dá outras providências. Guarapuava: UNICENTRO, 2018. Disponível em: [https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Lic-Letras-PEdagogia\\_EAD\\_PPP.pdf](https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Lic-Letras-PEdagogia_EAD_PPP.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Projeto pedagógico de curso de graduação: licenciatura em pedagogia.** Irati: UNICENTRO, 2020a. Disponível em: [https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/12/PPC\\_Pedagogia-I\\_2020.pdf](https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/12/PPC_Pedagogia-I_2020.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Resolução nº 58 - CEPE/UNICENTRO, de 19 de outubro de 2020.** Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia: Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Campo, Licenciatura, da UNICENTRO, Campus Santa Cruz, e dá outras providências. Guarapuava: UNICENTRO, 2020b. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1537484632232-4b76e08b-0c47>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Resolução nº 265/2016-CEPE, de 8 de dezembro de 2016.** Aprova o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia, do *campus* de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017. Cascavel: UNIOESTE, 2016a. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4831>. Acesso em: 16 mar. 2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Resolução nº 287/2016-CEPE, de 8 de dezembro de 2016.** Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do *campus* de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2016b. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8942>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, Neusa Maria. **Língua portuguesa: uma visão em mosaico.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 277-297.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**

## Questionário de Crenças e Atitudes Linguísticas

- 1) Em qual universidade estadual do Paraná você cursa a licenciatura em Pedagogia:
- Universidade Estadual de Londrina (UEL)
  - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
  - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
  - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
- 2) Você já atua como professor(a) da educação básica?
- Sim, atuo como professor(a) ou estagiário(a) das séries iniciais do ensino fundamental I.
  - Sim, atuo como professor(a) ou estagiário(a) de outras séries da educação básica.
  - Não atuo como professor(a) na educação básica.
- 3) Como você considera o seu domínio da Língua portuguesa?
- Falo melhor do que escrevo.
  - Escrevo melhor do que falo.
  - Falo e escrevo bem.
  - Falo e escrevo razoavelmente.
- 4) Na sua opinião, para falar bem precisamos estar de acordo com as regras da gramática normativa?
- Sim.
  - Não.
- 5) Há alguma pronúncia ou algum sotaque na fala das pessoas ou de alunos que o (a) incomoda? Se sim, qual?
- 6) Qual(is) o(s) conteúdo(s) que você considera essencial(is) no ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 7) Imagine que você está no contexto de sala de aula. Você e seus alunos estão fazendo uma atividade oral sobre o meio de transporte que mais utilizam e um aluno responde da seguinte maneira “Eu uso mais a bicicleta”. Qual seria a sua atitude?
- Corrigiria o aluno, pois ele precisa aprender a falar corretamente.
  - Apresentaria ao aluno, em um outro momento, a variedade culta para a adequação dessa frase no contexto escolar.
  - Não faria intervenção, pois se trata de um fenômeno de fala do contexto do aluno.

8) Um aluno expõe a você professor e aos colegas de classe sobre o livro que está lendo e fala que “A história tá bem legal de ler porque tem várias aventuras”. Assinale uma opção:

- ( ) Não há necessidade de intervenção sobre essa fala do aluno.
- ( ) Você corrigiria seu aluno no momento da fala.
- ( ) A variedade culta precisa ser apresentada em um outro momento.

9) Em uma correção de uma frase em que os alunos deveriam descrever o que podem fazer para ajudar na organização e limpeza da sala de aula, um deles escreve: “Eu posso catá os papel do chão”. Descreva como seria seu processo de correção, o que explicaria ao aluno?

10) Você conhece e/ou aborda a variação linguística? Comente, por favor.