



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA: POR UMA PEDAGOGIA DA  
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA**

LONDRINA

2024

FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA: POR UMA PEDAGOGIA DA  
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao curso 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

C153f Calicchio, Fátima Christina.  
Formação docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola / Fátima Christina Calicchio. - Londrina, 2024.  
180 f.

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, Sociolinguística Educacional, Variação Linguística, Fenômenos Variáveis - 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

FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA:  
POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao curso 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> Fabiane Cristina Altino  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Flávio Brandão Silva  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antônio  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Marcelo Silveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 22 de março de 2024.

“De fato, o Senhor fez grandes coisas por  
nós, e por isso estamos alegres”  
(Salmo 126:3).

## AGRADECIMENTOS

À querida orientadora, Joyce Elaine de Almeida. Obrigada por todo o conhecimento partilhado, pelo apoio e confiança. Deus a abençoe!

À professora Fabiane Cristina Altino e aos professores Flávio Brandão Silva, Juliano Desiderato Antônio e Marcelo Silveira, participantes do Exame de Qualificação, pelas contribuições para que a pesquisa se tornasse mais enriquecida.

Às professoras Stella Maris Bortoni-Ricardo, Lúcia de Almeida Cyranka e ao professor Flávio Brandão Silva, pela realização das palestras para o Curso de Formação Continuada e, assim, tornar a pesquisa realizável.

Aos professores do PPGEL, pelos conhecimentos partilhados nas disciplinas e aos funcionários da secretaria de pós-graduação, pelo cordial atendimento.

Ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá, pela autorização da pesquisa junto aos professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Ao amigo Otávio Felipe Carneiro, presente da UEL, o meu obrigada pelo apoio durante o Curso de Formação Continuada, e à Fabíola Grazielle Zappiello, por ter tornado esse curso acessível em Libras.

À amiga querida, Valéria Adriana Maceis, pelo valioso trabalho de revisão textual.

À CAPES, pela bolsa de fomento concedida, para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Ao meu marido, Reginaldo, por todo o carinho e paciência. Aos meus pais, Narsízio e Francisca. Papai, Mamãe, vocês são meus maiores torcedores. Ao meu filho amado, Narsízio, presente de Deus! Aos meus filhos felinos, sempre ao meu lado, renovando as minhas energias, com olhares e “lambeijos” afetuosos, enchendo o meu ser de alegria e tranquilidade.

Aos professores de Língua Portuguesa, pelo idealismo e perseverança e por se disponibilizarem a participar desta pesquisa, para que ela se tornasse possível.

Agradeço, sobretudo, a Deus, pela vida e pela sua providência, por sempre me amparar para enfrentar todos os desafios em minha trajetória e à minha Mãe Maria, cheia de bondade, me auxiliando sempre em minhas necessidades.

CALICCHIO, Fátima Christina. **Formação docente e ensino de gramática**: por uma pedagogia da variação linguística na escola. 2024. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

No contexto escolar brasileiro, o ensino de Língua Portuguesa enfatiza os aspectos cunhados pela tradição gramatical, ao privilegiar o ensino de regras e conceitos gramaticais de maneira formal e prescritiva, cuja prática tem sido motivo de preocupação e de estudos de pesquisadores na área da Linguística, especialmente na área da Sociolinguística, pelo fato de apresentar um distanciamento da realidade linguística brasileira. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral promover uma aproximação entre os estudos desenvolvidos na área da Sociolinguística Educacional e a prática da sala de aula sob o formato de uma formação continuada aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá. Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória do tipo colaborativa, utilizando-se, para observação dos fenômenos linguísticos, três instrumentos para geração de dados e de análise: um Questionário Diagnóstico, um Questionário Avaliativo e a Proposta Didática, respondidos pelos professores participantes da pesquisa, a partir do Curso de Formação Continuada. Os dados gerados pelos instrumentos foram coletados via formulário do *Google Forms* e, posteriormente, lançados em gráficos e quadros. A seguir, tais formulários foram analisados qualitativa e quantitativamente tanto em relação às Crenças e às Atitudes Linguísticas dos docentes quanto ao que se refere às habilidades relacionadas às competências metalinguísticas e aos conhecimentos dos entrevistados sobre a abordagem da variação linguística. Duas hipóteses foram levantadas: i) os professores não estão preparados para o trabalho da Variação Linguística como uma dimensão da língua; ii) uma formação continuada pode contribuir positivamente para o trabalho do professor em relação à abordagem da variação linguística. As análises realizadas apontaram para as seguintes respostas: a) apesar de os professores apresentam conhecimentos relativos sobre a variabilidade, não estão preparados para o trabalho da Variação Linguística como uma dimensão da língua, asseverando a primeira hipótese; b) o curso “Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?” respondeu à segunda hipótese, uma vez que promoveu avaliações positivas sobre o ensino da língua portuguesa e a abordagem da variação linguística.

**Palavras-chave:** crenças e atitudes linguísticas; pedagogia da variação linguística; regras variáveis.

CALICCHIO, Fátima Christina. **Teacher education and grammar teaching: supporting a pedagogy of linguistic variation in school.** 2024. 180 f. Tese (PhD in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## ABSTRACT

In the context of Brazilian education, Portuguese teaching mostly prioritizes the aspects coined by the grammatical tradition, prioritizing the teaching of grammatical rules and concepts in a formal and prescriptive way, which has been a matter of concern and studies by Linguistics scholars, especially the ones involved with Sociolinguistics, since it shows certain distancing from the Brazilian linguistic reality. Therefore, this research aims to promote an approximation between the studies developed in Educational Sociolinguistics and classroom practice, in the form of continuing teacher education to the Portuguese language teachers who teach in Middle School and are linked to the Regional Teaching Center of Maringá. For this purpose, exploratory collaborative research has been performed, using three instruments of data generation and analysis to observe the linguistic phenomena: a Diagnostic Questionnaire, an Evaluative Questionnaire, and the Didactic Proposal, answered by the teachers who participated in the research, from continuing teacher education. The data generated by the instruments were collected via Google Forms and later made into graphs and tables. Subsequently, the forms were analyzed regarding both quality and quantity, concerning the matters of Linguistic Beliefs and Attitudes of the teaching body in question, regarding the competences related to metalinguistic skills and their knowledge about linguistic variation. Two hypotheses were raised: i) the teachers are not prepared to work with Linguistic Variation as a language dimension; ii) continuing teacher education can positively contribute to the teacher's work regarding the linguistic variation approach. The analysis pointed out the following answers: a) the participating teachers know about linguistic variation, but they are not ready for working with it as a language dimension, asserting the first hypothesis; b) the course "Linguistic variation in the school: what should we teach and how?" answered the second hypothesis by promoting positive evaluations about the Portuguese language teaching and the linguistic variation approach.

**Keywords:** linguistic beliefs and attitudes; pedagogy of linguistic variation; variable rules.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da estrutura das crenças em crenças centrais e periféricas .....	41
Figura 2 – Relação entre Crenças e Atitudes .....	44
Figura 3 – Plano de aula 1 .....	141
Figura 4 – Plano de aula 2 .....	142
Figura 5 – Plano de aula 3 .....	144
Figura 6 – Plano de aula 4 .....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você considera que o Português é uma língua difícil?.....	85
Gráfico 2 – O que é, para você, saber Língua Portuguesa?.....	86
Gráfico 3 – Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática padrão? .....	88
Gráfico 4 – Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado? .....	90
Gráfico 5 – O ensino de Língua Portuguesa deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas? .....	92
Gráfico 6 – Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos?.....	94
Gráfico 7 – De modo geral, como você avalia o ensino de Língua Portuguesa? .....	96
Gráfico 8 – Na escola que você estudou, como eram as aulas de Língua Portuguesa? .....	99
Gráfico 9 – O que é, para você, estudar a Língua Portuguesa?.....	101
Gráfico 10 – O que é, para você, ensinar a Língua Portuguesa?.....	103
Gráfico 11 – Em sua opinião, como está o ensino da norma-padrão na escrita (concordância verbal, nominal, regência) atualmente? A esse respeito, assinale a alternativa que mais representa a sua opinião pelas opções abaixo.....	106
Gráfico 12 – Você considera a variação linguística na sala de aula como reflexo de .....	107
Gráfico 13 – Em sua opinião, sobre a concordância: (ex.: nós vai, a gente fomos), em contextos de fala coloquial é: .....	108
Gráfico 14 – Em sua opinião, sentenças do tipo: “tu falou” (tu falaste), em contextos de fala coloquial é .....	109
Gráfico 15 – Em sua opinião, sentenças como: “ai que saudade de ocê” em contextos de fala coloquial é .....	110
Gráfico 16 – Em sua opinião, sentenças do tipo: “A gente vai chegar amanhã“, “A gente chega amanhã“, em contextos de fala coloquial é.....	111
Gráfico 17 – Quanto às questões anteriores, se as últimas quatro situações ocorressem, o que o professor de Língua Portuguesa pode (ou	

deve) fazer? Considere em sua resposta: se for na fala coloquial, se for na fala formal, se for na escrita coloquial, se for na escrita formal .....	112
Gráfico 18 – Quanto ao uso do pronome “a gente” no lugar de “nós”, você considera.....	114
Gráfico 19 – Professor, você trabalharia/abordaria o pronome “a gente” com seus alunos? Justifique sua resposta.....	115
Gráfico 20 – Quanto à variação, você considera relevante .....	116
Gráfico 21 – Você considera necessário trabalhar com o aluno sobre a existência de mais do que uma variedade linguística? Justifique, por favor, sua resposta.....	117
Gráfico 22 – O que você entende por “erro” em Língua Portuguesa? .....	119
Gráfico 23 – Em sua opinião, a noção de “erro” vem sofrendo modificações no ensino de Língua Portuguesa? O que você pensa sobre isso? .....	121
Gráfico 24 – Para você, professor, o que leva os alunos (e até alguns professores) a dizerem que não sabem português? .....	123
Gráfico 25 – Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e às questões linguísticas anteriormente citadas, você considera que são necessárias mudanças.....	125
Gráfico 26 – Em sua opinião, professor, a forma correta de falar é a que se aproxima da escrita? .....	127
Gráfico 27 – A maioria dos alunos, se bem escolarizados, consegue falar bem o português e, assim, consertando a fala, conseqüentemente, consertará a escrita.....	128
Gráfico 28 – Este espaço é para você, professor– se desejar– escrever sobre a sua posição quanto ao tema “Variação Linguística”, abordado nesta pesquisa. Sua colaboração é muito importante! Obrigada! .....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo Leitura .....	53
Quadro 2 – Eixo Produção de textos .....	56
Quadro 3 – Eixo da Oralidade.....	58
Quadro 4 – AL/Semiótica nos anos finais do Ensino Fundamental .....	60
Quadro 5 – Competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa.....	66
Quadro 6 – Relação Práticas de linguagem e Competências/Habilidades .....	67
Quadro 7 – Relação entre Campos de atuação e Gêneros discursivos/Textuais como centralidade para o ensino de Língua Portuguesa.....	68
Quadro 8 – Respostas dos participantes para a Questão 1.....	132
Quadro 9 – Respostas dos participantes à Questão 2.....	133
Quadro 10 – Respostas dos participantes à Questão 3.....	134
Quadro 11 – Respostas dos participante à Questão 4.....	135
Quadro 12 – Respostas dos participantes à Questão 5.....	136
Quadro 13 – Respostas dos participantes à Questão 6.....	137
Quadro 14 – Respostas dos participantes à Questão 7.....	138
Quadro 15 – Respostas dos participantes à Questão 8.....	139
Quadro 16 – Critérios Pedagógicos de Avaliação.....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPA	Critérios Pedagógicos para Avaliação
Crep	Currículo do Estado do Paraná
DCEs	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Ensino
Nurc	Norma Urbana Oral Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PEUEL	Programa de Estudos do Uso da Língua
PID	Proposta de Intervenção Didática
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPC	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Planos de Trabalho Docente
<i>RESP</i>	Resposta
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGEC	Sistema Integrado para Gestão de Eventos e Cursos
SN	Sintagma Nominal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE</b> .....	<b>16</b>
1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	19
<b>2 ESTADO DA ARTE</b> .....	<b>22</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>26</b>
3.1 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO .....	26
3.2 NORMAS LINGUÍSTICAS E ENSINO .....	31
3.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE CRENÇAS E DE ATITUDES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
3.3.1 Crenças.....	38
3.3.2 Atitudes.....	42
3.4 ENSINO DE GRAMÁTICA.....	46
<b>4 A VISÃO DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DA EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>51</b>
4.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?.....	51
4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ O CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ?.....	64
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS</b> .....	<b>71</b>
5.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	71
5.2 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	74
5.2.1 O Questionário Diagnóstico.....	74
5.2.2 O Questionário Avaliativo .....	77
5.2.3 O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	78
5.2.4 O Curso de Formação Continuada .....	78
5.2.5 Perfil dos professores participantes da pesquisa .....	82
5.2.6 A Proposta de Intervenção Didática (PID).....	83
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>84</b>

6.1 ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....	84
6.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.....	132
6.3 ANÁLISE QUALITATIVA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA (PID).....	141
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	159
ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE.....	171
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	173
ANEXO D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA (PID).....	175
ANEXO E – EVIDÊNCIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	177

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE

Na Língua Portuguesa, bem como nas demais línguas, os indivíduos possuem variadas formas de expressar verbalmente um mesmo conteúdo, pois, conforme entende a Sociolinguística, não há usuário da língua que fale sempre da mesma maneira, visto que a aceitação ao contexto comunicativo leva o falante a selecionar formas com menor ou maior grau de formalidade. Por exemplo, se um mesmo falante enuncia o verbo “estudaram” como “estudaru”, e outro falante como “estudatum” ou, se o mesmo falante ora usa “estudaru”, ora “estudatum”, tal variação corresponde ao uso regular e sistemático inerente ao sistema linguístico que reflete a heterogeneidade constitutiva da linguagem, compreendida como “as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” (Tarallo, 1986, p. 8).

Tais variantes linguísticas, nos termos de Tarallo (1986), têm sido apresentadas em diversos estudos no sentido de evidenciar a necessidade de flexibilização da norma-padrão, a exemplo de trabalhos como o de Faraco (2008), Vieira (2019), dentre outros, que defendem a adequação da norma em função dos usos linguísticos empregados pelos falantes, uma vez que o ensino de língua pautado pela tradição normativo-prescritiva se distancia da realidade linguística praticada pelos falantes.

Segundo Camacho (2011), a escola não pode acreditar que o seu papel seja de substituir a variedade não padrão dos alunos pela variedade padrão; pelo contrário, é papel da instituição escolar levar o aluno a perceber e a entender as diferenças de uso que existem entre as variantes, a fim de que ele as utilize em conformidade com as exigências do contexto comunicativo, pois, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, o docente se depara com a representação das variantes tanto em textos escritos quanto na fala de alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, sejam mesmo adultos em processo de ensino-aprendizagem, revelando a diversidade linguística que qualquer comunidade de fala pode apresentar (Alkmin, 2012).

Tarallo (1986) propõe uma distinção entre os termos “Variável” e “Variante”. “Variável” refere-se às possíveis realizações de uma forma; “Variante” encontra-se em estado de variação.

Sobre a heterogeneidade da língua, esta, muitas vezes, é ignorada no contexto escolar, em razão da ausência de preparo teórico-metodológico para o docente trabalhar em sua prática pedagógica com a abordagem do fenômeno da variação (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023).

Dada essa situação, torna-se relevante, no ensino de Língua Portuguesa, uma mudança a qual prevê dos professores conhecimentos acerca de saberes que deverão ser repassados aos alunos, os quais devem ser capazes de (i) usar diferentes registros – incluindo os mais formais – adequando todos eles às mais diferentes situações comunicativas; (ii) conhecer e respeitar as diversas variedades linguísticas do português falado; (iii) compreender os textos orais e escritos, interpretando-os corretamente; (iv) valorizar a leitura como fonte de informação, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função dos objetivos que pretendem; (v) refletir sobre a língua, conhecendo e analisando criticamente os seus usos como veículo de valores e de preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia, conforme evidencia a competência quatro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 508).

Sobre os fenômenos da variação linguística, o documento esclarece que estes podem ser observados em quaisquer níveis de análise, destacando que as variedades linguísticas precisam ser tomadas como objeto de reflexão e que o valor social atribuído a essas variedades, seja de prestígio social ou não, estão relacionados a preconceitos sociais, devendo, portanto, ser tematizados.

Convém a ressalva de que os objetivos do ensino de Língua Portuguesa ainda não foram plenamente atingidos devido a uma série de fatores internos e externos à escola. Como fatores internos, destacam-se a deficiência na formação docente; a estrutura falha do sistema escolar - que não contempla, no programa de língua materna, os conteúdos que privilegiam o trabalho com a variedade linguística do aluno; a criação de leis e de programas nacionais (os quais não cabe aqui discutir), bem como o seu não cumprimento integralmente pelos profissionais da

educação. Como fatores externos, aponta-se o fato de existirem diversas normas sociais, pois diferentes grupos sociais, por terem histórias e experiências culturais variadas, usam normas distintas, uma vez que não existe vernáculo sem lógica e sem regras, mas vernáculos com outra lógica e com outras regras (Faraco, 2008).

Assim, duas questões de pesquisa norteiam a escrita desta tese:

- 1) Dada a importância de se trabalhar na perspectiva da variação, os professores participantes da pesquisa estão preparados para o ensino da Língua Portuguesa, não como um conteúdo, mas como uma dimensão de ensino?
- 2) Uma formação continuada pode auxiliar o trabalho do professor a partir de uma perspectiva variacionista?

A partir da formulação dessas indagações, duas hipóteses são levantadas nesta pesquisa:

- 1) Os professores não estão preparados para o trabalho da Variação Linguística como uma dimensão da língua.
- 2) Uma formação continuada pode contribuir positivamente para o trabalho do professor em relação à abordagem da variação linguística.

As respostas a essas perguntas de pesquisa podem ajudar a compreender como o ensino de Língua Portuguesa vem acontecendo nas salas de aula, considerando as escolhas que os professores têm feito ao lecionar; se eles realizam o ensino da língua privilegiando a norma-padrão ou se entendem que a língua pode ser ensinada, segundo as suas variações, em razão da diversidade linguística brasileira.

Com base em estudos já publicados, especialmente pela área da Sociolinguística Educacional, nomenclatura difundida por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), definida como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir com o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”, o objetivo geral desta pesquisa consiste em promover uma aproximação entre os estudos desenvolvidos na área da

Sociolinguística Educacional e a prática da sala de aula, sob o formato de uma formação continuada voltada aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá.

Esse objetivo se justifica pela necessidade de aproximar o discurso acadêmico da prática escolar, evidenciando o ensino de língua como um fenômeno variável, pois o docente tende a aplicar, em sua prática em sala de aula, a teoria que desenvolveu o seu aprendizado.

Tal objetivo vai ao encontro da proposta de Faraco (2015), o qual propõe uma Pedagogia da Variação Linguística, visto que a sociedade ainda não considera e não respeita as variedades; e a escola, apesar de considerar a variação, ainda revela um tratamento insuficiente voltado à diversidade linguística. Partindo desse objetivo geral, os objetivos específicos centram-se em:

1. refletir sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa;
2. verificar se, de fato, é possível trabalhar na escola o ensino de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional;
3. propor o ensino de um componente gramatical, sob um viés sociolinguístico;
4. verificar se os docentes acreditam que é possível o ensino da norma-padrão junto com as demais normas.

Na próxima seção, será abordado como esta tese se organiza.

## 1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese compreende sete seções. Assim, nestas *Considerações iniciais sobre a tese*, buscou-se enfatizar um panorama sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, que, conforme apontam pesquisas, na maioria das vezes, o ensino de gramática distancia-se do uso efetivo da língua, ao priorizar o ensino da norma-padrão.

Com base nas orientações dos documentos oficiais para a educação e evidenciando, aos professores respondentes, uma alternativa para o ensino de gramática à luz da Sociolinguística Educacional, surgiram as perguntas norteadoras da pesquisa as quais ancoraram a delimitação dos objetivos.

Na segunda seção, apresenta-se o *Estado da Arte*, em cujo espaço são descritos estudos recentes que enfatizam a abordagem da variação linguística no contexto escolar.

Na terceira seção: *Pressupostos teóricos*, com o intuito de fundamentar esta tese, apresentam-se as discussões da Sociolinguística Educacional, com ênfase nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), os quais enfatizam a necessidade de uma pedagogia diferenciada nos estudos de Língua Portuguesa, e nas pesquisas de Faraco (2008), que destaca a Pedagogia da Variação Linguística, cujo método prevê, no ensino do vernáculo, a realidade linguística dos alunos.

Também, nesta seção, conforme as delimitações de Faraco (2008) e Zilles e Faraco (2015), enfatiza-se a concepção de *normas linguísticas* e de *conceitos*, a fim de evidenciar a necessidade de flexibilização da norma-padrão, a exemplo de trabalhos como os de Faraco (2008), dentre outros, como a adequação da norma em função dos usos linguísticos praticados pelos falantes.

Ainda, enfocam-se os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, os quais foram revisitados e serviram de amparo para a análise dos dados, ao se cotejarem os instrumentos Questionário Diagnóstico, Avaliativo e Proposta de Intervenção Didática.

Na sequência, apresenta-se: *Ensino de gramática*, com o propósito de atingir os objetivos delineados, buscaram-se subsídios em Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2001), Neves (2002, 2015), Vieira e Brandão (2014), dentre outros que discutem caminhos para o ensino de gramática.

Na quarta seção: *A visão dos documentos parametrizadores da educação sobre o ensino de Língua Portuguesa*, visando à congruência aos objetivos definidos e partindo-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca-se apresentar como esse documento prevê o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, ainda neste espaço, apresenta-se o *Currículo do Estado do Paraná*, expondo-se como esse documento prevê o ensino de língua materna e evidenciando-se a articulação deste com os objetivos definidos nesta pesquisa.

Na quinta seção: *Procedimentos Metodológicos e a constituição do corpus*, é especificada a natureza da pesquisa, classificada mediante uma abordagem quali-quantitativa, conforme a metodologia de pesquisa-ação.

Portanto, julgou-se necessário descrever a constituição do *corpus*, o qual foi organizado por meio de três instrumentos: (i) Questionário Diagnóstico, composto por um total de vinte e oito questões, das quais catorze são abertas e catorze são fechadas, com o propósito de investigar as crenças e atitudes linguísticas dos professores no que tange à Língua Portuguesa e ao ensino, e sobre a variação linguística; (ii) Questionário Avaliativo do curso ministrado e dos conhecimentos adquiridos, constituído de oito questões abertas, com vistas a analisar se, realmente, é possível o professor do Ensino Fundamental II trabalhar em sala de aula o ensino da gramática à luz da Sociolinguística Educacional; (iii) Proposta de Intervenção Didática, com o objetivo de o professor propor o ensino da gramática pelo viés sociolinguístico.

Também é exposto o desenvolvimento do curso de formação continuada, vinculado ao projeto de pesquisa desta tese e promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Na sexta seção: *Análise e discussão dos dados*, são realizados os reconhecimentos dos dados presentes no Questionário Diagnóstico, no Avaliativo e na Proposta de Intervenção Didática, a qual contempla os aspectos relacionados ao eixo de ensino de gramática, escolhido por estar presente no currículo do Ensino Fundamental II do componente de Língua Portuguesa do Estado do Paraná.

Por fim, na sétima seção: *Considerações finais*, retomam-se os objetivos relacionados à discussão da análise dos dados.

## 2 ESTADO DA ARTE

O campo da Sociolinguística, principalmente sob o viés da Sociolinguística Educacional, vem desenvolvendo pesquisas que se propõem a relatar a relevância da abordagem da variação linguística na formação do professor de Língua Portuguesa.

Tais estudos vêm tomando grande proporção no cenário acadêmico em âmbito brasileiro. Pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vinculados à linha de pesquisa da Sociolinguística Educacional, têm se preocupado em desdobrar as suas pesquisas para além da teoria, passando, assim, a considerar os sujeitos do contexto escolar, ao evidenciarem caminhos para o ensino de Língua Portuguesa, sob um viés sociolinguístico.

A escolha por esses autores se deu, porque seus estudos são voltados para a formação docente, à luz da Sociolinguística Educacional. Dentre eles, destacam-se as teses de doutoramento de Silva (2017), Semczuk (2019) e Macedo (2020).

Silva (2017), ao defender a relevância de práticas pedagógicas que envolvem, de forma simultânea, o ensino da norma culta e o trabalho com a diversidade linguística, objetivou investigar a abordagem da variação linguística no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio, na rede pública do Paraná, analisando a legislação vigente, os livros didáticos e as atitudes linguísticas dos docentes.

Para atingir tal objetivo, de apoio na discussão teórica sobre a variação e o ensino, incluindo os estudos das crenças e das atitudes linguísticas, o pesquisador também se apoiou em três instrumentos: nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs)); em dez coleções de livros indicados no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino; e em um questionário constituído de 12 perguntas (Silva, 2017).

Silva (2017), em sua análise dos documentos oficiais – especialmente os PCNEM, constatou que tais orientações não apresentam clareza quanto ao tratamento da abordagem da diversidade linguística no processo de ensino e aprendizagem, pois, de forma geral, tanto os PCNEM quanto as DCEs abordam as variações nas práticas de oralidade, e as demais práticas discursivas, por sua vez, apresentam a abordagem da variação de forma superficial.

Sobre a investigação nos materiais didáticos, Silva (2017) verificou que, de alguma forma, as dez coleções abordam a variação linguística. No entanto o autor aponta uma problemática no que se refere à forma como ocorre tal abordagem da variação, uma vez que, segundo ele, a maioria dos livros não apresenta um capítulo próprio sobre o assunto, sendo este, de forma geral, contemplado em capítulos voltados ao estudo de gramática.

Em sua última análise, realizada por meio do questionário de crenças e de atitudes dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Silva (2017) apresenta algumas considerações, partindo da hipótese de que os professores são insuficientemente instrumentalizados, de forma adequada, para o trabalho com a diversidade linguística.

A primeira consideração consiste no fato de que, de forma geral, existe uma tendência de os professores formados em instituições públicas assumirem mais o discurso da variação linguística. Ele destaca que tal prática é positiva e, possivelmente, influenciada pelos discursos dos documentos oficiais e pela oferta de cursos de formação continuada destinados a tais professores da rede pública de ensino.

A segunda ponderação de Silva (2017) recai no fato de os professores reconhecerem a variação linguística no discurso. Tal discurso, todavia, não se reflete em suas práticas em sala de aula, uma vez que, em geral, eles reproduzem, no cotidiano escolar, as prescrições da norma-padrão.

Por fim, em sua última análise, o autor ressalta, portanto que, apesar de os dados demonstrarem que, de alguma forma, os professores têm consciência da relevância de valorizarem a variedade linguística, o processo de ensino-aprendizagem ainda privilegia o reforço das prescrições gramaticais.

Semczuk (2019), também se fundamentando na Sociolinguística Educacional, buscou promover discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, voltando-se à formação continuada, denominada de “Variação e ensino”. Para isso, a autora, inicialmente, procurou compreender a prática docente nos anos iniciais, cuja finalidade revelou uma concepção normativa da língua.

A pesquisadora fez uso de três instrumentos para a constituição do *corpus* de sua pesquisa: no primeiro, investigou a concepção de língua adotada pelos professores, mediante um questionário diagnóstico, constituído de questões discursivas, com conteúdo discutido no curso de formação continuada. Neste, por

meio de seu objetivo de pesquisa, evidenciou também a existência de uma visão homogênea da língua.

Pelo segundo instrumento, a autora trabalhou com a realização de um plano de ensino, elaborado pelas professoras e com ênfase em atividades de oralidade. Neste, o intuito era viabilizar um aporte teórico/prático à luz da Pedagogia da Variação Linguística, seguindo as orientações aos docentes estabelecidas pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em tal investigação, evidenciou-se, pois, tanto um desconhecimento das professoras a respeito do eixo oralidade quanto uma supervalorização da escrita em sala de aula.

Em sua última análise, a pesquisadora aplicou o questionário inicial e o avaliativo sobre o curso de formação continuada e sobre os conhecimentos adquiridos, com o intuito de analisar se, de fato, é possível trabalhar em sala os princípios da Sociolinguística educacional.

Tal objetivo revelou que, embora a abordagem gramatical não seja o foco de ensino da língua nos anos iniciais, a concepção de língua apresentada pelas professoras, nas respostas aos questionários e no curso realizado, constituiu uma visão tradicional da gramática normativa.

Macedo (2020) propôs-se a responder como ensinar a concordância verbal, sob o viés da Sociolinguística Educacional, considerando a língua pela sua concepção interacionista. Para cumprir tal objetivo, a pesquisadora utilizou três ações específicas. A primeira consistiu em verificar a percepção dos discentes de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa mediante a aplicação de um questionário de crenças e atitudes. O segundo objetivo teve como propósito refletir sobre o conhecimento metalinguístico dos docentes em formação, mediante a aplicação de atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção. O terceiro objetivo consistiu no planejamento e no desenvolvimento de uma proposta para o ensino da concordância verbal pelo viés sociolinguístico.

O estudo foi desenvolvido com docentes em formação, especificamente com alunos do primeiro ano de licenciatura em Letras. Com base nos trabalhos desenvolvidos sobre Sociolinguística e sobre ensino, especialmente nos postulados de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008) e Faraco (2008) a respeito de normas linguísticas. A autora também tomou como suporte teórico as orientações de gramáticas tradicionais e de gramáticas de perspectivas linguísticas, bem como os

estudos sobre a variação da concordância verbal, sob a perspectiva da Sociolinguística.

Após a análise dos dados, sobretudo a partir da aplicação dos questionários de crenças e atitudes, Macedo (2020) constatou que os docentes em formação apresentaram conhecimentos relativos à variabilidade da língua, mas também apresentaram preconceitos linguísticos referentes a falas estigmatizadas. Por intermédio do curso denominado de “Normas da Língua Portuguesa”, com o propósito de fornecer aos alunos em formação o ensino gramatical pela perspectiva da Sociolinguística Educacional, Macedo (2020) aplicou mais dois instrumentos de análise, os quais ela chamou de “produção inicial” e de “produção final”. Mediante essa análise, a autora constatou que os alunos de Letras mostraram maior reflexão da concordância verbal sob o viés sociolinguístico.

Pela segunda análise, a pesquisadora realizou a correção do gênero *carta argumentativa* e verificou que metade dos estudantes demonstraram aptidão para compreender a não ocorrência da concordância, entretanto a outra metade dos alunos não apontou a ausência desse fenômeno.

Com base nas análises dos gêneros *anúncios* e *manchete*, a autora destacou que os discentes demonstraram interesse em realizar análises dos fenômenos gramaticais além dos prescritos pela gramática tradicional, mas frisou também que tal fato é possível, desde que os alunos sejam preparados para compreender a abordagem da variação.

Acerca da última análise, a pesquisadora constatou que os estudantes reconhecem a necessidade da abordagem da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa, no entanto a maioria deles ainda não consegue abordar de forma concreta tal abordagem.

Esta seção teve como objetivo evidenciar algumas referências sobre a abordagem da Pedagogia da Variação Linguística. Nesse sentido, justificam-se as citações das pesquisas de Silva (2017), Semczuk (2019) e Macedo (2020), visto que tais autores contemplaram a abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, examinando as crenças e as atitudes linguísticas de professores da educação básica e de professores em formação, bem como se propõe a fazer a proposta desta tese, a qual, por sua vez, também mobiliza os estudos sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa.

Os pesquisadores citados no parágrafo anterior se debruçaram sobre os documentos norteadores do ensino da língua materna, cujas abordagens também se relacionam com os propósitos deste trabalho, o qual igualmente se volta à análise de alguns documentos parametrizadores do ensino da língua materna.

Assim também o faz esta pesquisa, pois, como já afirmado, pretende-se evidenciar a relevância da abordagem da variação linguística na formação do professor, considerando o estudo da diversidade linguística como uma dimensão de ensino no processo de ensino e aprendizagem, assim como as demais dimensões, são elas: a leitura, a produção textual, a literatura e a análise linguística.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

#### **3.1 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO**

A temática deste capítulo apresenta a fundamentação teórica necessária para que seja possível realizar a discussão sobre a possibilidade de desenvolver o ensino gramatical pelo viés sociolinguístico na educação básica. Dessa forma, inicialmente apresenta-se o advento da Sociolinguística na educação, passando pela Sociolinguística Educacional, pelas normas linguísticas e, para finalizar esta seção, realiza-se um estudo sobre as crenças e as atitudes linguísticas.

Como ramo da linguística, a Sociolinguística estuda a língua em uso, considerando as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais de sua realização. Todavia, na obra *Padrões Sociolinguísticos*, Labov, (2008, p. 21) considera o termo *sociolinguística* redundante, já que a língua é uma forma de comportamento social, pois “declarações nesse sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”.

Para essa área de estudo, a língua é um fenômeno social, portanto não pode ser estudada como um sistema autônomo, independente do contexto comunicativo, da cultura e da história dos sujeitos falantes que a utilizam para as interações em sociedade, já que se caracteriza como uma área de estudo multidisciplinar, contemplando, em suas análises, as dimensões socioculturais da língua e aspectos sociológicos de usos nas comunidades de fala (Bortoni-Ricardo, 2021).

A Sociolinguística variacionista tem seu início em 1970, assumindo uma posição vanguardista com relação às Ciências Sociais, as quais tomaram a temática da educação como objeto de reflexão (Bortoni-Ricardo, 2005). Essa autora explica que a Sociolinguística, sendo herdeira da dialetologia e da antropologia cultural, comungava com as demais ciências sociais a convicção de que cabia à escola a promoção de padrões culturais por meio da mobilidade social (Bortoni-Ricardo, 2005).

Com a evolução do conceito de *relativismo cultural*, a partir do início da segunda metade do século XX, emerge a Sociolinguística, cuja disciplina teve como fundamento três premissas: a) o relativismo cultural; b) a heterogeneidade linguística inerente; e c) a relação dialética entre a forma e função linguísticas (Bortoni-Ricardo, 2005).

A premissa do “relativismo cultural” é herdeira da linguística estruturalista, portanto ela não considera o mito de que existem línguas ou culturas primitivas e defende a equidade entre elas, pois “pode-se afirmar, com toda a certeza baseada na literatura técnica da área, que não existem línguas primitivas” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 79).

Destaca-se que, somente no repertório lexical, é que as variedades de uma língua podem apresentar distinção entre si, uma vez que cada variedade requer o vocabulário pertinente a cada contexto de uso (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023).

A segunda premissa propõe a heterogeneidade inerente à língua de qualquer comunidade de fala, ao romper com a visão saussuriana sobre a concepção de língua fechada em si mesma. Assim, “a variação passa a ser concebida como uma qualidade inerente a qualquer língua [...]” (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 15).

Assim como a segunda premissa, a terceira também rompe com a tradição linguística, ao promover a mudança de foco centrada na estrutura da língua isolada, para a sua função e uso no contexto humano (Bortoni-Ricardo, 2005).

Cabe destacar que foi a partir dessa terceira premissa que passaram a ser consideradas, no estudo da língua, as categorias de natureza cultural e social (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023).

Diante do exposto, é possível entender que essas premissas funcionam como uma nova metodologia para o ensino da língua na educação básica, a propósito de uma pedagogia que considere a dimensão sociolinguística e cultural do aluno, a

exemplo da *Pedagogia Culturalmente Sensível*, proposta por Erickson (1987) e difundida no Brasil por Bortoni-Ricardo (2005, p. 129):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais facilita a transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

A fim de que essa pedagogia ocorra nos bancos escolares brasileiros, é necessário que haja uma mudança de atitude tanto da escola quanto dos professores, com vistas a estabelecer situações em que seja possível considerar o conhecimento sociolinguístico e cultural do aluno, relacionando-o com o letramento escolar.

Neves (2015), em sua obra *Que gramática estudar na escola*, se aproxima da *Pedagogia Culturalmente Sensível* quando argumenta que os falantes fazem as escolhas comunicativas adequadas, ao utilizarem as regras variáveis, respeitando o condicionamento do contexto de produção.

Em posição semelhante, Possenti (2011) destaca que uma forma produtiva de ensinar a língua recai na atitude, que consiste na substituição de uma forma por outra, a fim de que o aluno reflita sobre a língua. Assim,

Pode-se corrigir sem explicitar as regras da gramática da variante padrão da língua envolvidas na construção. Mudam-se as construções em função dos contextos e situações e que as diferentes formas são usadas, a exemplo de *Nós ficaremos* em oposição a *gente vai ficar* (Possenti, 2011, p. 112, grifos do autor).

Em consonância com a *Pedagogia Culturalmente Sensível*, defendida por Bortoni-Ricardo (2005), é oportuno destacar a Pedagogia da Variação Linguística, de Faraco (2008), a qual propõe que se dê relevo, no ensino da língua, à realidade linguística brasileira:

[...] cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 180).

Como é possível observar, a Pedagogia da Variação Linguística, de forma semelhante à *Pedagogia Culturalmente Sensível*, defende um ensino de língua que sensibilize os estudantes para a variação linguística, com o objetivo de combater estigmas linguísticos e exclusões socioculturais fundadas na diferença linguística (Faraco, 2008).

Com base nessas propostas de ensino da língua e considerando a realidade sociocultural dos estudantes, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) apresentam seis princípios que relacionam a natureza da Sociolinguística com o contexto escolar.

O primeiro princípio compreende a **competência oral de nossos alunos**, uma vez que os estudantes já possuem uma competência comunicativa, com a qual se comunicam satisfatoriamente em família, com amigos e com professores e se apoiam nessa competência para aprender a modalidade escrita da língua. Dessa forma, é produtivo que o professor promova a integração entre as práticas da cultura oral do estudante com as práticas da cultura letrada.

O segundo princípio refere-se à **variação própria dos nossos modos de falar**, pois, em todas as línguas, existem várias formas de se dizer uma mesma coisa. Nesse sentido, cabe ao professor levar o aluno a refletir sobre as regras variáveis, como em: *eu viajarei amanhã* em oposição a *vou viajar amanhã*, em que a primeira é de prestígio social; a outra é considerada ruim pelos defensores da gramática padrão. No entanto, ambas fazem parte da realidade linguística brasileira, cabendo ao professor levar o estudante a refletir sobre essa variedade linguística.

O terceiro princípio diz respeito às **normas sociais convencionais que regem a interação**. Nesse princípio, a língua, como fenômeno social, se ajusta à situação de comunicação. Portanto, em contextos mais formais, é apropriada a utilização de uma língua mais monitorada; já em contextos mais informais, é oportuna a utilização de uma língua menos monitorada. Todavia, em ambas as situações, há de se considerar os papéis sociais dos falantes e suas intenções comunicativas.

O quarto princípio recai sobre o **que é o “erro de português?”**, expressão assim destacada pelas autoras, para evidenciar que tal expressão é considerada pelos sociolinguistas como inadequada e discriminatória. Assim, essa expressão compreende as diferenças entre as variedades da língua, ou seja, compreende a diferença entre a cultura oral e a cultura letrada, cabendo ao professor levar o estudante a refletir sobre essas variedades (Bortoni-Ricardo; Freitas, 2009).

O quinto princípio tematiza a proposta de uma **Pedagogia sensível às características dos alunos**. Aqui se destaca a importância de se considerar a cultura sociolinguística do estudante, para que seja possível apresentá-lo à cultura letrada, pois condutas repressivas com relação à linguagem que o aluno traz de sua comunidade familiar podem trazer um retrocesso ao aprendizado da cultura escrita.

O sexto princípio reside no **trabalho construtivo e respeitoso com a variação em sala de aula**. Dessa forma, as intervenções do professor em relação às diferenças entre as formas mais monitoradas e as menos monitoradas devem ser realizadas, sempre de forma respeitosa, a fim de levar o estudante a refletir sobre as diferenças possíveis da língua em razão dos contextos de comunicação.

Diante de tais premissas, é oportuno destacar que o ensino de língua, considerando-a uniforme, falando-a em todos os contextos de uma única maneira, é um mito que tem conferido resultados linguísticos frustrantes para a autoestima das pessoas, especialmente daquelas pessoas que são de classes sociais menos favorecidas (Antunes, 2009).

Assim, é possível entender que “a escola exerce papel fundamental, pois, a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional, deve favorecer a conscientização de alunos e dos professores a respeito dos aspectos positivos relativos à variação linguística” (Silva, 2017, p. 61).

Nesse sentido, destaca-se a relevância de cursos de formação continuada aos professores da educação básica sobre os princípios da *Sociolinguística Educacional*, com o intuito de se pensar em um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo; “é a Sociolinguística, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa” (Cyranka, 2015, p. 32).

Por essa dimensão, é possível compreender que a Sociolinguística Educacional tem como princípio de que a variação e a mudança linguística são naturais de toda e qualquer língua. Por essa razão, devem ser consideradas nas análises e no ensino sobre o vernáculo, pois a língua “é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns com os outros” (Labov, 2008, p. 215).

Pelo exposto por Labov (2008), no contexto de ensino de Língua Portuguesa, há de se considerar a diversidade linguística em razão de sua relação com o contexto de uso, seja ele social, cultural, político, dentre outros.

### 3.2 NORMAS LINGUÍSTICAS E ENSINO

No contexto atual do ensino de língua materna, por mais que os estudos linguísticos tenham avançado, ainda estão muito presentes, nas práticas didáticas, atividades com abordagens que privilegiam o ensino de uma variedade linguística em detrimento de outras. Isso quer dizer que ainda existe, no contexto escolar, uma concepção de língua que privilegia os fenômenos gramaticais prescritos pela gramática tradicional. Dessa forma, convém realizar uma discussão sobre as noções de normas linguísticas, como a norma culta, a norma-padrão e as normas sociais.

Genericamente, é possível observar que a noção de norma culta apresenta um sentido impreciso: “Ao se difundir pelos espaços não propriamente universitários, ao se tornar uma expressão quase de senso comum, a norma culta foi perdendo precisão semântica [...]” (Faraco, 2008, p. 21).

Para Faraco (2008), a norma culta relaciona-se com a utilizada pela comunidade letrada<sup>1</sup>. Assim, pode-se entender que essa noção remete à ideia de valor social, fato considerado preocupante por Cyranka (2007, p. 54), uma vez que “tais valores a ela atribuídos não correspondem a fatos linguísticos reais, principalmente quando se trata não dessa variedade prestigiada, mas de outras estigmatizadas”. Isso implica entender que, ao considerar a ideia de valor social vinculado à língua, pode resultar em atitudes de rejeição em relação às variedades linguísticas.

Conforme argumenta Faraco (2008), embora as diferenças entre norma-padrão e norma culta sejam inconfundíveis, a cultura letrada está mais próxima da norma de “prestígio social”, uma vez que “defensores” da norma-padrão estão presentes nos estratos sociais da norma culta.

Por essa razão, não é oportuno continuar separando o padrão normativo da norma culta. Assim o que se propõe pela Pedagogia da Variação Linguística consiste na flexibilização das referências padronizadoras, ao considerar a diversidade linguística no ensino da língua materna (Faraco, 2008).

Faraco (2008, p. 71) esclarece que a língua de prestígio social

[...] se tornou historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural. Esse processo produziu, no imaginário dos falantes, a representação dessa norma como uma

---

<sup>1</sup> Faraco (2008) considera como letrados os falantes que concluíram pelo menos o ensino médio.

variedade superior, como uma variedade melhor do que todas as demais.

O autor explica que essa crença leva os falantes a entenderem que a norma culta é mais privilegiada que as demais (Faraco, 2008). Noutros termos, é possível entender que essa idealização de língua tida como superior é um equívoco, visto que ela não encontra apoio nas situações de uso da língua, porque

Tal representação imaginária, embora bastante forte entre nós, não encontra, porém, sustento na realidade. Primeiro, porque as mudanças, como bem demonstra a linguística histórica, nunca alteram a plenitude estrutural de nenhuma das variedades da língua. Elas passam sim por contínuas reconfigurações estruturais, mas nunca perdem seu caráter estruturado. Segundo, porque qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades (Faraco, 2008, p. 71).

Como se pode observar, o pesquisador defende que a noção de norma culta considera as variedades linguísticas como inferiores à norma culta (Faraco, 2008). Nesse sentido, é possível compreender que essa noção não pode limitar-se apenas à expressão *norma culta*, na medida em que essa acepção de norma se constitui por um conjunto de fatos linguísticos que caracterizam a maneira como falam os membros de determinada comunidade de fala.

Faraco (2008) explica que a norma-padrão refere-se à língua com suas regras de organização fonético-fonológicas, de organização sintática e ideológica, ou seja, é a norma que dita as regras sobre o que se pode e o que não se pode dizer na língua; é uma referência gramatical que não considera o uso efetivo da língua, pois “a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (Faraco, 2008, p. 73).

No plano teórico, tentaram-se reduzir as variedades a uma única representação de língua, que se sobressai às demais variedades, denominada de língua padrão (sistema), mas que não encontra explicação na realidade linguística, pois uma língua será sempre entendida pelo conjunto de variedades assumidas por seus falantes (Faraco, 2008).

É oportuno destacar a ideia que o senso comum apresenta sobre a norma-padrão (norma de prestígio social), denominada por Faraco (2008) de “imaginário”, para a qual só existe uma língua “certa”; logo, subjugando as demais variedades. Tal

noção tem-se mostrado difícil de se desfazer, uma vez que são legitimadas por vozes autoritárias e pela voz da mídia, as quais entendem a língua, a partir de uma natureza homogênea.

Diante desse contexto, cabe destacar também que, para atender as necessidades políticas e sociais de uma comunidade mais letrada, a exemplo do Brasil, com base em uma tradição greco-latina, a norma-padrão cumpre a função de regular o uso da língua, conforme padrões literários de expressão, pois “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo [...]” (Faraco, 2008, p. 78-79).

Assim, compreende-se que a norma-padrão começou a ser estruturada em conformidade com a concepção de língua como representação da organização do pensamento humano. Para essa visão, todas as línguas compreendem um sistema fixo de elementos linguísticos, como se fossem categorias do pensamento. Com base nessa visão unívoca de língua, Faraco (2008, p. 80) esclarece que

O projeto da norma-padrão no Brasil teve, então, como objetivo fundamental, [...] combater as variedades do português popular. No século XVIII, com o Diretório dos Índios, se buscou implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral, no século XIX, a intenção era calar as variedades rurais e (progressivamente) rurbanas. Nesse afã, os formuladores e defensores da norma-padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às das variedades cultas faladas aqui.

Em outras palavras, passou a ser considerada a existência de padrões linguísticos desejáveis, ou seja, melhores que outros, como a consideração de que a língua literária clássica era a única variedade realmente válida.

Ainda para essa visão, representada pela concepção de língua como espelho do pensamento humano, existe uma variedade de língua, considerada de “prestígio social”. Desse modo, todas as demais variedades são excluídas, uma vez que suas manifestações linguísticas são consideradas como erros, desvios da língua.

Daí que, por essa visão, pode-se entender o surgimento de certas crenças e atitudes sobre a língua, evidenciando a necessidade de “uma pedagogia da variação linguística que sensibilize as crianças, 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” (Faraco, 2008, p. 180).

Nesse particular, a instituição escolar pode assumir o papel de explicitar esse conflito no sentido de que a prática docente leve o aluno a perceber a natureza heterogênea da língua, uma vez que é possível falar das normas sociais como intrínsecas à realidade social de qualquer língua, pois, “na sociedade brasileira, podem-se constatar variadas normas, visto que constituem possibilidades adequadas a determinados contextos. Assim, a ‘norma de casa’, a ‘norma do emprego’, ‘a norma dos amigos’” (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 21).

Dito de outra forma, é possível considerar a noção heterogênea de língua, como um conjunto de fenômenos linguísticos de determinada comunidade de fala, caracterizada por uma norma normal de fala. Logo, em uma sociedade heterogênea, como a brasileira, haverá várias normas normais, como a norma de determinadas comunidades rurais, étnicas, normas características de normas urbanas, dentre outras, cuja diversidade está relacionada com a própria heterogeneidade das redes de relações sociais que se estabelecem no interior de cada contexto de fala (Faraco, 2008).

Em consonância com a heterogeneidade linguística, a fim de evidenciar um tratamento mais adequado quanto ao ensino de Língua Portuguesa, há de se falar, dentre os estudos da Sociolinguística Educacional, da proposta feita por Bortoni-Ricardo (2004) para a explicação sobre a dinâmica da variação linguística. Nesta, são imaginados três contínuos, os quais a autora denomina de: 1) contínuo de urbanização, 2) contínuo de oralidade-letramento e 3) contínuo de monitoração estilística.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o contínuo de urbanização pode ser representado pelos falares rurais, urbanos e rurbanos. Estes recebem influência dos falares das áreas rurais e urbanas, com a manutenção do repertório linguístico do falar rural, como a marca de plural em um só componente de um enunciado. Os urbanos recebem influência de agências padronizadoras de letramento, como a imprensa, obras literárias, sobretudo, a escola. Os rurais – como ficam, muitas vezes, muito isolados, em razão do espaço geográfico, sem acesso aos meios de comunicação – preservam mais seu repertório linguístico.

Quanto ao contínuo de oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo (2004) explica o que se compreendem como eventos de comunicação, os quais são subdivididos em evento de letramento – mediado pela escrita; e evento de oralidade – mediado pela

fala. Contudo, nesses eventos, não existem fronteiras bem-marcadas para separá-los, já que eles são bem fluídos e se sobrepõem.

Sobre o evento de monitoração estilística, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), corresponde às interações mais espontâneas e às que são previamente planejadas, é possível evidenciar que a autora propõe interações com mais monitoração (essas exigem muita atenção e planejamento) e interações com menos monitoração (essas são realizadas com atenção mínima à forma da língua). Tais interações mais ou menos monitoradas estão condicionadas ao contexto, ao interlocutor e ao tópico de conversa.

Diante do exposto, esse contínuo de monitoração estilística cumpre a função de oferecer uma pista ao interlocutor sobre o tom do discurso/conversa, como “isso é uma brincadeira” ou “estou falando sério”, por exemplo. Em outras palavras, essa monitoração funciona como uma espécie de moldura. Com isso, pode-se entender que esse contínuo serve como um guia o qual direciona os interlocutores com relação à natureza do evento, orientando se se trata de uma “declaração de amor”, de “uma queixa”, de “um xingamento”, de “uma explicação” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 63).

É oportuno destacar que, em razão das vinculações da língua com esses contextos (contínuos), justifica-se tal discussão, pois o conhecimento dessa metodologia é relevante para que haja melhor organização sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula.

Dessa forma, não é possível conceber as noções de norma-padrão e de norma culta em sentido absoluto, já que a realidade linguística se vincula a contextos diversificados de fala, porque

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino-aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (Faraco, 2015, p. 27).

Nessa perspectiva, é possível pensar que manter a diferença entre a língua de referência e a língua de uso dos falantes – privilegiando, assim, a norma culta ou a norma-padrão –, é uma visão pseudo-purista, porque tal ótica não encontra explicação na realidade linguística. Necessita-se, pois, de uma pedagogia que trate a variação linguística com respeito, evidenciando a necessidade de uma gramática

da norma-padrão, não a negando, mas explicando-a e relativizando-a, a fim de promover o ensino da variedade de prestígio social com reconhecimento e respeito às variações linguísticas (Faraco, 2008).

Nesta seção, apresentou-se uma reflexão sobre o conceito de normas, sua relação com a língua e a sua inerente variação. Nesse sentido, apresentou-se a visão de norma sob o aporte teórico dos estudiosos da Pedagogia da Variação Linguística e da Sociolinguística Educacional.

A próxima seção apresentará uma discussão sobre a relevância dos estudos das crenças e das atitudes linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa.

### 3.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE CRENÇAS E DE ATITUDES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos das crenças e das atitudes linguísticas constituem um dos assuntos contemplados pela Sociolinguística. A abordagem das crenças e das atitudes linguísticas possibilita melhor entendimento das dificuldades de estudantes e de professores sobre o reconhecimento da variedade linguística e sobre o ensino-aprendizagem da variedade padrão, tida como superior às demais variedades:

Essa descrença, ao que tudo indica, repercute no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, que acabam introjetando o discurso de que aprender português é muito difícil, ou impossível, e de que só mesmo os professores e escritores é que sabem falar e escrever corretamente (Cyranka, 2007, p. 45).

O ensino de Língua Portuguesa, fundado no ensino de categorias gramaticais e de funções sintáticas, por exemplo, reside em uma concepção teórica inadequada, a qual tende a levar professores a subestimar a variedade linguística apresentada pelo estudante.

Acerca da ideia de homogeneidade linguística, Camacho (2011, p. 36) explica que cabe aos professores ensinarem que todas as variedades de uma língua são eficientes para cumprir as funções a que se destinam, pois “afirmar que uma variedade é simples demais, portanto primitiva, significa afirmar que há alguma outra variedade mais complexa e mais desenvolvida”.

Possenti (2011) ressalta que uma das formas de se entender o ensino gramatical reside em duas maneiras básicas: uma pelo aprendizado das formas valorizadas, como a gramática-padrão; e a outra compreende a explicação das estruturas linguísticas a partir de uma determinada perspectiva.

Dessa forma, esse autor explica que a preocupação com o uso das formas valorizadas (norma-padrão) se relaciona à ascensão social. Com isso, as formas que não atendem às prescrições socialmente valorizadas são desprezadas e desvalorizadas (Possenti, 2011).

Antunes (2009, p. 208) argumenta que “não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma”, destacando que, de fato, existe uma escrita plural.

Admitindo as visões dos autores citados, sobre a heterogeneidade da língua, é possível entender que atitudes de aceitação e/ou de rejeição referentes à Língua Portuguesa têm origem nas crenças e nas atitudes dos falantes, ou seja, dos professores, ao se considerar a proposta desta pesquisa, uma vez que a escola tem importante papel na construção de atitudes positivas em relação aos dialetos não padrão (Cyranka, 2007).

Dessa forma, é possível inferir que a variedade linguística que o aluno traz para o âmbito escolar em nível básico e/ou universitário é construída durante o processo ensino-aprendizagem

De qualquer modo [...] o caminho trilhado pelo professor, no sentido de levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, requer o cuidado de também levá-los [...] a construir crenças positivas sobre essa sua capacidade (Cyranka, 2014, p. 134).

Como é possível observar, entende-se que, em parte, cabe ao professor prover ao estudante crenças e atitudes positivas em relação à língua e ao ensino da Língua Portuguesa.

Em posição semelhante, Cyranka (2011) argumenta que compreender as atitudes linguísticas pode possibilitar caminhos para melhorar o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Isso se torna possível ao se considerar uma perspectiva ecológica da língua, ou seja, uma perspectiva que relacione a língua a seu meio ambiente, cuja abordagem converge para os contínuos de Bortoni-Ricardo (2005), os quais permitem análises sociolinguísticas dos falantes, de um grupo de falantes ou de uma comunidade de fala.

Sobre o estudo das crenças e atitudes linguísticas, Cyranka (2011) defende que as atitudes têm origem nas crenças, que podem existir sobre determinado objeto, pessoa, situação e atitudes em relação a um determinado evento comunicativo, a coisas ou a pessoas.

Em conformidade com essa visão sobre crenças e atitudes linguísticas, Botassini (2013, p. 59-60) propõe que as crenças regem as atitudes: “as crenças determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma [...]”.

Assim, compreende-se que os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas podem fornecer pistas sobre determinadas atitudes linguísticas manifestadas por indivíduos, por um grupo ou por uma comunidade de fala (Botassini, 2013).

Como observado, o estudo das crenças e das atitudes linguísticas dos indivíduos tem sido objeto de interesse para pesquisadores de algumas áreas, como a psicologia social e a sociolinguística. Dessa forma, ressalta-se que o estudo dessa temática é fundamental para compreender as ações dos sujeitos sociais do contexto escolar que serviu de *corpus* para esta pesquisa.

Na área da Sociolinguística, sobre os estudos das crenças e das atitudes linguísticas, é possível encontrar literatura farta, que os tomam de forma embricada, de tal maneira que, ao falar de um, inevitavelmente, tem de se referir ao outro.

Nesse sentido, para esta pesquisa, busca-se explicar esses conceitos de forma separada, por acreditar que a definição de tais conceitos de forma individual melhor apresentará as particularidades de cada um deles.

### **3.3.1 Crenças**

As áreas como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Sociolinguística dentre outras, no desenvolvimento de suas pesquisas, valem-se dos estudos das crenças. Nesse sentido, a definição sobre o que significa *crenças* torna-se um desafio, já que cada área possui um objeto de estudo, implicando em muitas definições para o termo.

Nos dicionários de Língua Portuguesa, registram-se definições como: ato ou efeito de crer; conjunto de ideias religiosas compartilhadas por muitas pessoas; fé religiosa; convicção, credo; convicção profunda; ato ou efeito de crer; convicção íntima (Ferreira, 2010; Houaiss, 2004; Michaelis [2022]).

Santos (1996, p. 8), em estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, define o termo *crença* como “uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza”.

Barcelos (2006, p. 2), em estudo sobre crenças linguísticas, apresenta a natureza do que seriam as crenças:

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Madeira (2005, p. 19) compreende *crenças* como “o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”.

Em outras palavras, *crenças*, para Madeira (2005), diz respeito a um pré-julgamento em relação a uma determinada pessoa, coisa, situação, objeto, pois o sujeito que julga “toma por base as suas próprias crenças, aquilo que ele carrega consigo, aquilo que ele aprendeu ao longo de sua vivência, seja ela pessoal seja profissional” (Costa, 2019, p. 32).

Botassini (2013), referindo-se ao trabalho de Barcelos (2006), destaca que as crenças são tão antigas quanto a existência humana:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Botassini, 2013, p. 113).

Botassini (2013, p. 50), ainda de apoio em Barcelos (2006), ratifica, de um ponto de vista social e cultural, que as crenças são dinâmicas, pois se apoiam em situações, em opiniões, em assuntos veiculados pela mídia. Ratifica também que as crenças são construídas social e contextualmente, porque,

[...] à medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências são, também, modificadas por elas, assim, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais (Botassini, 2013, p. 50).

Ainda, Botassini (2013) esclarece que crenças são simultaneamente individuais e sociais; estas, por razões contextuais, aquelas, porque cada indivíduo compreende as situações de forma peculiar.

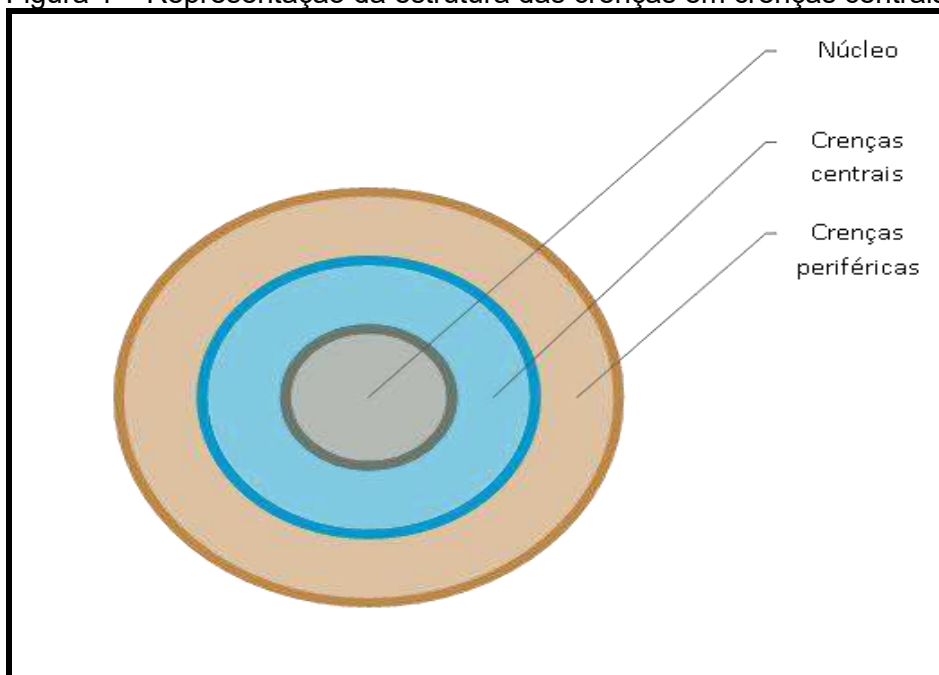
Barbosa, Peluco e Ghessi-Arroyo (2021, p. 142) atestam a natureza dinâmica de crenças e acrescentam que elas estão ligadas às emoções, por exemplo:

Se o aluno acredita que não consegue aprender tal conteúdo, que o português é difícil, estudar gramática é algo distante da sua realidade, isso induzirá a um comportamento consoante às suas crenças. E mudar as crenças que possuem para mudar a relação com o processo de aprendizagem não é algo simples.

Em outros termos, quando a crença de um indivíduo é questionada, a sua reação é imediata e, apesar da natureza dinâmica, as crenças podem resultar em um impedimento para mudanças, de forma especial, às mudanças linguísticas.

Barcelos (2006) apresenta o modelo de representação das crenças, proposto por Rokeach (1968), conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Representação da estrutura das crenças em crenças centrais e periféricas



Fonte: Barcelos (2006, p. 118).

Nesse modelo, o autor propõe que as crenças são agrupadas em centrais e periféricas. As centrais (também denominadas de crenças de estimação) são mais resistentes às mudanças, “porque seriam as crenças às quais existe mais apego e que não são desapegadas facilmente e porque estariam ligadas à emoção e à identidade” (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021, p. 143). Todavia, elas se relacionam com as crenças ao seu redor.

Barbosa, Peluco e Ghessi-Arroyo (2021) explicam que mudar uma “crença de estimação” é muito difícil, pois implicaria em mudança total de um sistema, sendo necessário desconstruir algumas crenças, para possibilitar que novas sejam incorporadas. Essas autoras esclarecem, apoiando-se em Pajares (1992), que a mudança de uma crença só ocorre, se ela for tomada como insatisfatória:

[...] o que aconteceria quando essa crença seria desafiada ou não seria mais possível apropriar-se de novas crenças em seu sistema estrutural de crenças. Se essa crença não se mostrar eficiente, corre também o risco de ser eliminada (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021, p. 143).

Ao levar o conceito de *crença de estimação* para o contexto de ensino, é possível constatar que “elas podem bloquear uma mudança ou até mesmo criar um entrave para a aprendizagem. Por outro lado, as crenças podem influenciar na

motivação, nas atitudes, estratégias usadas tanto pelos alunos quanto pelos professores” (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021, p. 143).

Para ilustrar a ação das crenças centrais ou de estimação, as autoras recorrem aos exemplos de Bagno (2002), como as crenças do senso comum sobre o português como: “brasileiro não sabe português”, “só em Portugal se fala bem o português”, “português é bem difícil” (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021).

Tais crenças podem provocar reações negativas nos estudantes em relação à Língua Portuguesa: “acreditar que sua própria língua não lhes pertence, como algo distante de sua realidade, uma baixa autoestima linguística [...] acaba por criar crenças difíceis de se desconstruir e que afetam diretamente a atuação de todos os membros da escola” (Barbosa; Peluco Ghessi-Arroyo, 2021, p. 143).

É válido enfatizar que essas autoras argumentam que uma possível solução para se evitar as crenças centrais reside em ações que trabalhem as regras variáveis ao lado das regras de prestígio social (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021).

### 3.3.2 Atitudes

Em sentido genérico, dicionarístico, o termo *Atitude* significa: modo de comportar-se em determinadas situações ou conjunturas (em relação a pessoas, a objetos etc.); comportamento, conduta, posicionamento; tendência a reagir de forma positiva ou negativa a pessoas, objetos ou situações; reação ou maneira de ser em relação a pessoa(as), objeto(os) etc. modo de agir (Ferreira, 2010; Houaiss, 2004; Michaelis [2022]).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, porém, considera-se um sentido restrito de *Atitude* à luz da avaliação linguística, que, por sua vez, toma emprestado o sentido da Psicologia Social. Segundo Moreno Fernández (1998), a Sociologia e a Psicologia há muito tempo se dedicam ao estudo dos impactos das atitudes na realidade social. O autor salienta que:

a importância que os estudos das atitudes têm para a sociolinguística levam para uma compreensão mais profunda de questões como a escolha da língua nas sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico ou o ensino de línguas; Além disso, as atitudes têm influência decisiva nos processos de

variação e mudança linguística que ocorrem nas comunidades de fala.<sup>2</sup> (Moreno Fernández, 1998, p. 179).

Como é possível observar, Moreno Fernández compreende as atitudes como desdobramentos da atitude social dos falantes, que se referem, não só à língua e às suas variedades, mas também ao seu uso na sociedade.

Em consonância com esse posicionamento, sobre as atitudes, Lambert (1966) pontua que:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo interrelacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (LAMBERT, 1966, p. 77-78).

Para esses autores: Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, de sentir e de reagir em relação a pessoas, a grupos, a questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante.

Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (Botassini, 2013, p. 53).

Costa (2019, p. 37), baseando-se em Rodrigues (2012), assim resume:

[...] as atitudes linguísticas são atitudes psicossociais, ou seja, se as línguas têm conotações sociais, é natural que sejam avaliadas (admiradas ou desprezadas) a partir do status ou das características sociais dos seus usuários.

Dito de outra forma, é possível entender que a Atitude coloca em evidência aspectos prós ou contras um determinado tipo de julgamento, diante de uma pessoa ou de coisas. Dependendo do conceito que se constrói, a respeito de alguém ou de alguma coisa, é possível produzir afetos positivos ou negativos que induzem a agir de uma maneira ou de outra.

Assim, as atitudes se formam durante o processo de socialização, pois elas têm origem no processo de aprendizagem, a partir das experiências que os

---

<sup>2</sup> [...] la importancia que los estudios de las actitudes tienen, en el campo de la sociolingüística, para conocer más profundamente asuntos como la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas; además las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla.

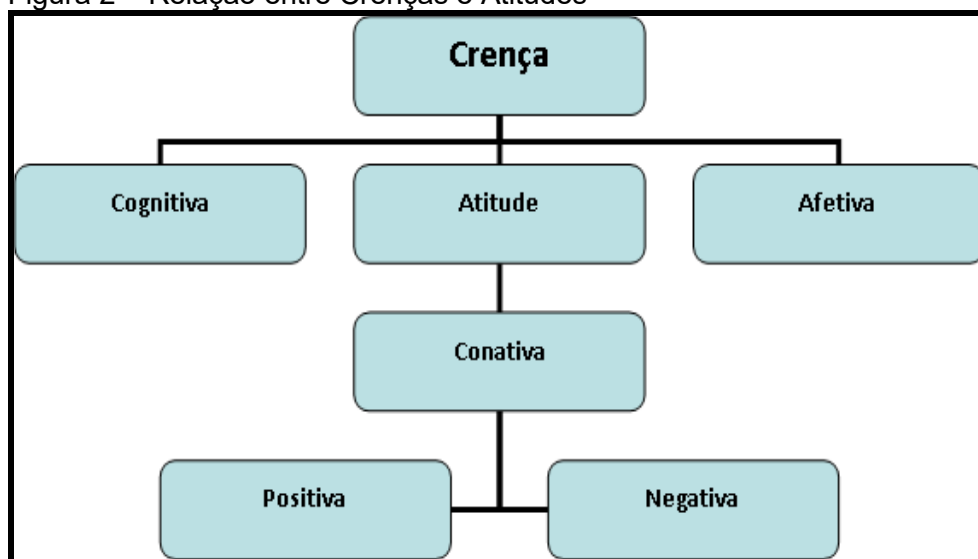
indivíduos vivenciam, segundo suas características individuais de personalidade. As atitudes, portanto, podem ser positivas ou negativas, se organizadas a partir de três componentes que as determinam: a cognição, o afeto e o comportamento.

1. *Componente cognitivo*: está relacionado às crenças diante dos atributos específicos ou do objeto na sua totalidade. Por exemplo: uma pessoa que tem preconceito contra um determinado grupo certamente tem uma série de cognições acerca desse grupo, objeto da sua discriminação.
2. *Componente afetivo*: está relacionado aos sentimentos e às emoções que são influenciados por fatores motivacionais, personalidade, experiências vividas. Por exemplo: a pessoa que tem preconceito contra um determinado grupo certamente tem um sentimento de raiva ou de desprezo por esse grupo.
3. *Componente comportamental*: está voltado às intenções do comportamento em relação aos atributos específicos ou do objeto na sua totalidade. É a ação do indivíduo em relação ao objeto da atitude.

Com base no exposto, é possível considerar que tais componentes estão interligados. Mudanças em um desses elementos implicam mudanças nos demais, uma vez que eles produzem efeitos entre si, evidenciando que as atitudes são suscetíveis a mudanças.

Botassini (2013) apresenta a relação entre crenças e atitudes. A figura que segue expõe essa proposta:

Figura 2 – Relação entre Crenças e Atitudes



Fonte: Botassini (2013, p. 60).

O componente cognitivo relaciona-se às crenças que o indivíduo tem sobre um objeto ou sobre uma pessoa, porque as crenças regem as atitudes dos indivíduos, uma vez que são elas que retêm “os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa carrega sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma. Elementos esses carregados de informações e de sentimentos que, geralmente, vão produzir atitudes” (Botassini, 2013, p. 61).

O componente afetivo diz respeito às emoções e aos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis sobre um objeto social. E o componente comportamental ou conativo pode ser compreendido como uma reação ou uma conduta em relação a um objeto.

Para melhor esclarecimento sobre a relação entre crenças e atitudes, Santos (1996) apresenta o seguinte exemplo, a partir da mesma crença de que “português é muito difícil”, e considera que alunos e professores podem ter atitudes distintas. Enquanto os alunos rejeitam o objeto (aprendizagem da Língua Portuguesa), em razão dos desafios que envolvem o aprendizado desse vernáculo, os professores podem manifestar uma avaliação positiva desse mesmo objeto, por se sentirem valorizados, visto que dominam o conhecimento sobre esse objeto. Isso porque “todo conceito possui um componente avaliativo, deve-se concluir que as pessoas têm uma atitude em relação a todos os conceitos ou objetos” (Santos, 1996, p.13).

Cyranka (2007) ainda esclarece que, por outro lado, é possível também que os alunos manifestem avaliação positiva do objeto, revelando que não é possível limitar-se a uma única avaliação de crença. Diante do exposto, assim como propôs a autora, esta pesquisa utiliza em sua análise instrumentos que evidenciam as crenças e as atitudes dos professores participantes deste estudo.

Nesta seção, objetivou-se apresentar os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional e o conceito sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas, a fim de embasar e melhor compreender as respostas aos questionários, advindas dos professores informantes, uma vez que estudos no âmbito de tais crenças e atitudes têm apontado a relevância destas para se compreender os comportamentos de determinados grupos sociais, já que esses conceitos estão relacionados, portanto, às crenças que determinam as atitudes dos indivíduos, sejam elas de valoração positiva ou não.

### 3.4 ENSINO DE GRAMÁTICA

Para esta seção sobre o ensino de gramática, considerou-se relevante, primeiramente, conceituar o que se entende por gramática nesta tese. Ressalta-se, inicialmente, que o tema é amplo, e o presente texto não esgota todas as possibilidades sobre esse conteúdo.

Conforme Travaglia (2003), há três tipos de Gramática: a Normativa, a Descritiva e a Internalizada, contudo reconhece-se que existem outros sentidos de gramáticas, mas são esses que importam para esta pesquisa.

É oportuno destacar que essas concepções coexistem, todavia possuem suas particularidades. A Gramática Normativa é “a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua [...]” (Neves, 2015, p. 29).

A esse respeito, Travaglia (2003) argumenta que, para essa concepção de gramática, existe apenas uma variedade padrão como legítima. Com isso, todas as demais concepções são excludentes, ou seja, trata-se de uma gramática particularizada que contempla somente os usos aceitos pela língua de prestígio social.

Ao fundamentar suas análises na língua escrita, a gramática normativa difundiu conceitos equivocados sobre o caráter da linguagem, ao não reconhecer a distinção entre a linguagem falada e a linguagem escrita, explicando a língua falada pelo modelo da escrita para todas as manifestações linguísticas, assumindo, dessa forma, um caráter normativo-prescritivo de língua (Fiorin, 2004).

Em outras palavras, é possível compreender que a gramática normativa procura estabelecer o que é certo e o que é errado na língua e foi elaborada por um ideário conservador e elitista que privilegia uma variedade de língua sobre as demais variedades, uma vez que ela abarca um conjunto de regras para direcionar ao bom uso da língua.

Portanto, essa vertente normativa tem como base as regras gramaticais da Língua Portuguesa e destaca-se por sua rigidez e por prescrições que, muitas vezes, não condizem com a realidade do uso da língua pelos falantes (Faraco, 2008).

A gramática descritiva faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, visto que o foco dos estudos dessa concepção centra-se no funcionamento da língua em um dado momento em que ela ocorre, isto é, o estudo é sincrônico.

Perini (2006) salienta que à gramática descritiva não cabe dizer o que pode e não pode na língua, mas cabe a essa vertente gramatical, observar, registrar, sistematizar os fatos da língua como eles, verdadeiramente, acontecem sem julgamentos ou coerções linguísticas, caracterizando a sua natureza descritiva.

Por esse viés de concepção de gramática, é possível compreender que ela se ocupa dos estudos do funcionamento da língua em um determinado momento. Isso significa que ela não entra na dualidade do certo e errado na língua, defendido pela gramática normativa, mas, sim, cabe a ela explicar e descrever o sistema linguístico, conforme ele ocorre.

Para Franchi (2006, p. 25), todo falante “possui uma gramática interiorizada desde a tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”. Isto é, o usuário da Língua Portuguesa, ou de qualquer outra língua, conhece e aprende a dominar uma gramática.

Cabe a ressalva de que, nesta pesquisa, entende-se por gramática “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p.28). Assim, são as experiências do convívio social e das interações comunicativas que possibilitam ao falante formular hipóteses de estruturas linguísticas complexas.

Por essa razão, essa gramática é denominada de internalizada, porque se refere às regras aprendidas e regularizadas pelos falantes (POSSENTI, 1996). Logo, é a gramática internalizada que possibilita a formação e o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

Ao ensino específico de gramática, emerge uma concepção que orienta a sua prática em sala de aula, porque cada visão de gramática possui suas particularidades. Logo, para cada concepção adotada pelo docente, haverá um tipo de gramática que deve orientá-lo em sua prática pedagógica.

Cabe destacar que este estudo se ocupa das concepções de gramática descritiva e de gramática internalizada, mas também se ocupa da gramática normativa, já que todas elas coexistem. Mas, afinal, como deve ser o ensino de gramática?

Com o propósito de atingir os objetivos delineados nesta tese, que intenta evidenciar a necessidade de se desenvolver um trabalho de ensino de gramática, relacionando a sintaxe da norma com a sintaxe do uso, apresenta-se um estudo com ênfase na categoria relacionada ao ensino de gramática. Assim, buscou-se fundamento em subsídios firmados por Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2001), Neves (2002, 2015) e Vieira e Brandão (2014), os quais discutem caminhos para o ensino de gramática.

Existe uma farta literatura linguística sobre o ensino da língua materna considerando a sua natureza heterogênea. Entretanto observa-se que uma grande parcela da instituição escolar ainda mantém, na programação do ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com as categorias gramaticais e suas funções sintáticas, ou seja, existe um distanciamento entre o discurso acadêmico e o discurso e prática escolar.

Neves (2002, p. 225), ao discorrer sobre o ensino de gramática, propõe que se deve, primeiramente, refletir sobre o que se pretende com esse ensino. “A questão do ensino da gramática deve passar por uma primeira pergunta básica: que é que se pretende com esse ensino? Ou ainda: que é que se deve pretender com esse ensino?”

Como observado, a questão do ensino de gramática, assim como ocorre com qualquer outro tipo de demanda pedagógica, precisa iniciar pelo objetivo bem definido sobre o que se pretende com tal abordagem.

A autora destaca que, dentro da finalidade do ensino gramatical na educação básica, necessariamente, o professor deve promover o desempenho linguístico do aluno em suas modalidades oral e escrita. Para tanto, Neves (2002, p. 226) aponta:

Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

A perspectiva de Neves (2002) defende que o ensino de gramática não se restrinja tão somente ao trabalho com o funcionamento dos itens gramaticais em nível oracional e propõe o tratamento funcional da gramática, uma vez que a constituição dos textos passa por uma gramática, e não somente pelas frases que compõem a sua estrutura gramatical.

Neves (2002) chama a atenção para a questão da dicotomia entre língua falada e língua escrita e destaca que se deve considerar não apenas a competência linguística, mas também a competência que envolve o uso da língua em diversas situações, pois “só se pode falar em ‘registro oral’ e ‘registro escrito’ se se tiver em mente que esse eixo de estabelecimento de registros intersecciona com outros eixos que a Sociolinguística bem nos ensina a considerar” (Neves, 2002, p. 227).

Como se observa, a pesquisadora pontua que o ensino de gramática deve ser considerado a partir da perspectiva da língua apenas, e não na dicotomia fala e escrita. Assim, a escola precisa promover um ensino de língua com respeito às suas modalidades, porque “a aprendizagem da norma culta deve significar a ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, o qual deverá aprender a empregar uma ou outra, de acordo com as circunstâncias e as situações de fala” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26).

Dessa forma, cabe à escola promover o ensino de diversos estilos, modalidades, das várias normas, a fim de que os alunos possam adequar a sua linguagem aos mais variados contextos comunicativos.

Ainda considerando a relação da modalidade falada e escrita, Marcuschi (2001) pontua sobre a relevância de se considerar que lidamos com práticas de letramento e de oralidade, pois as línguas se fundem em usos, e não o contrário, uma vez que

[...] não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (Marcuschi, 2001, p. 16).

Não obstante, a escola tem evidenciado um caminho oposto à gramática do uso, reforçando um distanciamento entre a fala que o aluno traz para o contexto escolar e o padrão que ele deve apresentar, privilegiando a “variedade de prestígio”. Assim, cabe à escola mostrar ao aluno os diferentes estilos que a língua possui, uma vez que a linguagem ocorre a depender do contexto em que ela estiver inserida.

Esta seção, fundada em estudos de natureza descritiva e sociolinguística, objetivou evidenciar que o ensino de gramática precisa considerar a existência de várias normas e que a abordagem da língua padrão na escola deve ser considerada apenas como mais uma variante da língua em uso (Neves, 2015).

O capítulo que segue apresentará a visão dos documentos parametrizadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Estado do Paraná, voltados ao ensino de Língua Portuguesa e à abordagem da variação linguística.

## **4 A VISÃO DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DA EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **4.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?**

Nesta seção, para melhor compreensão da análise e discussão dos dados, apresentam-se dois itens de análise: o ensino de Língua Portuguesa nas visões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo do Estado do Paraná (Crep).

Buscaram-se reflexões na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018), sobre o que esta prevê acerca do ensino de Língua Portuguesa. Nesta senda, o intuito foi trazer à tona as orientações sobre como esse documento tem definido as aprendizagens essenciais e as competências, revelando, assim, os aspectos pedagógicos sobre o ensino de Língua Portuguesa aos professores da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental II, que será o ponto de referência para a reflexão proposta nesta seção.

A BNCC inicia com a afirmação de que se trata de um documento normativo que tem por objetivo definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] em conformidade com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Isso significa que essa legislação apresenta uma política, a fim de estabelecer direitos de aprendizagem, bem como assegurar o direito de aprendizagem de milhares de crianças, jovens e adultos na educação nacional, com o propósito de estabelecer uma formação humana de caráter integral para atuação e construção de uma sociedade que seja mais justa, democrática e inclusiva, contemplando tanto o PNE (Brasil, 1998) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (Brasil, 2013).

Conforme a Base, as aprendizagens essenciais se apoiam no desenvolvimento de dez competências gerais, as quais não cabe aqui resenhar, mas destaca-se que elas ajudam a entender como esses aspectos serão implementados ao longo das etapas de Educação Básica, possibilitando vislumbrar os possíveis caminhos para a formação dos estudantes.

Acerca do ensino de Língua Portuguesa, segundo a Base, este deve ser projetado a partir de pesquisas mais atuais, no que se refere aos conhecimentos linguísticos e tecnológicos. Em outras palavras, o ensino da língua materna segue a perspectiva enunciativo-discursiva já contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e busca balizar a aprendizagem, a partir do texto, relacionando-o ao contexto de produção.

Ainda, a Base busca possibilitar o ensino do vernáculo, em diferentes multimodalidades e semioses, mediante habilidades de leitura, da oralidade, de produção de textos e de análise linguística-semiótica, visando oferecer aos estudantes da educação básica a expansão do letramento nas diferentes práticas sociais.

Desse modo, verifica-se que a BNCC propõe o ensino de Língua Portuguesa com a centralidade no texto, na medida em que esse recurso permite o trabalho com todos os eixos da linguística. A Base também prevê o ensino de língua materna considerando cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana (somente nos anos iniciais); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018).

Tais esferas servem de contexto para o trabalho com as práticas de linguagem, uma vez que elas possibilitam a realização das práticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, ao permitirem que o aluno contextualize o conhecimento adquirido, uma vez que “essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2020, p. 84).

A Base esclarece que a escolha por essas esferas ocorreu por se entender que tais campos compreendem dimensões importantes da linguagem tanto na escola quanto fora dela, possibilitando, dessa forma, uma formação que contemple

[...] atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 84).

Dessa forma, é preciso reconhecer que existe um contexto histórico e cultural que possibilite ao aluno a aquisição de conhecimentos para a promoção de seu pleno desenvolvimento (Brasil, 2018).

O eixo da leitura é tratado na BNCC como uma prática que prevê o envolvimento ativo do leitor/ouvinte espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.

Assim, a Base entende que a leitura seja tomada em sentido maior, vinculando-se não apenas ao texto, como também a outros tipos de linguagens “(fotos, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que se cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72).

Para o documento, o eixo da leitura deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades de uso e de reflexão, conforme ilustra o quadro que segue.

Quadro 1 – Eixo Leitura

Práticas leitoras	Práticas de uso e reflexão
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.
	Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.
	Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.

Práticas leitoras	Práticas de uso e reflexão
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<p>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p> <p>Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<p>Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</p>
<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<p>Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</p>
<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</p>	<p>Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</p>
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<p>Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora etc.) que nela se relacionam.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</p>

Práticas leitoras	Práticas de uso e reflexão
Estratégias e procedimentos de leitura	Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
	Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
	Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
	Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
	Localizar/recuperar informação.
	Inferir ou deduzir informações implícitas.
	Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
	Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
	Apreender os sentidos globais do texto.
	Reconhecer/inferir o tema.
	Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
	Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
	Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
	Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 71-74).

Como é possível observar, o eixo da leitura deve ser realizado pelo desenvolvimento de habilidades de leitura, de forma contextualizada, com textos

vinculados a gêneros textuais que circulam nas diversas esferas de atividade humana.

Tais gêneros envolvem as modalidades oral e escrita, fato que funciona como meio para o trabalho com a abordagem da variação em toda a sua complexidade textual inerente aos textos. Dessa forma, promove-se o contato com a estruturação sintática, com o vocabulário, com recursos estilísticos, com linguagens e com culturas presentes no texto, por meio de formas diversas de se expressar. Ademais, há o contato com o culto e com o popular, ao se assegurar a ampliação do repertório sociocultural, a interação e a forma de tratar o diferente (Brasil, 2018).

Acerca do eixo da produção de textos, refere-se às práticas de linguagem voltadas para a interação e para a autoria do texto escrito, oral e multissemiótico ao mobilizar diferentes objetivos como a produção de gêneros da ordem do expor, do narrar, do argumentar e da injunção, cujas produções devem ser inter-relacionadas às práticas de uso e de reflexão, segundo expõe este quadro.

Quadro 2 – Eixo Produção de textos

Práticas de produção de textos	Práticas de uso e reflexão
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e as características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
	Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
	Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos	Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.
	Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.

Práticas de produção de textos	Práticas de uso e de reflexão
Alimentação temática	Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
	Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.
	Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
	Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 77-78).

Como se pode ver, de igual maneira ao eixo da leitura, a BNCC prevê que as habilidades de produção de texto devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, a partir de situações reais de uso da linguagem pertencentes a gêneros que circulam nos mais variados campos da atividade humana.

Essa natureza interativa proposta pela Base é brecha para o trabalho com a abordagem da variação, visto que a produção da escrita mobiliza no indivíduo o conhecimento linguístico, o textual, de mundo e os interacionais (Koch, 2012).

Sobre o eixo da oralidade, a BNCC explica como compreende as práticas de linguagem da modalidade oral seja com a interação face a face, seja de forma dialogada, como em uma mensagem gravada, um seminário, um programa de rádio, uma entrevista, *podcasts*, dentre outros (Brasil, 2018).

A Base estabelece que o trabalho com os textos orais e sua análise precisa considerar os recursos inerentes à fala, como o ritmo, a altura, a intensidade, a clareza da articulação, a variedade linguística e o estilo. Também devem ser considerados os elementos paralinguísticos e cinésicos, a exemplo da expressão facial e gestual. As habilidades mobilizadas no eixo da oralidade estão elencadas no quadro que segue.

Quadro 3 – Eixo da Oralidade

<b>Práticas de oralidade</b>	<b>Práticas de uso e reflexão</b>
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose.
	Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir texto levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como o jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Práticas de oralidade	Práticas de uso e reflexão
Relação entre fala e escrita	Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
	Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 77-78).

Como observado, diferentemente das práticas de linguagem que possibilitam um trabalho efetivo com a leitura, com a produção de textos orais, escritos e multissemióticos em situações específicas, o eixo da oralidade é a dimensão que possibilita ao aluno a reflexão e a análise pela realização dessas práticas.

Nesse sentido, compreende-se que a oralidade deve ser trabalhada com o aluno, uma vez que a escrita ainda é a modalidade legitimada por ser considerada a de maior prestígio. Entretanto, a fala também é uma dimensão relevante ao possibilitar o trabalho com a competência linguística do aluno, pois

[...] a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. O certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino da língua (Marcuschi, 2005, p. 21).

Em outras palavras, é possível entender que cabe à escola ter um olhar mais crítico para a prática da oralidade, considerando-a como objeto de estudo em sala de aula, porque “dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação” (Marcuschi, 2005, p. 25).

Como se vê, é importante o professor inserir a oralidade em suas aulas e tornar essa prática cada vez mais constante, a fim de mostrar aos estudantes que o aprendizado da língua, envolve o conhecimento de suas múltiplas variedades, tornando-os cada vez mais competentes nas modalidades oral e escrita.

A BNCC propõe que a análise linguística/semiótica, doravante (*AL/Semiótica*), contemple os conhecimentos cognitivos e metacognitivos. Assim, para a Base, o estudante precisa realizar a leitura e a produção de textos diversos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, considerando os efeitos de sentido provocados pelos variados estilos ou situações de produção (Brasil, 2018).

Em textos verbais, escritos e orais, tal análise deve ocorrer a partir da linguagem verbal oral e escrita, sendo que as formas de estruturação dos textos recaem no reconhecimento da coesão, da coerência e da organização da

progressão temática dos textos, à luz da forma e da composição do gênero textual a ser estudado.

O Quadro 4 expõe como deve ser o trabalho com a *AL/Semiótica* nos anos finais do Ensino Fundamental:

Quadro 4 – *AL/Semiótica* nos anos finais do Ensino Fundamental

<b>Conhecimento/ elemento linguístico</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Fono-ortografia</b>	Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.
	Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
<b>Morfossintaxe</b>	Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
	Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
	Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)
<b>Sintaxe</b>	Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
	Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e por subordinação).
	Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
<b>Semântica</b>	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
<b>Varição linguística</b>	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.

Conhecimento/ elemento linguístico	Habilidades
Elementos notacionais da escrita	Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).
	Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.
	Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 82-83).

O quadro retoma a metalinguagem da gramática prescritiva-normativa, utilizando termos como: adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc. Todavia, conforme orientações da Base, tais termos devem ser abordados para a análise dos efeitos de sentidos, oriundos do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, as quais funcionam como modificadoras. Com isso, objetiva-se levar o aluno a perceber a função de tais elementos na caracterização dos contextos em que emergem, evidenciando que o trabalho com a gramática é reflexivo, partindo, sempre, de um gênero textual. Logo, não é o objetivo dessas orientações que os alunos memorizem tais nomenclaturas.

Em textos multissemióticos, a *AL/Semiótica* deverá considerar as variadas formas de composição e de estilo de cada uma das linguagens que os estruturam (Brasil, 2018). Em outros termos, esse documento balizador tem como propósito que o ensino da *AL/Semiótica*, em textos verbais escritos, orais e multissemióticos, possibilite que o estudante faça reflexões sobre a língua materna. Acerca dessas práticas de linguagem, o documento expõe:

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 sobre 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, 2018, p. 73).

Como se observa, os eixos de integração contemplados pela BNCC para o ensino da língua são aqueles já coroados pelos documentos curriculares da área

acerca das práticas de linguagem. Assim, é relevante destacar que a Base propõe um trabalho com os textos multissemióticos, fator que justifica a nomenclatura “semiótica” adjunta ao eixo “análise linguística”, passando, dessa forma, a ser chamado de *AL/Semiótica*. De acordo com a BNCC,

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 78).

Em relação ao trabalho de *AL/Semiótica* com os textos multimodais ou multissemióticos, a BNCC propõe que

[...] a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, na música (Brasil, 2018, p. 79).

Sobre os textos multimodais, segundo Zacharias (2016), a cultura digital tem proporcionado rápidas e significativas mudanças nas nossas formas de interação e de comunicação, e uma delas recai nas práticas de leitura, por exemplo, uma vez que “as mídias nas quais os hipertextos são disponibilizados têm a tela como principal suporte, exigindo conhecimentos que ultrapassam as fronteiras do impresso” (Zacharias, 2016, p. 3).

Pelo exposto, entende-se que, pela linguagem utilizada na cultura digital, há uma infinidade de textos com uma diversidade de discursos, etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos, requerendo às pessoas – seja nativo, seja imigrante digital – um aperfeiçoamento de suas competências discursivas como falar, escrever, escutar, ler, escrever, pois, na atualidade, elas são concretizadas mediante variados suportes (Zacharias, 2016).

Tais formas de criação e de recepção de textos exigem habilidades específicas dos produtores de sentidos. Assim, a compreensão desses conceitos é relevante para que seja possível o entendimento da dinâmica de se produzir sentido

nesse contexto da cultura digital, a que os sujeitos do contexto escolar estão inseridos na atualidade.

É válido notar que o documento (Brasil, 2018) apresenta como objeto do processo de ensino-aprendizagem e objeto de *AL/Semiótica* não apenas os gêneros discursivos tradicionais, mas também se adéqua às tecnologias digitais da informação, quando propõe o trabalho com textos multissemióticos, incluindo os textos da esfera das redes sociais. Sobre essa abordagem, a BNCC observa que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma sempre a relacionar os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 65).

Diante desse contexto, é possível destacar que essa abordagem é um avanço no processo de ensino-aprendizagem, pois hoje os sujeitos sociais do contexto escolar estão, a todo momento, expostos a gêneros midiáticos com diferentes semioses, e o sistema educacional precisa considerar essa realidade.

Esta seção objetivou apresentar um panorama sobre como a BNCC concebe o ensino de Língua Portuguesa e como se dá a abordagem da variação. Dessa forma, é possível entender que o processo de mudança no ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido moroso e árduo, pois tem privilegiado a metalinguagem, baseada nos cânones literários para normatizar o que seria “escrever e falar corretamente”.

A questão de se privilegiar os conceitos da variedade padrão tem raízes históricas, a partir da construção de uma ideologia padrão voltada para a elite dominante e que subestima as variedades populares (Faraco, 2008). Todavia, os esforços de professores e de pesquisadores – sobretudo da área da Sociolinguística – junto à democratização do ensino propõem a Pedagogia da Variação Linguística, com o intuito de desconstruir a crença de que existe uma variedade padrão a ser seguida e que as demais são inferiores, principalmente na escola, com o ensino de língua materna (Faraco, 2008).

Sobre o conhecimento sociolinguístico, é relevante destacar que a Base prevê que os fenômenos da mudança e da variação linguística sejam trabalhados de forma reflexiva, considerando que tais fenômenos são inerentes a qualquer sistema linguístico:

[...] 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, 2018, p. 81)

Ainda sobre esses fenômenos linguísticos, o documento esclarece que podem ser observados em quaisquer níveis de análise, destacando que as variedades linguísticas precisam ser tomadas como objeto de reflexão e que o valor social atribuído a essas variedades – seja de prestígio social ou não – estão relacionados a preconceitos sociais, devendo, portanto, ser tematizados (Brasil, 2018).

Nesse sentido, é possível constatar que a BNCC (Brasil, 2018) traz uma proposta que avança positivamente sobre o modo como deve ser o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, para que tal proposta seja efetivamente utilizada no processo de ensino-aprendizagem da língua, é necessário um investimento no profissional de educação, não só de natureza financeira, mas também em sua formação continuada.

Na próxima seção, também será apresentado como ocorre o ensino de Língua Portuguesa, mas pela perspectiva do Currículo do Estado do Paraná.

#### 4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ O CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ?

Refletir sobre o Currículo e o ensino de Língua Portuguesa na educação básica do Estado do Paraná é o objetivo desta seção. Para tanto, parte-se do princípio de que o currículo implica mais do que prescrições presentes em documentos oficiais, associando tal conceito ao de “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções comunicativas” (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Com base nesse pressuposto, esta seção traz reflexões sobre como o Currículo do Estado do Paraná (Crep) prevê o ensino de Língua Portuguesa, que se constitui como um guia, o qual foi construído tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O Referencial Curricular do Paraná é o documento que estabelece os princípios que regem o processo de ensino e aprendizagem, os direitos de aprendizagem dos estudantes e diretrizes gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em consonância com a Base Nacional

De início, convém ressaltar que tais diretrizes curriculares foram lançadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Currículo da Rede Estadual Paranaense. Tal documento apresenta conteúdos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), caracterizando-se como um documento orientador, com base nas especificidades da rede estadual paranaense:

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e de habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa de formação – a do nível fundamental II – e para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsabilmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo (Paraná, 2020, p. 3).

O Crep se caracteriza como um instrumento de trabalho que tem o propósito de orientar as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), os Planos de Trabalho Docente (PTD) e os Planos de Aula:

[...] o foco deve estar nos objetivos de aprendizagem/habilidades, dos quais deve partir o planejamento das nossas aulas de Língua Portuguesa, pois esses objetivos indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. Portanto, se configuram como um direcionamento para o trabalho docente (Paraná, 2020, p. 6).

É importante mencionar que tais diretrizes constituem-se como uma orientação prescritiva por parte do Estado do Paraná, elaborada com o objetivo de melhorar a qualidade da educação da rede estadual de ensino, mediante a compreensão da escola como espaço de acesso ao saber acumulado historicamente.

Acerca do ensino de Língua Portuguesa, o Crep, assim como a BNCC (Brasil, 2018), considera também a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, “compreendendo que sua apropriação se dá a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas” (Paraná, 2020, p. 6).

Tal perspectiva permitirá ao professor abordar a variação linguística em todas as práticas de linguagem, auxiliando-o a introduzir o assunto não somente em uma prática, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem do vernáculo.

Essa diretriz apresenta 10 (dez) competências específicas para o ensino de língua materna, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa

<b>Competências</b>	<b>Competências específicas de Língua Portuguesa</b>
Competência 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência 2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Competência 3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Competência 4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Competência 5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Competência 6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Competência 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Competência 8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.
Competência 9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fricção, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Competência 10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e de produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Adaptado de Paraná (2020).

Para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem das habilidades em Língua Portuguesa, o Crep (Paraná, 2020) propõe não apenas abordagens específicas, com uma das práticas de linguagem, mas também momentos de abordagem, integrando ora uma, ora todas as habilidades.

É conveniente salientar que a abordagem integrada das práticas de linguagem se caracteriza como um recurso favorável ao professor, para que ele

atinja os objetivos de aprendizagem da língua previstos no documento, uma vez que o desenvolvimento das habilidades/competências vinculadas aos campos de atuação previstos tanto na BNCC (Brasil, 2018) quanto no Crep (Paraná, 2020) permitem que o docente ensine a língua e suas possibilidades de variação em aulas de leitura, de produção de textos, de oralidade e de AL/Semiótica. O Quadro 6 apresenta os fundamentos de cada habilidade.

Quadro 6 – Relação Práticas de linguagem e Competências/Habilidades

Práticas de linguagem	Competências/Habilidades
Campo jornalístico/midiático	O objetivo é ampliar e qualificar a participação dos (as) estudantes nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio da compreensão dos interesses que movem a esfera política, em seus diferentes níveis e instâncias, e do reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo. Para o desenvolvimento dessas habilidades e aprendizagens, o componente Língua Portuguesa deve envolver os (as) estudantes na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.
Práticas de estudo e pesquisa	O objetivo é ampliar e qualificar a participação dos (as) estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, motivando-os (as) a participarem de atividades e procedimentos que movem as esferas: científica, de divulgação científica e escolar, para que reconheçam a importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social.
Campo artístico-literário	É imprescindível que se possibilite aos (às) estudantes o contato com as manifestações artísticas e com produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, oferecendo-se condições para que eles(as) possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.

Fonte: Adaptado de Paraná (2020).

Como é possível observar, este documento orientativo paranaense é um instrumento significativo para a prática docente, visto que ele apresenta “um conjunto de conteúdos, competências gerais, e específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes” (Paraná, 2020).

Nos estudos sobre a linguística textual, é consenso que o texto constitui a unidade básica para o ensino do vernáculo. A esse respeito, documentos parametrizadores que antecederam a BNCC (Brasil, 2018) para o ensino da Língua vernácula já propunham que é necessário contemplar, em sala de aula, a diversidade de gêneros textuais que circulam em sociedade, já que esse enfoque contribui para a formação de usuários competentes da língua, em razão de esses fenômenos linguísticos mobilizarem as diferentes situações comunicativas em que os utilizam como instrumento de interação social (Brasil, 1998).

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Estaduais de ensino de Língua Portuguesa do Paraná consideram a centralidade do texto como unidade fundamental de ensino da língua materna, a fim de conferir mais organização ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais, em cada ano do ensino fundamental II, bem como consideram que as situações enunciativas ocorrem, sempre, em distintos campos de atuação.

Os objetos e os objetivos de aprendizagem/habilidades desse documento estão contemplados, a partir de quatro campos de atuação social, delineados para os anos finais do Ensino Fundamental. São eles: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. O Quadro 7 expõe essa organização.

Quadro 7 – Relação entre Campos de atuação e Gêneros discursivos/Textuais como centralidade para o ensino de Língua Portuguesa

<b>Campos de atuação</b>	<b>Gêneros discursivos</b>
Jornalístico/ midiático	Tirinhas, charges, memes, gifs, notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, de TV, notícias para rádios, TV ou vídeos; podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, roteiro de perguntas, comentários, jornais radiofônicos e televisivos, vlogs noticiosos, culturais e de opinião; discussões e debates, comentário, infográficos, cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio e de TV.
Vida pública	Enquetes e pesquisas de opinião, seminário, anotações, propostas/projetos culturais e ações de intervenção, seminário, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Práticas de estudo e pesquisa	Enquetes e pesquisas de opinião, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, seminário, textos de divulgação científica, tabela, gráfico, ilustração, esquemas, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Artístico-literário	Contos contemporâneos, minicontos (de amor, de humor, de suspense, de terror); crônicas líricas, humorísticas, críticas; romances canônicos; narrativas de enigma, narrativas de aventura; romances juvenis; biografias romanceadas; novelas; causos; contos (de esperteza, de

	animais, de amor, de encantamento); fábulas contemporâneas; crônicas visuais; narrativas (de ficção científica, de suspense); audiolivros de textos literários diversos; podcasts de leituras dramáticas; poemas diversos (soneto, lira, haikai, poema concreto etc.), ciberpoema; microrroteiro; lambe-lambe; texto dramático.
--	---

Fonte: Adaptado de Paraná (2020).

Como percebido, o documento expressa uma proposta para subsidiar a prática pedagógica dos docentes da rede estadual a partir da perspectiva da crítica social da realidade, porque, “No cotidiano, as situações enunciativas se dão em campos de atuação diferentes, e todas essas possibilidades devem ser abordadas – em maior ou menor grau na escola” (Paraná, 2020, p. 6).

Tais diretrizes expressas no Crep (Paraná, 2020) assumem, portanto, que esse é o princípio implícito que tem quando defende um currículo baseado nas dimensões artístico-literária, pesquisa científica, na vida pública e jornalística-midiática. Tais dimensões voltam-se para as disciplinas do currículo, as quais permitem um trabalho pedagógico que se assenta na direção da totalidade e do conhecimento e da sua relação com a situação comunicativa.

Convém lembrar que o Crep (Paraná, 2020) destaca que os gêneros discursivos/textuais elencados no Quadro 3 são concretizados na sociedade mediante as práticas de linguagem como a leitura, a oralidade/escuta e a produção de textos.

Verifica-se que o Crep (Paraná, 2020) compreende que o trabalho com as práticas de linguagem, mediante o texto, é favorável para a abordagem da variação, pois tais dimensões funcionam como *corpus* para a reflexão sobre a língua, ao considerar que o texto é um recurso nuclear para o ensino do vernáculo. Cabe ao(à) professor(a) proporcionar atividades nas quais os(as) alunos(as) façam a relação dos textos com seus contextos de produção, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso da linguagem nas práticas de leitura/escuta, de oralidade e na produção de textos em várias mídias e semioses (Paraná, 2020).

Esta seção objetivou apresentar uma reflexão sobre como o Currículo do Estado do Paraná (2020) entende o ensino de Língua Portuguesa. Com base no exposto, ressalta-se que, por meio das definições apresentadas, esse documento propõe a organização de um currículo sobre o ensino da língua materna, concebendo-a de forma heterogênea a partir do texto relacionado às áreas de

atuação humana, as quais devem dialogar com as práticas de linguagem de forma contextualizada.

Cabe destacar que os documentos parametrizadores analisados nesta seção: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Paraná (Crep) de Língua Portuguesa assumem o caráter heterogêneo da língua e que, portanto, o ensino do vernáculo deve reforçar tal orientação.

Nesse sentido, constata-se que tais documentos entendem que é dever da escola oferecer ao aluno o ensino da norma-padrão. Todavia, tal ensino deve estar vinculado ao seu contexto social, evidenciando, pois, uma pedagogia que sensibiliza o indivíduo à sua diversidade linguística.

No capítulo seguinte, serão apresentados como a metodologia e como o *corpus* desta pesquisa foram construídos.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa e a constituição do *corpus*, classificada a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, conforme a metodologia da pesquisa-ação.

Também se apresenta o perfil dos respondentes e a localidade em que ministram aulas. Expõe-se, ainda, o desenvolvimento do Curso de Formação Continuada, vinculado ao projeto de pesquisa desta tese e promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

### 5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com respeito às diretrizes regulamentadoras de pesquisa que envolvem seres humanos. Dessa forma, inicialmente foi realizado um contato com o Núcleo Regional de Ensino de Maringá (NRE) e a articulação com esse órgão durou sete meses entre a apresentação do Projeto, o envio de documentos em formulários específicos, a fim de obter a sua respectiva anuência<sup>4</sup> e seguir para o cadastro do Projeto na Plataforma Brasil.

Nesse sentido, foi anexado, junto à Plataforma Brasil, o pedido de aprovação<sup>5</sup> da pesquisa, bem como o método para a coleta de dados; o envio do projeto; os modelos de questionários a serem aplicados e a organização do curso a ser oferecido aos professores do Núcleo Regional de Maringá (NRE). Além disso, apresentaram-se a justificativa da pesquisa, a delimitação dos objetivos e a avaliação dos riscos e benefícios da pesquisa. Após a aprovação do Comitê de Ética, iniciou-se a coleta de dados mediante a realização do Curso de Formação Continuada.

Os participantes da investigação foram os professores da Rede Estadual do Paraná, especialmente os professores do Ensino Fundamental II do Núcleo Regional de Ensino na cidade de Maringá-PR (NRE). Para desenvolver a temática sobre propor um ensino de português com respeito à variação linguística na escola, fez-se necessário projetar este estudo, como a pesquisa-ação, sob forma de natureza exploratória, porque esse tipo de pesquisa pode “agregar maior intimidade com o

---

<sup>4</sup> Ver Anexo B.

<sup>5</sup> Ver Anexo A.

problema em questão, tornando-o mais claro e específico”, conforme defende Gil (2002, p. 41), tendo como enfoque a *Pedagogia da Variação Linguística*.

Para confrontar teoria e prática, adotou-se o procedimento da pesquisa-ação, que compreende os aspectos “referentes à pesquisa propriamente dita, os quais envolvem também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 143).

Bortoni-Ricardo (2008) denomina esse tipo de pesquisa de *Interpretativista e/ou Colaborativa*, pois o objetivo desse tipo de abordagem recai no desvelamento da “caixa preta”, uma vez que a rotina dos ambientes escolares pode tornar os processos invisíveis para os participantes.

Em outros termos, a *Pesquisa-ação e/ou Colaborativa*, mediante ações entre pesquisador e pesquisado, cumpre a função de possibilitar uma mudança, possibilitar uma alternativa para situações específicas, como o ensino da gramática, sob um viés sociolinguístico que, a nosso ver, corresponde aos “processos invisíveis”, nos termos de Bortoni-Ricardo (2008).

Com base nesse tipo de procedimento, sobre o instrumento para a coleta de dados, importa destacar que

Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Também se utiliza o questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos (Gil, 2002, p. 145-146).

Para realizar a coleta de dados, optou-se pela aplicação de Questionários, porque se acredita que os professores participantes, desse modo, ficariam mais à vontade para responder às questões propostas.

Considerando que a natureza da pesquisa é interpretativa, nos termos de Bortoni-Ricardo (2008), sempre se inicia com perguntas exploratórias, tendo como base a literatura consultada, a experiência de vida e o senso comum do pesquisador, cujas perguntas constituem os Questionários *Diagnóstico* e *Avaliativo*, os quais, inclusive, serviram para delimitar o objetivo geral deste estudo.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação ocorre a partir de ciclos como *diagnosticar, planejar, intervir, avaliar* e *refletir*, os quais se relacionam com os instrumentos avaliativos desta proposta:

- Ciclo 1 – *diagnosticar*: foi realizada a aplicação de um *Questionário* denominado de *Diagnóstico*, que objetivou verificar as crenças e atitudes

linguísticas dos professores participantes sobre a Língua Portuguesa, sobre o ensino de gramática, sobre a noção de erro, sobre a prática escolar do professor;

- Ciclo 2 – *planejar*: nesta ocasião, após sondagem e planejamento, foi oferecido um curso de Formação Continuada para os professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a fim de evidenciar a necessidade do ensino da norma de referência com reconhecimento e respeito às variações linguísticas;
- Ciclo 3 – *avaliar*: aplicou-se o Questionário denominado de *avaliativo* com perguntas acerca do curso ministrado e sobre os conhecimentos adquiridos pelos professores participantes, com o intuito de verificar se, verdadeiramente, é possível trabalhar o ensino de Português na escola, à luz da Sociolinguística Educacional;
- Ciclo 4 – *intervir*: após a sondagem sobre as percepções dos professores, por meio de questões de língua e ensino, ou seja, após a realização das etapas 1, 2 e 3, obtiveram-se informações para planejar e para realizar o Projeto de *Intervenção Didática*, o qual é constituído de um *Plano de Aula*, cuja proposta solicitou para o professor participante trabalhar o ensino de um elemento gramatical, à luz da Sociolinguística Educacional;
- Ciclo 5 – *refletir*: com base nos instrumentos: Questionários *Diagnóstico*, *Avaliativo* e *Plano de Aula*, realizou-se a interpretação, isto é, a reflexão (análise) dos dados desses instrumentos, a fim de confirmar, ou não, a hipótese levantada, apresentada na Introdução.

Portanto, verifica-se que a pesquisa-ação mobiliza uma situação social de colaboração entre aquele que pesquisa e o pesquisado, com a finalidade de se realizar uma mudança em práticas que não contemplam a abordagem da variação linguística.

Na próxima seção, apresentam-se os instrumentos que serviram de base para a geração dos dados.

## 5.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

### 5.2.1 O Questionário Diagnóstico

Para o desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa, a diagnóstica, foi analisado um questionário respondido pelos professores participantes, servidores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e vinculados ao NRE de Maringá. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no primeiro dia do Curso de Formação Continuada, e as questões elaboradas foram adaptadas de Agostinho e Coelho (2015).

Esse primeiro instrumento de pesquisa foi denominado *Questionário Diagnóstico*<sup>6</sup>, constituído de vinte e oito questões que abordavam tanto o perfil dos professores quanto investigavam o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. As questões se dividiram em catorze questões discursivas e catorze objetivas. Esse questionário foi enviado aos professores participantes mediante o formulário do *Google Forms* e pelo endereço de *e-mail* desses docentes. A seguir, apresentam-se as perguntas deste questionário.

<b>Dados do colaborador:</b>		
Idade: _____	Sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outros	
Naturalidade: _____	Cidade em que mora: _____	Tempo: _____
<b>Formação:</b>		
( ) Magistério	( ) Outro curso de 2º grau (ensino médio)	
<b>Graduação:</b>		
Curso: _____	Instituição: _____	Conclusão: _____
<b>Pós-graduação:</b>		
( ) Especialização	( ) Mestrado	( ) Doutorado
<b>(Em caso de estágio) Tempo de experiência em sala de aula como professor de Língua Portuguesa:</b>		
( ) Escola privada. Tempo: _____		
( ) Escola pública. Tempo: _____		
<b>(Em caso de estágio) Nível em que atuou e /ou atua e o tempo (média):</b>		
( ) Ensino Fundamental II: _____		
( ) Ensino Médio: _____		

<sup>6</sup> Esse instrumento de geração de dados e de análise recebeu um total de vinte e seis respostas.

( ) EJA: \_\_\_\_\_  
 ( ) Ensino Superior: \_\_\_\_\_

**Dados sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa:**

1. Você considera que o Português é uma língua difícil?
2. O que é, para você, saber Língua Portuguesa?
3. Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática padrão?
4. Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?
5. O ensino de Língua Portuguesa deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas?
6. Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos?
7. De modo geral, como você avalia o ensino de Língua Portuguesa?
8. Na escola em que você estudou, como eram as aulas de Língua Portuguesa?
9. O que é, para você, estudar Língua Portuguesa?
10. O que é, para você, ensinar Língua Portuguesa?
11. Em sua opinião, como está o ensino da norma-padrão na escrita (concordância verbal, nominal, regência) atualmente? A esse respeito, assinale a alternativa que mais representa a sua opinião pelas opções abaixo:

1. Produção textual (coerência, coesão, argumento, expressividade)	Muito bom	Bom	Regular	Insatisfatório
2. Ortografia				
3. Norma-padrão na escrita (concordância verbal, nominal, regência)				

12. Você considera a variação linguística na sala de aula como reflexo de:  
 ( ) diferenças regionais (pessoas vindas de outras regiões, como nordeste, sudeste...);  
 ( ) diferentes formas de se expressar a mesma coisa dependendo do contexto;  
 ( ) diferenças entre a fala dos alunos e do professor, diferença dos alunos entre si devido ao seu histórico (pais alfabetizados ou não, família de origem rural ou urbana...)  
 ( ) outros:

13. Em sua opinião, sobre a concordância: (ex.: nós vai, a gente fomos), em contextos de fala coloquial é:	Variação linguística	Erro	Outros (cite)
14. Em sua opinião, sentenças como: “tu falou” (tu falaste) em contextos de fala coloquial é:			
15. Em sua opinião, sentenças como: “ai que saudade de ocê” em contextos de fala coloquial é:			
16. Em sua opinião, sentenças do tipo: “A gente vai chegar amanhã”, “A gente chega			

amanhã” em contextos de fala coloquial é: | | |

17. Quanto às questões anteriores, se as últimas quatro situações ocorressem, o que o professor de Língua Portuguesa pode (ou deve) fazer? Considere em sua resposta se for na fala coloquial, se for na escrita formal

- se for na fala coloquial
- se for na fala formal
- se for na escrita coloquial
- se for na escrita formal

18. Quanto ao uso do pronome “a gente” no lugar de “nós”, você considera:

- aceitável na fala coloquial
- aceitável na fala formal
- aceitável na escrita apenas em contextos informais
- aceitável na escrita em todos os tipos de texto

19. Professor, você trabalharia/abordaria o pronome “a gente” com seus alunos?

- sim       não

Por quê?

20. Quanto à variação, você considera relevante:

- que o professor tenha conhecimento conceitual da Sociolinguística;
- que o professor trabalhe com concepções da Sociolinguística em sala de aula;
- outros

21. Você considera necessário trabalhar com o aluno sobre a existência de mais do que uma variedade linguística?

- sim       não
- outra resposta

Justifique sua resposta, por favor.

22. O que você entende por “erro” em Língua Portuguesa?

23. Em sua opinião, a noção de “erro” vem sofrendo modificações no ensino de Língua Portuguesa? O que você pensa sobre isso?

24. Para você, professor, o que leva os alunos (e até alguns professores) a dizerem que não sabem português?

25. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e às questões linguísticas anteriormente citadas, você considera que são necessárias mudanças:

- nos parâmetros curriculares nacionais e estaduais
- na formação de professores
- nos livros didáticos
- nos currículos escolares
- outros

26. Em sua opinião, professor, a forma correta de falar é a que se aproxima da escrita:

- sim       não

( ) outros

27. A maioria dos alunos, se bem escolarizados, consegue falar bem o português e assim consertando a fala, conseqüentemente, consertará a escrita:

( ) sim      ( ) não

( ) outros

28. Este espaço é para você, professor– se desejar–escrever sobre a sua posição quanto ao tema “Variação Linguística”, abordado nesta pesquisa. Sua colaboração é muito importante!

O objetivo da aplicação desse instrumento recai na necessidade de compreender inicialmente as crenças e as atitudes dos professores participantes a respeito da variação linguística e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

### 5.2.2 O Questionário Avaliativo

O segundo instrumento para a geração de dados foi denominado *Questionário Avaliativo*<sup>7</sup> e seu foco compreendeu a avaliação do curso de Formação Continuada voltado aos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, mediante esse instrumento, buscou-se verificar o acréscimo ou a modificação da visão dos participantes, contemplando oito frases afirmativas adaptadas de Semczuk (2019), às quais os docentes tiveram de responder, assinalando uma das cinco alternativas propostas. A seguir, apresentam-se as perguntas deste questionário.

#### QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

A você, que se dispôs a responder ao questionário abaixo, muito obrigada por colaborar com a pesquisa. Suas opiniões e conceitos serão respeitados e muito contribuirão para a minha pesquisa de doutorado e para os estudos da Sociolinguística.

1. Você já tinha conhecimento sobre a temática abordada no curso? Comente, por favor.

2. A temática do curso foi importante para a minha prática em sala de aula.

3. O conteúdo sobre o ensino de “Regras variáveis” (variação linguística) é adequado para trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II.

4. Sobre a minha atuação em sala de aula, em minha prática, eu contemplaria a abordagem do ensino de “Regras variáveis” (variação) em sala de aula.

<sup>7</sup> Esse instrumento de geração de dados e de análise recebeu um total de sete respostas.

5. Eu não teria dificuldades em trabalhar com o ensino de “Regras variáveis” (variação) em sala de aula.
6. Durante a minha vida de estudante e, também, em minhas aulas de Língua Portuguesa, eu já observei situação(ões) de preconceito em sala de aula sobre formas diferentes de se falar, acerca da abordagem das “Regras variáveis (variação).
7. Eu não considero que a abordagem de “Regras variáveis” (variação) dificultaria a aprendizagem do aluno quanto à norma padrão da língua.
8. Com base na temática abordada no curso: Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?”, minha visão sobre o ensino de gramática foi modificada.

### 5.2.3 O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O TCLE<sup>8</sup> foi disponibilizado aos professores participantes juntamente com o primeiro instrumento de geração de dados – o Questionário *Diagnóstico* – e lido pela autora na apresentação inicial, no primeiro dia do Curso de Formação Continuada. Nesse documento, tomou-se o cuidado de convidar o docente para participar da pesquisa, destacando a importância da sua contribuição neste estudo, bem como o objetivo da pesquisa de intervir na prática acerca do ensino de Língua Portuguesa, a partir da Pedagogia da Variação Linguística.

Também foi esclarecida ao participante a forma da coleta de dados e, especialmente, que, por se tratar de um TCLE em página *WEB*, isto é, sem a possibilidade de assinatura física, após o seu consentimento, o participante, bastava clicar no botão, que, assim, entenderíamos que o docente concordava em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso o docente não concordasse em participar, apenas deveria fechar a página do seu navegador.

### 5.2.4 O Curso de Formação Continuada

Esta pesquisa se desenvolveu em contexto pandêmico. Com isso, tanto as instituições públicas quanto as privadas tiveram de fazer a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como a transmissão *on-line*, forma de interação

---

<sup>8</sup> Ver Anexo C.

que também serviu de meio para a realização do Curso de Formação Continuada<sup>9</sup> e para a coleta de dados dos professores participantes desta pesquisa. Portanto, para o Curso, utilizaram-se algumas das ferramentas de um AVA, como *e-mails*, encontros síncronos e assíncronos disponibilizados em formato de palestras aos professores, com interação pelo *chat da* transmissão, via plataforma *StreamYard*<sup>10</sup>, a qual faz uma interface com a plataforma do *YouTube*.

Após planejamento, o curso de Formação continuada foi denominado “*Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?*” e sua divulgação foi feita por meio de uma arte, elaborada pela autora, tendo a sua divulgação realizada sob duas formas: a) pelo setor de Articulação Acadêmica do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), o qual foi responsável pela divulgação do Curso aos professores dos colégios jurisdicionados a este NRE; b) por meio de divulgação realizada pela pós-graduanda por contato telefônico; por *e-mail* e por grupos de *WhatsApp*, disponibilizados pelos diretores dos Colégios do NRE.

Esse Curso, visando a entender o nível do conhecimento sociolinguístico dos docentes de Língua Portuguesa do NRE/Maringá, ocorreu em três encontros, com duração de uma hora cada, constituindo duas horas de encontros síncronos, um por semana, e quatro horas de atividades assíncronas, de leitura do material de apoio. Totalizaram-se dez horas de curso, com emissão, aos professores inscritos, de certificado de participação emitido pelo Sistema Integrado para Gestão de Eventos e Cursos (SIGEC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nesse contexto, o curso “*Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?*”, vinculado ao projeto desta tese, denominado: “*Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa: por uma Pedagogia da Variação Linguística na Escola*”, enfatizou que estudos sociolinguísticos têm evidenciado que, no contexto escolar brasileiro, o ensino do padrão gramatical prioriza os aspectos cunhados pela tradição gramatical, cuja realidade tem sido motivo de preocupação e de estudos de pesquisadores da área da Sociolinguística, por apresentar um distanciamento da realidade linguística brasileira.

Nessa direção, a formação continuada objetivou suscitar uma reflexão sobre o ensino da variação linguística na escola, cuja temática tem sido apresentada em diversos estudos como de Faraco (2008); Mattos e Silva (2004); Vieira (2019),

---

<sup>9</sup> Ver Anexo E.

<sup>10</sup> Estúdio de transmissão ao vivo.

dentre outros. Para isso, tomou-se como aporte teórico os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional. O curso se justificou pelo interesse em evidenciar, aos docentes do Núcleo Regional de Maringá-PR (NRE), a importância do ensino gramatical pelo viés sociolinguístico.

A programação ocorreu nos dias 14, 21 e 28 de outubro de 2021, no horário das 14h às 16h, com a agenda que se explica a seguir.

A primeira palestra ocorreu no dia 14/10/21, com a temática sobre *Normas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa*, ministrada pelo professor Dr. Flávio Brandão, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nessa palestra, o professor destacou que existem diferentes normas linguísticas empregadas nas diferentes situações de interação em que se vive, como a “norma de casa”, a “norma do emprego”, a “norma com os amigos” e a “norma da prescrição gramatical”, a qual apresenta regras sobre o que deve se dizer, pontuando que esta é entendida pelas pessoas, de uma forma geral, como leis que devem ser seguidas por todos.

Foram apresentadas também, pelo palestrante: a diferença entre norma culta e norma-padrão; a noção de heterogeneidade linguística e porque ocorre o preconceito linguístico, trazendo exemplos como “nós vai” e “trabaia”, os quais sofrem uma sanção social, uma vez que se afastam da prescrição gramatical e porque identificam um grupo socialmente constituído, revelando o preconceito linguístico, logo o preconceito social.

O professor abordou, ainda nessa ocasião, as contribuições da Sociolinguística para o ensino da variação. Assim, ele apresentou alguns fenômenos variáveis, tais como: a simplificação do paradigma flexional número-pessoa do verbo, evidenciando a mudança do sistema pronominal brasileiro e citando a gramaticalização do “você”, transformado em pronome pessoal e pronome de segunda pessoa; também abordou os usos de “este” e “esse”, “seu” e “teu”, destacando que tais elementos não apresentam distinção na prática; o professor tratou também da realização variável do objeto direto, como em: “Eu conheço a Maria há muitos anos” (SN lexical) em oposição à forma: “Eu conheço ela há muitos anos” (ele/ela acusativo – o, questionando se seria o mais desprestigiado, “Eu conheço há muitos anos” (categoria vazia) e “Eu a conheço há muitos anos” (com clítico – forma menos utilizada pelos falantes, mas a mais cobrada pela escola). Ademais, o palestrante tratou ainda das estratégias de relativização, citando como exemplo: “Ganhei um presente do qual não gostei” (forma padrão com pronome

lembrete, pouco frequente); “Ganhei um presente que não gostei” (não padrão, cortadora); e, por fim, tratou também da concordância, destacando que os fenômenos que mais sofrem preconceito linguístico recaem nesse item gramatical. Para tanto, o professor trouxe exemplos de usos, tais como: “Essas troca de experiência vai crescendo”; “Aí bateu dois senhores na porta”; “A atuação da máfia do contrabando e o crescente interesse de comerciantes em descarregar mercadoria em bancas de Camel está inflacionando o mercado do asfalto”, com sujeito composto, mas verbo no singular.

No dia 21/10/21; ocorreu a segunda palestra, trazendo a temática dos *Princípios da Sociolinguística Educacional*, proferida pela professora da Universidade de Brasília (UNB), Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, a qual abordou a importância do respeito pela diversidade linguística do aluno, para que, depois, seja possível levá-lo a conhecer a norma-padrão.

Neste encontro, a palestrante iniciou sua fala, apresentando a origem da Sociolinguística e passando pelas contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino. Nessa ocasião, a professora explicou que propôs alguns princípios para o ensino de Língua Portuguesa os quais, de forma especial, defendem que a escola precisa ensinar os fenômenos variáveis, mais avaliados negativamente. Como exemplo, ela trouxe as formas “nois é daqui” e “Nós fomo ontem”, destacando que a primeira é mais saliente que a segunda, isto é, tal forma recebe mais avaliação negativa que a segunda construção.

A professora enfatiza que a escola precisa adotar os estilos monitorados da língua em eventos de letramento em sala de aula, e os eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais. Ela conclui que os sujeitos do contexto escolar devem ter uma conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades.

Em 28/10/21, aconteceu a terceira palestra, proferida pela professora Dra. Lúcia Cyranka, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A temática desse terceiro encontro voltou-se às *crenças e às atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa*, enfatizando-se que as crenças levam às atitudes sobre a língua e o seu ensino.

Nesse sentido, a professora apresentou pontos fundamentais para uma reflexão sociolinguística, tais como: a) “A variação linguística existe entre falantes de toda comunidade de fala”; b) “Essa variação é legítima e está relacionada às

diferenças que se observam na estrutura da sociedade a que pertencem esses falantes”. Nesse ponto, a professora destacou que a *Pedagogia Culturalmente Sensível* pode criar, em sala de aula, ambientes de aprendizagem nos quais se é possível desenvolver modos de falar presentes na competência comunicativa do aluno, mesmo que não sejam modos de falar, conforme prevê a prescrição gramatical.

Com isso, vê-se a importância da valorização da competência linguística do estudante, para que, dessa forma, ele se sinta, então, confortável para aprender os modos de falar mais monitorados, presentes em situações de letramento. Para tanto, a palestrante apresentou os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), enfatizando que os modos de falar, sejam eles mais monitorados ou não, surgem das situações de comunicação que se imbricam pelos contínuos.

O evento totalizou uma carga horária de dez horas, distribuídas em seis horas de momentos síncronos (palestras *on-line*) e quatro horas de atividades assíncronas e consistiu na visualização das palestras sob demanda (gravadas) e pelo envio de um Plano de aula.

É relevante destacar que esse evento foi oferecido totalmente de forma *on-line* e gratuita aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino, do NRE de Maringá-PR. Ainda é importante mencionar que, com vistas a promover a acessibilidade, todas as palestras do Curso contaram com a intérprete de Libras, Fabíola Zappiello, aluna em nível de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

#### **5.2.5 Perfil dos professores participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são moradores da cidade de Maringá e de cidades de seu entorno. Tratava-se de professores atuantes nos ensinos Fundamental II e Médio da Rede Estadual de Ensino, os quais estão vinculados ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá (NRE), com formação nos cursos de Letras-Português e respectivas literaturas. Participaram, portanto, do Curso de Formação Continuada, vinculado ao projeto de pesquisa *Formação Docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola*, um total de vinte e

nove professores<sup>11</sup>. Nos instrumentos de coleta de dados, com a finalidade de manter o sigilo característico da pesquisa científica, tais docentes foram nomeados pela forma “RESP” seguida de um numeral<sup>12</sup>.

### 5.2.6 A Proposta de Intervenção Didática (PID)

Para elaboração da *Proposta de Intervenção Didática*<sup>13</sup> do curso desenvolvido com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do Núcleo Regional de Ensino de Maringá-PR (NRE), analisaram-se as respostas dadas aos Questionários aplicados no Curso de Formação Continuada. Essa análise foi fundamental para o planejamento da proposta, visto que possibilitou o conhecimento das crenças e das atitudes linguísticas dos participantes, bem como de suas respectivas visões sobre o ensino gramatical, garantindo, dessa forma, a possibilidade de considerar o contexto social e linguístico dos alunos e de realizar um curso a partir da *Pedagogia Culturalmente Sensível*.

Após a geração dos dados por meio dos instrumentos de análise, com o intuito de ampliar os conhecimentos dos participantes e de promover mudanças no ensino de Língua Portuguesa, planejou-se uma proposta de intervenção (Plano de Aula)<sup>14</sup> a partir do ensino de um componente gramatical em sala de aula pelo viés sociolinguístico.

Buscou-se, nesta proposta de intervenção, trabalhar com os participantes uma abordagem da variação linguística, a fim de evidenciar não só a importância da adequação da linguagem, mas também a realização de um trabalho adequado ao ensino gramatical, a partir da Pedagogia da Variação Linguística.

Nesta seção, conforme já exposto, objetivou-se apresentar a natureza da pesquisa e como ocorreu a constituição do *corpus*. No próximo capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos dados.

---

<sup>11</sup> O Questionário Diagnóstico é constituído de vinte e oito questões, que recebeu um total de vinte e seis respostas, todavia nem todos os informantes responderam a todas as questões desse primeiro instrumento de geração de dados para a análise.

<sup>12</sup> A numeração atribuída aos dados considerou a ordem de preenchimento das respostas apresentadas pelo formulário do *Google Forms*.

<sup>13</sup> Ver Anexo D.

<sup>14</sup> Este instrumento de geração de dados e de análise recebeu um total de quatro planos de aula.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 6.1 ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Conforme já exposto, o instrumento de pesquisa denominado de Questionário Diagnóstico – respondido por um total de vinte e sete professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa na rede estadual do Núcleo Regional de Ensino de Maringá (NRE) – é constituído de vinte e oito perguntas, dentre elas, catorze questões abertas e catorze fechadas, as quais tematizaram sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Neste questionário, foram mobilizadas perguntas sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas dos professores participantes a respeito da língua e sobre o ensino de Língua Portuguesa, contemplando uma questão que solicitou a intervenção do professor na produção do aluno.

A apresentação das questões considerou a ordem de disposição do Formulário no *Google Forms*, assim as respostas dos professores foram apresentadas com a abreviação *RESP*, do vocábulo “Resposta”, seguida de um número ordinal.

O questionário teve como propósito observar as crenças que os professores possuíam em relação à língua que falam e no que tange ao ensino de gramática na escola. Dessa forma, havia questões discursivas e objetivas, a fim de capturar tal realidade. As questões discursivas foram analisadas qualitativamente, e as questões objetivas, por sua vez, quantitativamente, no intuito de que os dados fossem comparados e que, então, fosse possível se chegar às explicações.

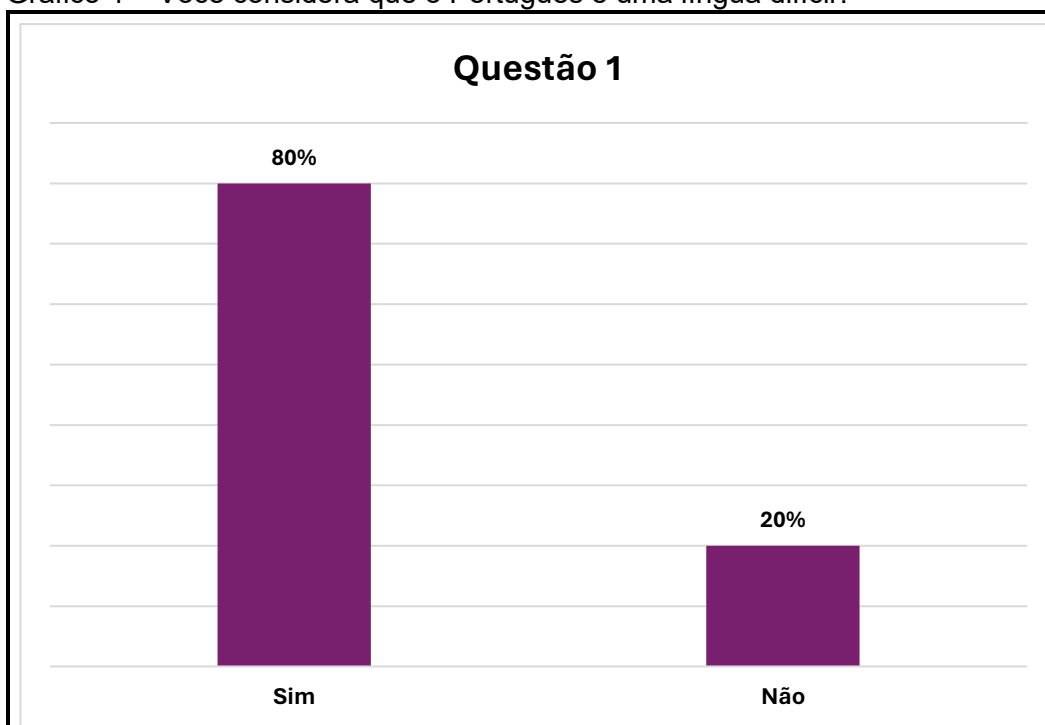
As perguntas para este instrumento de análise foram pensadas de acordo com as respostas dos professores informantes. Dessa forma, decidiu-se analisar os dados aqui catalogados, privilegiando-nos das questões mais produtivas e mais comentadas pelos professores, isto é, aquelas questões em que os professores se mostraram mais efetivamente, não apresentando respostas de natureza genérica. Para isso, os dados foram catalogados, considerando-se a preferência dos informantes pela norma-padrão ou pela abordagem da variação linguística.

Nesta etapa da análise, apresenta-se o que os professores pensam sobre o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, no Questionário Diagnóstico, foram

contempladas perguntas sobre suas crenças e sobre atitudes acerca da língua, sobre o ensino de Língua Portuguesa, com uma delas requerendo a intervenção do professor na produção escrita do aluno.

Em relação à primeira questão discursiva, “Você considera o português uma língua difícil?”, solicitou-se para o professor informante responder se a Língua Portuguesa é difícil, com a finalidade de verificar suas crenças sobre tal. O gráfico a seguir traz um panorama das respostas obtidas.

Gráfico 1 – Você considera que o Português é uma língua difícil?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Esta questão objetivou verificar se os professores possuíam conhecimento da heterogeneidade da língua. Dessa forma, 80% responderam que saber Língua Portuguesa é ter o domínio dessa língua, de suas regras de prescrição gramatical, ou seja, a resposta desses professores aponta para uma concepção de língua uniforme como um sistema regulador e normatizador de comportamentos (Faraco, 2008), conforme evidenciam estes exemplos:

**RESP1:** “Considero uma língua difícil.”.

**RESP2:** “Não, complexa.”.

**RESP4:** “Não, mas sim complexa.”.

Ao se refletir sobre tais respostas, é possível observar que os respondentes evidenciam a crença de que a Língua Portuguesa é sinônimo de regras gramaticais, como expõem estes exemplos:

**RESP5:** “Considero, já que a língua portuguesa possui normas”.

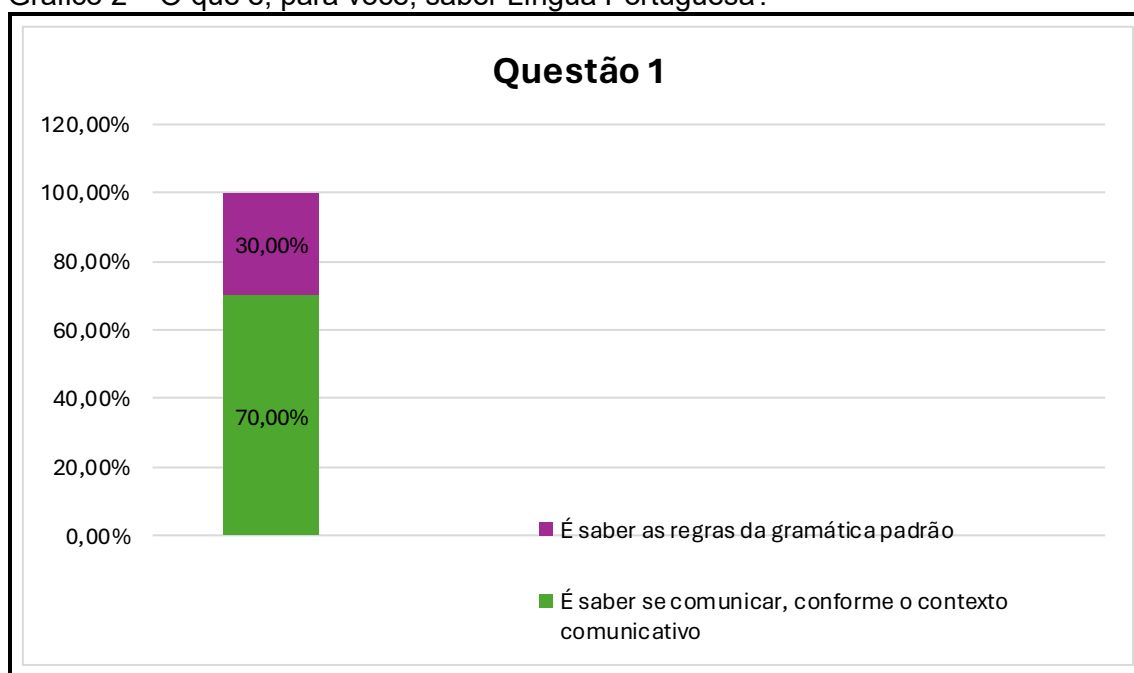
**RESP6:** “Pensando em todas as normas e padrões linguísticos considero que sim, a língua portuguesa é bastante difícil”.

**RESP7:** “Sim, por causa das famosas regras que estão fundamentadas na origem da nossa língua”.

As respostas dos professores indicam que eles possuem uma base mínima de conhecimento sobre a variação linguística, visto que, para a maioria, 80%, o ato de ensinar gramática é sinônimo de ensinar português (Faraco, 2008).

A segunda pergunta demandou dos informantes sobre o que é saber a Língua Portuguesa, com o objetivo de verificar se eles possuíam conhecimento da heterogeneidade da língua.

Gráfico 2 – O que é, para você, saber Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

30% responderam que saber língua portuguesa é ter o domínio dessa língua, isto é, de suas regras de prescrição gramatical. Assim, é possível inferir que a resposta desses professores se volta para uma concepção de língua uniforme como

um sistema regulador, normatizador de comportamentos (Faraco, 2008). Os seguintes exemplos ilustram essas respostas:

**RESP1:** “Língua Portuguesa é saber escrever de acordo com a norma padrão, expressar-se com clareza e produzir textos com coerência e coesão”.

**RESP2:** “Uso da norma padrão”.

**RESP3:** “Utilizar a normalização”.

**RESP4:** “Gramática, Vocabulário, verbos, morfologia, sintaxe e pragmática”.

É interessante observar que a resposta do professor RESP5, apesar de reconhecer a heterogeneidade da língua em sua resposta, quando se trata de ensino da Língua Portuguesa, permanece a visão voltada à homogeneidade linguística, pois o professor toma a língua como instrumento prescritivo normativo de regras, conforme ilustra a resposta a seguir:

**RESP5:** “Depende da perspectiva. Como professora, é conhecer regras e usar a norma culta para comunicação; como brasileiro, é conseguir se comunicar, entendendo e se fazendo entendido”.

A esse respeito, é possível entender que as crenças dos professores informantes evidenciam suas atitudes em relação à Língua Portuguesa. Observa-se que, para os docentes entrevistados, entender a Língua Portuguesa requer o domínio do padrão gramatical. Isso implica inferir que o resultado referente às respostas desse grupo aponta para o favorecimento dos docentes pela língua de prestígio social.

Por outro lado, 70% responderam que saber Língua Portuguesa é saber se comunicar; é saber usar a língua em contextos variados de uso, como evidenciam estes exemplos:

**RESP7:** “Saber a língua portuguesa é conhecer as suas normas e aplicá-las no uso, sabendo adequar tal utilização aos diferentes contextos e propósitos comunicativos”.

**RESP8:** “Dominar tanto a Língua padrão como entender e respeitar as variações linguísticas”.

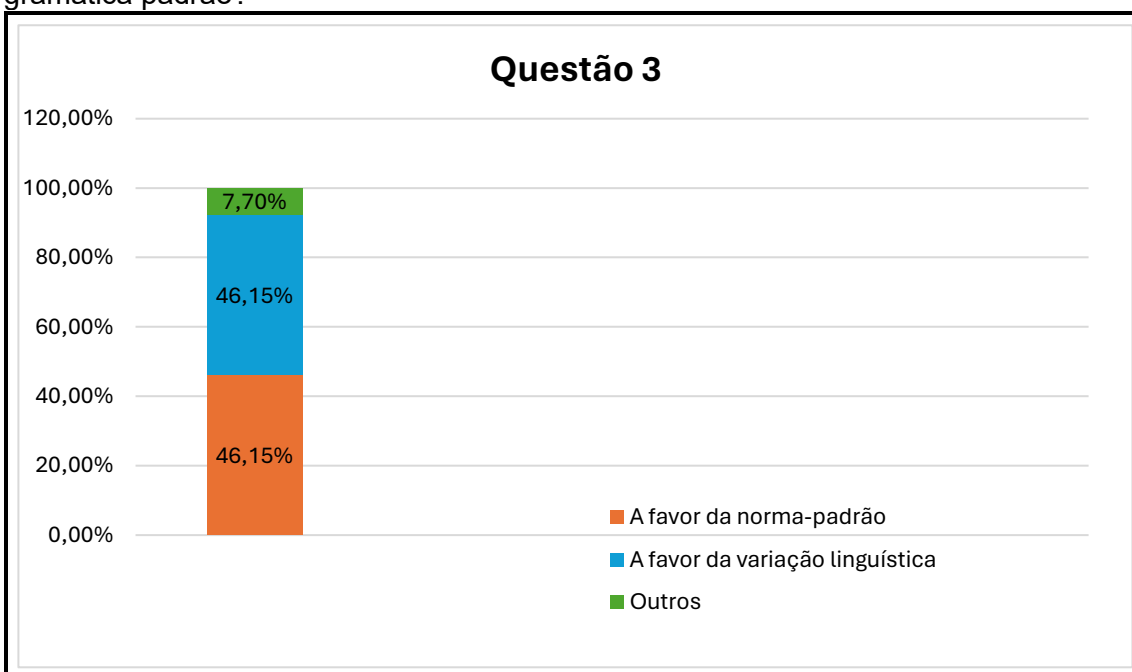
**RESP9:** “Conhecer as variações, ter domínio das diferentes modalidades e variedades e, com isso, saber o que é adequado e o que é inadequado para cada contexto”.

**RESP10:** “Interagir em diferentes contextos sociais”.

Com base nesses 70% de respostas, é possível evidenciar que as atitudes desse grupo em relação à Língua Portuguesa e suas variações foram positivas, como mostram os exemplos citados, isto é, para esses professores, a língua portuguesa é heterogênea e, como tal, pode assumir alterações linguísticas em conformidade com a realidade em que emerge.

Tal evidência vai ao encontro da proposta de Bortoni-Ricardo (2004), segundo a qual a Língua Portuguesa deve ser estudada como contínuos, já que as variedades linguísticas, dependendo do contexto, se entrecruzam, possibilitando, assim, entender que as respostas dos professores informantes fazem referência às possibilidades de adaptações que a língua pode sofrer segundo o seu contexto de uso.

Gráfico 3 – Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática padrão?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Ficou evidenciado, pelas respostas à questão 3, que 46,15% dos professores assumem a crença escolar de que a realização autorizada pela norma-padrão é a melhor, como ilustram estes exemplos:

**RESP1:** “Depende, acho muito difícil falar como descrito lá, mas acredito que o jeito correto é pelo menos chegar um pouco perto”.

**RESP2:** “Depende da situação em que nos encontramos. Como é uma linguagem que abrange o Brasil todo e com suas especificidades regionais, culturais é muito importante sabermos falar segundo a gramática, pois desta forma podemos nos comunicar com 'todos' e sermos compreendidos no diálogo, concursos, entender noticiários etc.”.

**RESP3:** “Sim, é a norma culta, padrão.”.

**RESP4:** “Por enquanto, ajuda para aprender o correto.”.

É perceptível o pouco conhecimento desse grupo de professores acerca da heterogeneidade linguística. A exemplo do RESP2, que, embora mencione a diversidade linguística, destaca a importância de “sabermos falar segundo a gramática”, a fim de que a comunicação entre a comunidade linguística do país seja efetivada.

O outro grupo de professores evidenciou um conhecimento sociolinguístico em relação ao grupo mencionado anteriormente, pois suas respostas revelam o ensino de Língua Portuguesa contextualizado, reflexivo (Brasil, 2018), ao mencionarem a expressões “situação comunicativa” e “contexto de uso da língua”, conforme expõem estes exemplos:

**RESP5:** “Não. O melhor e mais correto jeito de falar é aquele condizente com a situação comunicativa em questão”.

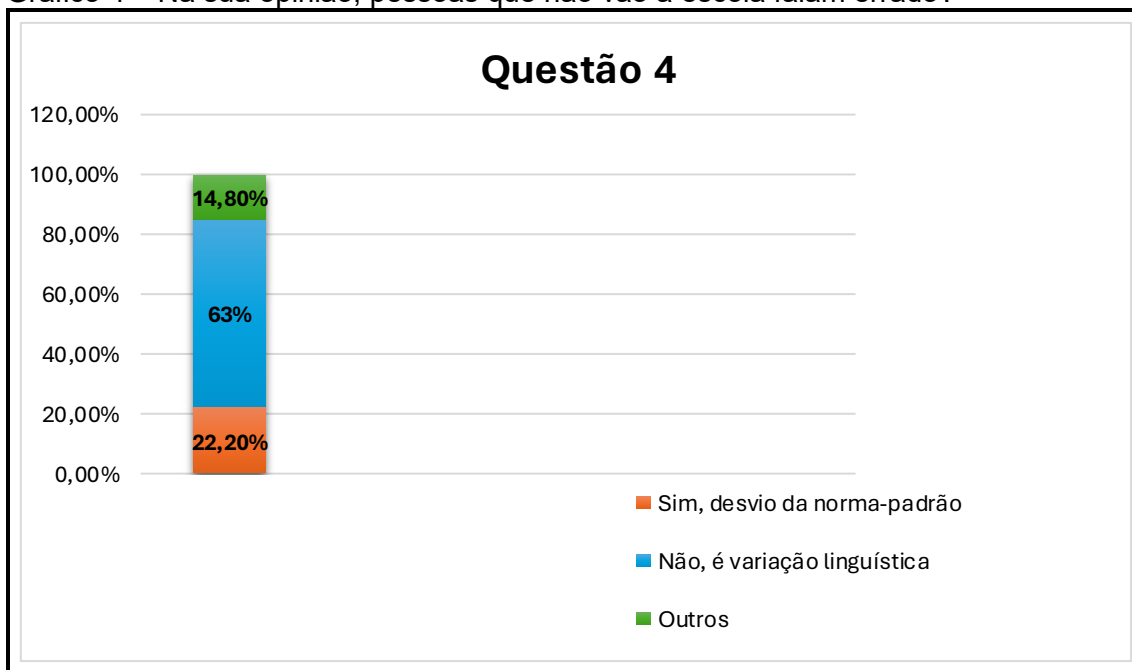
**RESP6:** “Não. Para mim, não existe uma forma correta de falar. A fala é livre, espontânea e individual, sem regras.”.

**RESP7:** “Nem sempre, depende do contexto de uso da língua.”.

Sobre essas respostas, é possível observar que os professores informantes ainda apresentam a ideia de homogeneidade linguística no contexto escolar. Resultado compreensível, já que sempre há tendências unificadoras que buscam estabelecer modelos de fala e de escrita para o ensino e uso social (Faraco, 2008).

Em relação à questão número quatro: “Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?”, dentre as respostas, 63% são favoráveis à variação linguística, 22,20% responderam que é desvio da norma-padrão e 14,80% não entenderam a questão. O Gráfico 4 expõe esses dados.

Gráfico 4 – Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos dados gerados.

Cabe destacar que se considerou “Outros”, para as respostas daqueles professores que direcionaram os seus textos para outras temáticas, respostas vagas ou apresentaram respostas agramaticais, conforme os seguintes exemplos:

**RESP1:** “Depende e cada as pessoas força para aprender.”.

**RESP2:** “Depende, não podemos generalizar.”.

Dessa forma, ainda que o professor RESPS1, por exemplo, se mostre favorável à abordagem da variação linguística, ao considerar a sua resposta, não é possível assegurar que ele compreendeu a questão.

O resultado apontado pelos 63% a favor da abordagem da variação linguística revela uma valoração positiva em relação à heterogeneidade da língua. Os exemplos que seguem ilustram esse resultado.

**RESP3:** “Evidentemente que não! O que dizer de nossos avós que, por vezes não tiveram acesso à escola formal e, no entanto, nos ensinaram, ainda que a partir do senso comum, uma série de verbetes, conceitos etc.”.

**RESP4:** “Errado não, apenas fazem uso de variações”.

**RESP5:** “Não, elas apenas usam uma norma diferente daquela ensinada nas escolas.”.

Importa destacar que essa valoração positiva sobre a língua é essencial, pois ela interfere diretamente nas atitudes dos professores, seus falantes, no ensino das regras variáveis, contribuindo, assim, para o trabalho do professor de Língua Portuguesa. (Faraco, 2008).

Ainda em relação à questão 4, 22,20% responderam afirmativamente à indagação, segundo ilustram estes exemplos:

**RESP6:** “Sim, pois falam de acordo com seu ambiente familiar e social.”.

**RESP7:** “Geralmente sim, por experiência própria se afastar dos estudos nos fazem esquecer de muitas coisas, incluindo escrita e fala.”.

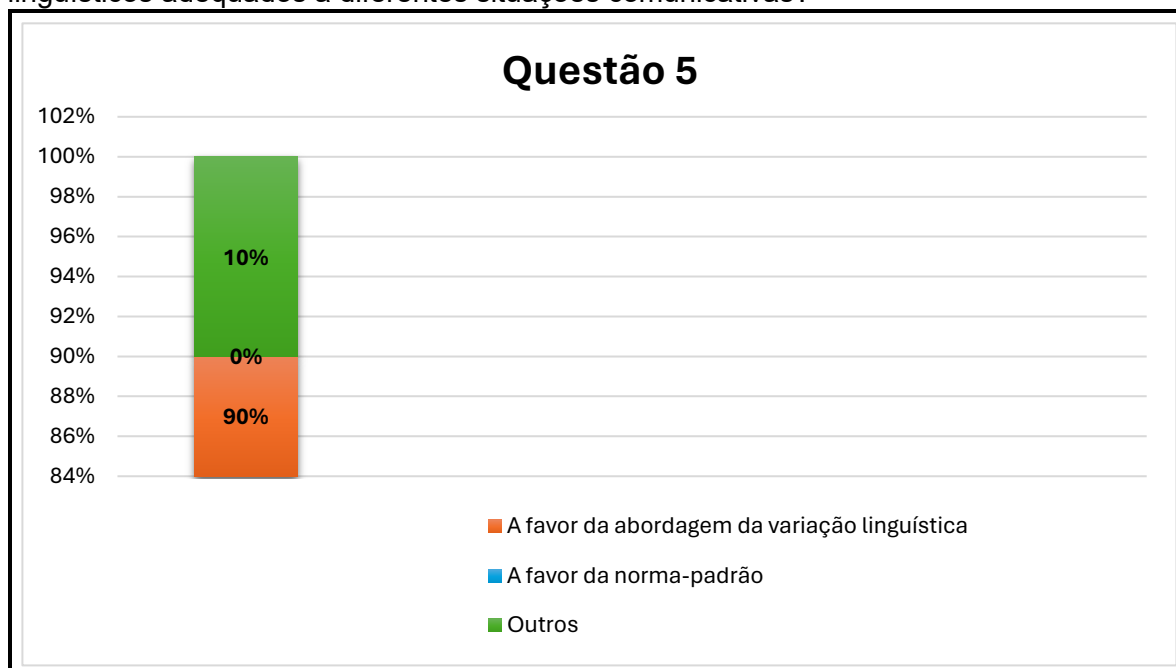
**RESP8:** “Falam gramaticalmente errado”.

**RESP9:** “As que vão à escola, não falam tão errado.”.

Todavia, duas respostas evidenciaram uma valoração negativa da língua, cuja atitude também interfere no ensino de fenômenos variáveis, fato que contribui com a afirmação do preconceito linguístico e dificulta o trabalho do professor de LP (Faraco, 2008). Como exemplo, cita-se o informante RESP8 que pontua que pessoas que não vão à escola “falam gramaticalmente errado”.

A questão cinco: “O ensino de Língua Portuguesa deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas?”. Tal questão teve o objetivo de saber o que os professores pensam do ensino da variação linguística. O gráfico que segue mostra as respostas a essa questão.

Gráfico 5 – O ensino de Língua Portuguesa deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

90% foram a favor da abordagem da variação e 10% assinalaram a opção “Outros”. Sobre este percentual, cabe destacar as respostas daqueles informantes que, aparentemente, não atenderam o enunciado satisfatoriamente, como expõe o exemplo a seguir.

**RESP1:** “Não, ela deve se preocupar com o preconceito linguístico e os demais conteúdos que lhe apeteçam”.

Diante desse contexto, não é possível afirmar que esse professor é a favor da abordagem da variação linguística, visto que sua resposta apresenta incoerência, porque ele, primeiramente, opina de forma desfavorável à questão. Entretanto, na justificativa, revela possível conhecimento sobre a variação linguística, seguido de um complemento genérico. Assim, reitera-se: não é possível afirmar que ele compreendeu a questão.

É válido pontuar também que dados como esse mostraram-se recorrentes na análise desse instrumento, revelando, talvez, desconhecimento ou desinteresse pela abordagem da variação. Ao que parece, estes não se sentiram à vontade para opinar sobre tal temática, apresentando respostas vagas, apenas para preencher o campo da questão, visto que o formulário do *Questionário Diagnóstico* foi

configurado como “respostas são obrigatórias”, a fim de receber somente respostas completas.

Pelas respostas que apontaram 90% na questão, ficou evidenciada a preferência pela abordagem da variação, ao serem destacadas as variações linguísticas nas respostas recebidas, como evidenciam estes exemplos:

**RESP2:** “Sim, já que o aluno está imerso em um mundo com diversas variações linguísticas”.

**RESP3:** “Sim, a diversidade dos usos linguísticos é diferente, dependendo de cada situação comunicativa.”.

**RESP4:** “Sim. A Língua Portuguesa deve dar total atenção às diversidades dos usos linguísticos.”.

Entretanto, conforme já se previa, dentro desse percentual maior a favor da heterogeneidade linguística, ainda, em nome da “boa tradição gramatical”, é perceptível certa resistência ao ensino da língua pelo viés sociolinguístico, como pontuam os professores destes exemplos:

**RESP5:** “Sim, mas também ensinar conforme descrito na gramática”.

**RESP6:** “Acredito que os alunos devam aprender a respeitar os “diferentes falares”, mas precisam ter conhecimento da forma culta da Língua Portuguesa”.

A RESP7 chama a atenção para o aspecto da resistência da abordagem da diversidade linguística na escola e destaca a necessidade de os livros didáticos melhorarem essa abordagem, como mostra este exemplo:

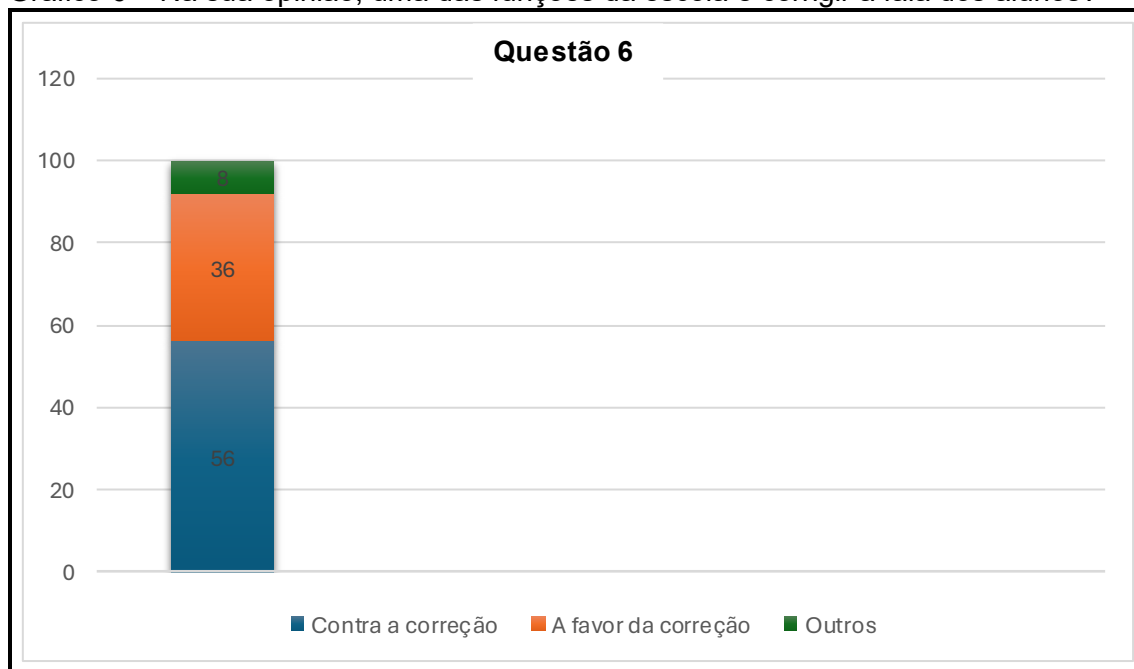
**RESP7:** “Acredito sim, tento falar e dar exemplos nas aulas de ensino de Língua Portuguesa. Há participação dos estudantes. Nos livros didáticos ainda precisam melhorar nesse aspecto”.

Esse resultado ratifica os estudos e as pesquisas, a exemplo de Faraco e Zilles (2015), sobre a abordagem da variação linguística na escola, as quais destacam que existe uma distância entre o discurso acadêmico e a prática escolar, pois, quando trazem tal abordagem, limitam-se ao tratamento da variação regional de forma anedótica, reforçando, assim, estereótipos e ainda, por fim, contribuindo

com a falta de compreensão e respeito pela historicidade, pelo social e pelo cultural sem se tratando de diferenças entre os falares rurais e urbanos.

A questão seis: “Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos?” objetivou verificar se o professor faria algo sobre noção de “erro” do aluno. O gráfico a seguir evidencia tais respostas à questão.

Gráfico 6 – Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Como se verifica no gráfico, 56% manifestaram-se contra a correção, 36% apontaram respostas afirmativas à indagação, e 8% assinalaram “Outros”.

56% das respostas manifestaram posicionamento contrário à correção do “erro”, como evidenciam estes exemplos:

**RESP5:** “não, partir do conhecimento atual do aluno para ampliá-lo, permitindo que daí sim o aluno reveja seu uso da língua”.

**RESP6:** “Descordo completamente. A função da escola é levar os alunos a aceitarem sua forma de falar e conhecer outros usos linguísticos”.

**RESP7:** “Não. A função da escola é explorar, trabalhar com os alunos toda a diversidade de variações, expondo o que é adequado ou não a cada contexto.”.

**RESP8:** “Não. A função da escola é apresentar aos estudantes a estrutura e funcionamento da língua materna, bem como a diversidade de situações comunicativas.”.

Foi possível perceber que esse grupo de professores tem um bom conhecimento sociolinguístico, uma vez que, em suas justificativas, destacaram a relevância de ensinar a língua, considerando a diversidade linguística e corroborando com o ensino de língua previsto pela BNCC (Brasil, 2018), e Crep (Paraná, 2020), os quais destacam que o ensino da língua materna deve considerar a perspectiva da crítica social da realidade.

Em outras palavras, a abordagem dos fenômenos da mudança e da variação linguística deve ser trabalhada de forma reflexiva, já que a variação é inerente a qualquer sistema linguístico.

Apresentam-se abaixo quatro respostas que exemplificam o posicionamento a favor da correção sobre o “erro” do aluno.

**RESP1:** “Sim, explicando-lhes sempre que o padrão é importante em certos contextos, mas não em todos nem é a única variedade”.

**RESP2:** “Sim, mas de forma comedida, porque é na escola que os alunos aprendem a gramática para colocá-la em prática.”.

**RESP3:** “Sim, desde que a correção seja de forma contextualizada, delicada e cuidadosa no sentido de despertar no aluno vontade de saber mais e mais.”.

**RESP4:** “Sim, mas de modo adequado, gradativo.”.

Não se esperava que os professores trouxessem considerações positivas sobre a noção de “erro”, já que ele é tratado como desvio da norma-padrão no contexto escolar. Em suas justificativas, os professores salientaram que mostrariam aos alunos a diversidade da língua para que eles pudessem aprender a adequação da linguagem nos diferentes contextos comunicativos.

Entretanto, observou-se também que ainda se coloca a norma-padrão como superior no processo, uma vez que, nas justificativas apresentadas, emerge a visão de que há uma língua modelo que deve ser privilegiada no ensino de Língua Portuguesa.

Verifica-se, portanto, apesar de esse grupo manifestar posicionamento a favor da correção do “erro”, ele o faria de forma cuidadosa, como pontuam os(as) RESP5 e RESP7, utilizando termos: *comedida*, *cautelosa*, *adequada*. Assim, entende-se que essa valoração positiva vai ao encontro da *Pedagogia Culturalmente Sensível*, proposta por Erickson (1987) e defendida por pesquisadores como Bortoni-Ricardo

(2004) e Faraco (2008), cuja proposta, como já se expôs, consiste em respeitar e em considerar a cultura do(a) aluno(a), para só depois, oferecer-lhe os recursos comunicativos para a apropriação da cultura letrada.

Sobre o percentual de 8%, o qual se denominou, nesta pesquisa, de “Outros” não foi possível analisá-los em termos de verificação da noção de “erro”, pois as respostas se mostraram vagas. Apresentam-se, a seguir, duas respostas para exemplificar esse dado.

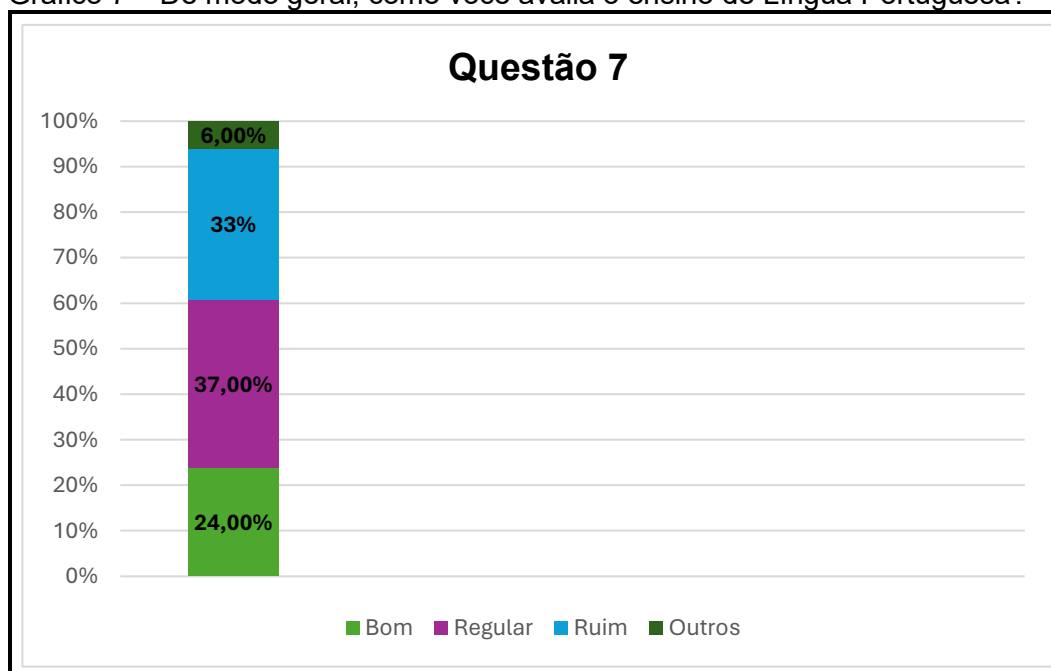
**RESP9:** “Estratégica para os alunos cada nível e ajude melhorar.”.

**RESP10:** “Ensinar”.

Diante dessas respostas, fica evidente que não é possível avaliar como esse grupo de informantes concebe a noção de “erro”.

A questão sete: “De modo geral, como você avalia o ensino de Língua Portuguesa?” objetivou verificar como o professor concebe o ensino de Língua Portuguesa. O gráfico a seguir mostra os dados obtidos para tal questão:

Gráfico 7 – De modo geral, como você avalia o ensino de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

A questão sete teve como propósito observar como os docentes avaliam o ensino da Língua Portuguesa de uma forma geral. Das trinta respostas, 24% avaliaram como bom, 37% como regular, 33% como ruim e 6% evidenciaram a

categoria “Outros” para a questão. Sobre o grupo de professores que consideram o ensino de língua materna como bom, 33% das avaliações perpassam por adjetivos simplificados e genéricos, como expõem estes exemplos:

**RESP1:** “Moderado”.

**RESP2:** “Razoável”.

**RESP3:** “Atualmente, revela-se bom ou regular.”.

**RESP4:** “Avalio de forma positiva.”.

Outras respostas pontuaram 24% como regular, no entanto manifestaram a necessidade de reflexão dos professores sobre o ensino da língua e de mais trabalho com o texto; pontuaram também a carência de mais trabalho com ênfase na gramática. Os exemplos a seguir ilustram esse resultado:

**RESP1:** “No momento é engessado e desperdiça tempo com estratégias que não levam em conta o que o aluno já sabe e não fazem uma ponte entre a língua e o cotidiano do aluno.”.

**RESP2:** “O ensino de português está razoavelmente satisfatório, pois há o estudo da norma padrão/culta e da variação linguística. Não significa que a aprendizagem esteja a contento.”.

**RESP3:** “É necessário ainda muita reflexão por parte dos professores em relação ao ensino de línguas.”.

**RESP4:** “Bom, mas ainda é necessário ampliação de recursos físicos e tecnológicos e capacitação dos educadores com o intuito de melhorar a aprendizagem de nossos alunos.”.

As respostas também indicaram 33% de valoração negativa sobre o ensino do vernáculo, como expõem estes exemplos:

**RESP1:** “Aprendi do jeito antigo, ensinar por meio dos gêneros acredito que seja válido, mas fica muito vago, não estão dando a devida atenção a gramática. Gostaria de entender melhor a lógica, pois estou a pouco tempo atuando como professora e não consegui compreender a lógica desse novo método.”.

**RESP2:** “Em geral, ainda centrado na gramática, em regras soltas, por isso ainda falha.”.

**RESP3:** “Há ainda muitos problemas no ensino de Língua Portuguesa: é preciso uma aproximação maior entre teoria e prática.”.

**RESP4:** “Ainda muito apegado à norma, ao estudo das nomenclaturas gramaticais e ainda deficiente com relação à exploração das variações linguísticas.”.

**RESP5:** “De um modo geral, precisam ser revistos os livros didáticos para que se tenha maior exploração dos significados e das regras de gramática em um determinado gênero textual. Extrair o máximo de informações de um determinado texto. Não enfatizar a quantidade, mas a qualidade do que está sendo trabalhado. E voltar com exercícios mais estruturais (de repetição de regras), juntamente com os exercícios de compreensão textual.”.

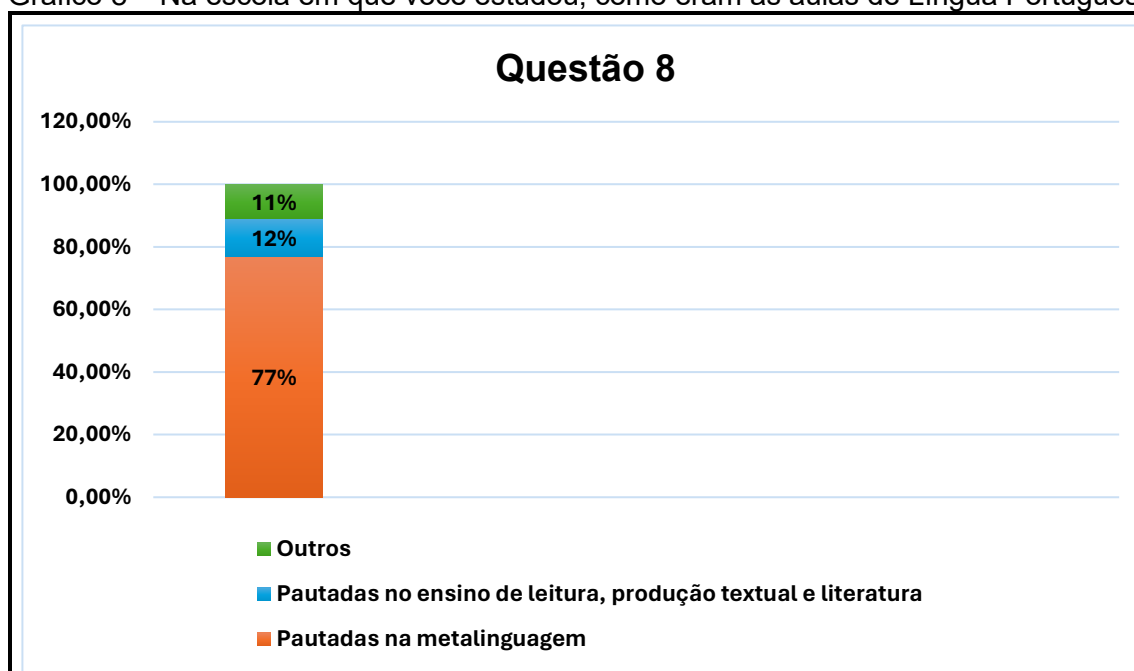
Por outro lado, observou-se que essa valoração é sinônimo também de um trabalho que dê ênfase ao ensino das estruturas gramaticais, revelando, assim, a crença na supremacia da norma-padrão, como pontuam os professores RESP 2 E RESP4.

Sobre as questões reveladoras de 6% da categoria “Outros”, tais respostas foram classificadas nessa categoria porque não apresentaram textos que respondessem diretamente à pergunta sobre a avaliação do ensino de Língua Portuguesa. Segue este exemplo:

**RESP1:** “o primeiro social dos alunos, podemos interagir língua portuguesa e conhecimentos da disciplina.”.

A questão oito, “Na escola em que você estudou, como eram as aulas de Língua Portuguesa?” teve como objetivo verificar como os docentes concebem a Língua Portuguesa de suas formações, ou seja, os professores precisam se colocar na posição social de alunos(as) para emitirem suas respostas. O Gráfico 8 ilustra os dados dessa questão.

Gráfico 8 – Na escola em que você estudou, como eram as aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

77% afirmaram que o aprendizado da Língua Portuguesa se centrava na metalinguagem, resultado já esperado, porque os professores informantes dessa pesquisa possuem faixa etária de 30 a 50 anos, isto é, uma variável que compreende uma formação, por sua vez, mais tradicional, característica de décadas anteriores. Estes exemplos representam as respostas desse grupo:

**RESP1:** “Chatas. Descrevi acima. Sai do segundo grau em 1995. Ainda se ensinava gramática por meio da gramática.”.

**RESP2:** “Eram com exercícios gramaticais e pouco se falava em gênero textual”.

**RESP3:** “Como a maioria das escolas brasileiras, com professores ensinando que a língua “diferente” é errada e somente a ensinada em sala é a correta.”.

**RESP4:** “O ensino de português era voltado muito mais para a gramática padrão, há quase 20 anos atrás, as estratégias de ensino focaram em lista de exercícios, em detrimento ao uso da língua e a diversidade linguística.”.

Outro grupo de professores, com 12% das respostas, destacou que eles aprenderam a Língua Portuguesa com base nos quatro eixos de ensino-aprendizagem. Seguem alguns exemplos:

**RESP1:** “No início do Ensino fundamental (primário) mais curiosas, meticolosas, muita leitura e lições; no ginásio (ensino fundamental II), tive algumas boas experiências, inserção de leitura de literatura, comecei a visitar sebos, seminários com exercícios sobre os gêneros textuais como reportagem, entrevista etc., mas, também tive algum momento enfadonho, de mera reprodução de exercícios gramaticais (ali pela 8ª série), sem a compreensão do que era 'aquilo tudo' (morfologia, sintaxe). No Ensino Médio, com a Literatura, minha paixão pela língua portuguesa se solidificou!”.

**RESP2:** “divididas entre literatura, produção de texto e metalinguagem. na metalinguagem era trabalhado apenas gramática, mas em produção de texto o processo de escrita e reescrita era sempre presente.”.

É interessante pontuar que, mesmo contemplando um ensino reflexivo, a abordagem da gramática com um fim em si mesma também se fez presente no processo de formação, como esclarece RESP1, ao afirmar que, na 8ª série, teve aulas “enfadonhas” de repetição de exercícios de gramática.

11% das respostas caracterizaram a opção “Outros”, seguem alguns exemplos:

**RESP3:** “Boas”.

**RESP4:** “Professores excelentes, muito conteúdo, só tenho a agradecer.”.

**RESP5:** Bem difícil! Só dando as aulas diretos e rapidamente o tempo...”.

Examinadas tais respostas, é possível destacar que o professor RESP3 responde à pergunta, entretanto, não é possível assegurar se o adjetivo “Boas” diz respeito a uma abordagem heterogênea ou não com relação à língua.

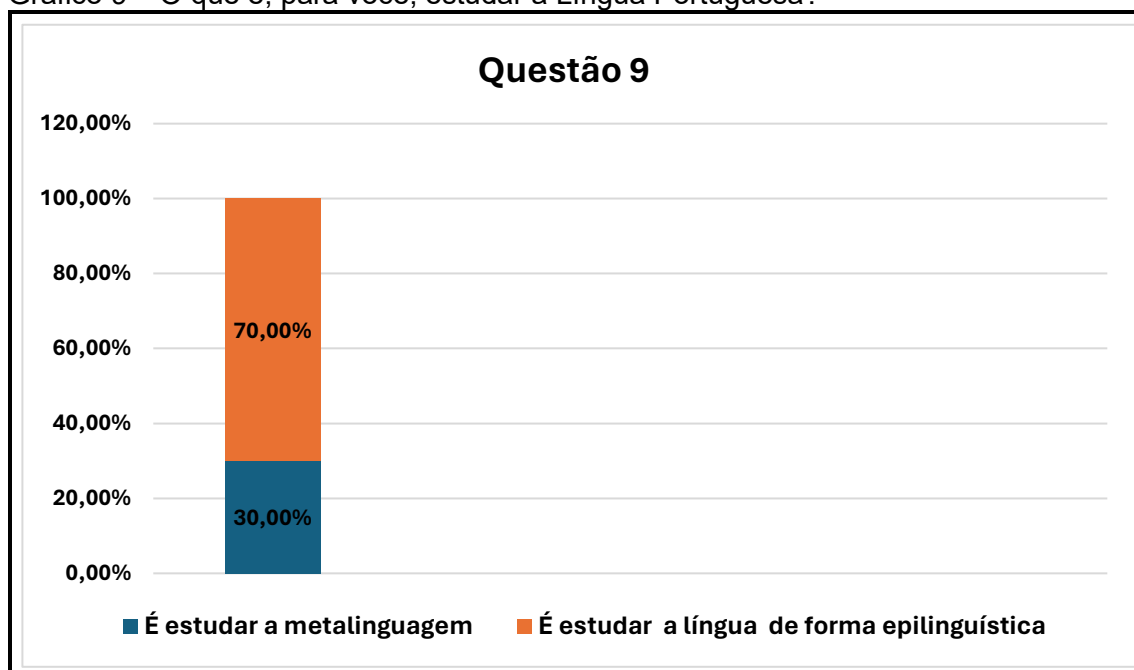
Na mesma linha desse raciocínio, destaca-se o discurso do professor RESP4, visto que ele atribui juízo valorativo aos professores de língua e complementa sua justificativa, ressaltando que houve muito conteúdo em sua formação, todavia não é possível classificá-la nas categorias de formação voltada para a metalinguagem ou para a epilinguística.

Diferentemente, a resposta do professor RESP5 não apresenta uma afirmação coerente sobre a sua formação em Língua Portuguesa e, apesar de adjetivar o ensino como “difícil”, também não é possível enquadrá-lo nas demais categorias, uma vez que a tentativa de justificativa está com uma redação ilógica.

Dessa forma, optou-se por classificar tais respostas na categoria “não compreenderam a questão”.

A questão nove “O que é, para você, estudar Língua Portuguesa?” também objetivou refletir o que os professores pensam sobre a língua, todavia com foco no professor na posição social de aluno. O gráfico 9 ilustra os dados gerados para essa questão:

Gráfico 9 – O que é, para você, estudar a Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Ficou evidenciado pelos dados do gráfico 9 que 70% concebem o ato de estudar a Língua Portuguesa mediante atividades epilinguísticas, uma vez que, em suas respostas, os professores destacaram que seus aprendizados têm origem em atividades de leitura, de produção textual, de literatura e de estudo das estruturas da língua de forma reflexiva. Seguem algumas respostas:

**RESP1:** “Tal como expliquei em questões anteriores: estudar língua portuguesa também é um processo cultural, deve ser um aprendizado prazeroso, que não se reduz a normativas e regras, mas sim, ampliar argumentação, “ler com outros olhos” e assim por diante.”.

**RESP2:** “Aprender sobre as várias formas de ler e de dizer.”.

**RESP3:** “É estudar as literaturas, as gramáticas e as variações, assim como as mudanças em todos os campos de estudo.”.

**RESP4:** “Estudar a língua portuguesa é explorar todas as suas possibilidades de uso, conhecer toda a sorte de variantes, entender as modalidades formais e informais, se “embriagar” por sua poesia e compreender o que é adequado e o que não é a cada contexto.”.

**RESP5:** “Envolve estudar gramática, variações, contextos de uso, gêneros discursivos, enfim, diversas possibilidades de uso da língua.”.

É relevante mencionar que as justificativas dos informantes, em sua maioria, destacam que estudar o vernáculo é estudar regras gramaticais da língua, mediante o texto, em suas modalidades formais e informais, conforme pontua o informante 4. Tal discurso é espelho dos documentos oficiais como a BNCC e o Crep, os quais preveem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo a centralidade do texto vinculado às áreas de atuação humana.

As respostas de um grupo de 30% de professores afirmaram que estudar a língua requer a mobilização de atividades de metalinguagem, como evidenciam estes exemplos:

**RESP1:** “Quando entrei na faculdade, achei que ia sair de lá falando corretamente, e não foi assim, para mim, estudar língua portuguesa, era estudar gramática para falar corretamente.”.

**RESP2:** “Cansativo”.

**RESP3:** “É algo que me faz ficar mais curiosa ao ver todo o processo de formação da nossa língua.”.

**RESP4:** “É retirar o máximo de informações sobre o assunto estudado e sobre os usos da língua (as regras).”.

Diante desse resultado, verifica-se que todas as respostas apontaram para o um aprendizado que teve como centralidade o trabalho com a estrutura da língua, como evidencia a RESP1: “para mim, estudar língua portuguesa, era, estudar gramática”, destacando o seu aprendizado para o sucesso comunicativo. Já o respondente RESP2 afirma que estudar a língua é “Cansativa”. Com base em tal adjetivo, é possível inferir que o processo de aprendizado de Língua Portuguesa desse informante mobilizou o ensino tradicional com repetições de nomenclaturas e de classificações da língua.

ESP1 e RESP3 admitem que tiveram um aprendizado do vernáculo que se voltou para a metalinguagem, ao mencionarem “processo de formação de palavras”,

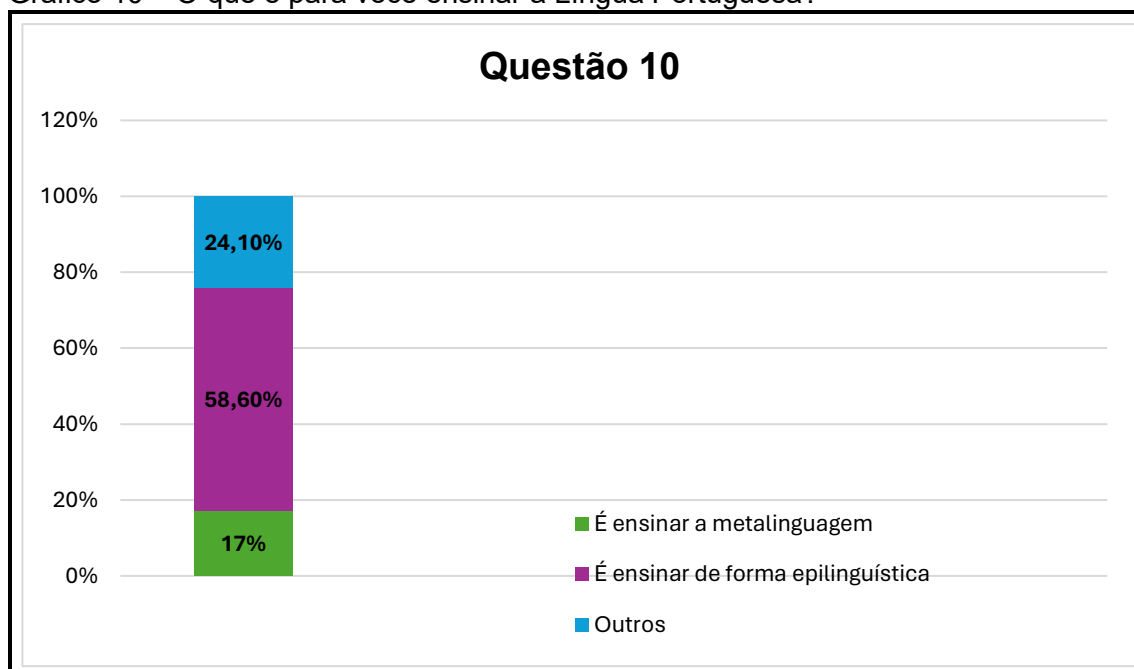
a exemplo do informante RESP4, que toma os usos da língua como sinônimo de regras.

Dessa forma, sob a influência da tradição gramatical, com relação a esse grupo de docentes, infere-se que estes, possivelmente, privilegiem o ensino das prescrições gramaticais da norma-padrão em suas aulas de Língua Portuguesa.

Santos (1996) explica que as atitudes são consequências das crenças, entretanto as atitudes de um indivíduo podem ser mudadas, desde que essas mudanças ocorram primeiramente no objeto da crença, no caso, a crença escolar na supremacia da gramática normativa.

Em relação à décima questão: “O que é para você ensinar a Língua Portuguesa?”, objetivou-se, assim como nas questões anteriores, saber como os docentes concebem o ensino de Língua Portuguesa. O Gráfico 10 expõe os dados gerados dessa questão.

Gráfico 10 – O que é para você ensinar a Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Sobre essa questão, 58,60% responderam que ensinam a Língua Portuguesa de forma epilinguística. Os exemplos abaixo ilustram esse resultado:

**RESP1:** “Ensinar Língua portuguesa no ensino fundamental tem sido uma grande e prazerosa responsabilidade, a apresentação de práticas de leitura e, a partir delas, as análises linguísticas, por exemplo. Ensinar é um processo sociolinguístico fantástico e uma relação de reciprocidade.”.

**RESP2:** “Promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, leitura e escrita, para que os alunos sejam capazes de usar esta habilidade a seu favor.”.

**RESP3:** “Vejo como uma oportunidade pra acabar com essas ideias que dizem que só a gramática normativa é a correta e etc.”.

**RESP4:** “Disponibilizar o saber propriamente dito, as regras, normas, suas variedades para que o aluno conheça e utilize em sua vida.”.

**RESP5:** “Ensinar Português é buscar nos gêneros textuais explicitar o uso da língua cotidiana e acadêmica, contextualizando a diversidade linguística.”.

**RESP6:** “Possibilitar ao aluno compreender e executar diferentes manifestações linguísticas em distintas práticas sociais.”.

Já se esperava esse resultado, ao considerar as respostas às questões anteriores sobre a língua, pois são reveladoras do ensino de língua previsto pelos documentos parametrizadores como a BNCC e o Crep, os quais trabalham com o ensino de língua de forma reflexiva, mobilizando atividades a partir do texto, considerando as áreas de atuação humana.

Tais respostas consideram o ensino das variações linguísticas<sup>15</sup>, ao lado dos demais eixos da Língua Portuguesa, como pontua RESP5: “Ensinar Português é buscar nos gêneros textuais explicitar o uso da língua cotidiana e acadêmica, contextualizando a diversidade linguística”.

Por isso, ressalta-se a importância de formações continuadas, a fim de que os professores, munidos de conhecimento sociolinguístico, trabalhem no contexto escolar, atividades mediante o texto, o qual é previsto como objeto de ensino pelos documentos parametrizadores e, por meio dele, os docentes possam, então, desenvolver a competência sociocomunicativa dos estudantes pelos eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Como se depreende do gráfico, 17% das respostas voltaram-se para o ensino da metalinguagem. Tal resultado também não causou surpresa, visto que as respostas das questões anteriores sobre a língua indicaram preferência pela variedade padrão. Seguem alguns exemplos:

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, usa-se a expressão “ensino das variações linguísticas”, porque, infelizmente, estas ainda não são consideradas como eixos da Língua portuguesa, pelo menos não nos documentos parametrizadores como Crep (Paraná, 2020) e BNCC (Brasil, 2018).

**RESP1:** “Ensinar comunicação”.

**RESP2:** “mostrar o funcionamento da língua de modo a dar autonomia para os alunos”.

**RESP3:** “Ensinar o aluno a escrever, falar e interpretar corretamente”.

**RESP4:** “Amparar os alunos para que tenham condições de comunicar-se da melhor forma possível”.

**RESP5:** “É ensinar as várias formas de abordagem de um determinado assunto, os vários pontos de vista envolvidos, é mostrar ao aluno o máximo de informações sobre o assunto estudado e sobre os usos da língua (as regras)”.

Para Cyranka (2007), essa preferência na supremacia da variedade de prestígio social repercute nos alunos, que acabam reproduzindo a crença de que aprender a Língua Portuguesa é difícil.

Cabe destacar 24,10% das respostas foram classificadas na categoria “Outros”, pois tais respostas se voltaram para afirmações que se distanciaram da pergunta e porque também se apresentaram muito genéricas ou, ainda, agramaticais. Seguem alguns exemplos:

**RESP1:** “Ainda estou aprendendo”.

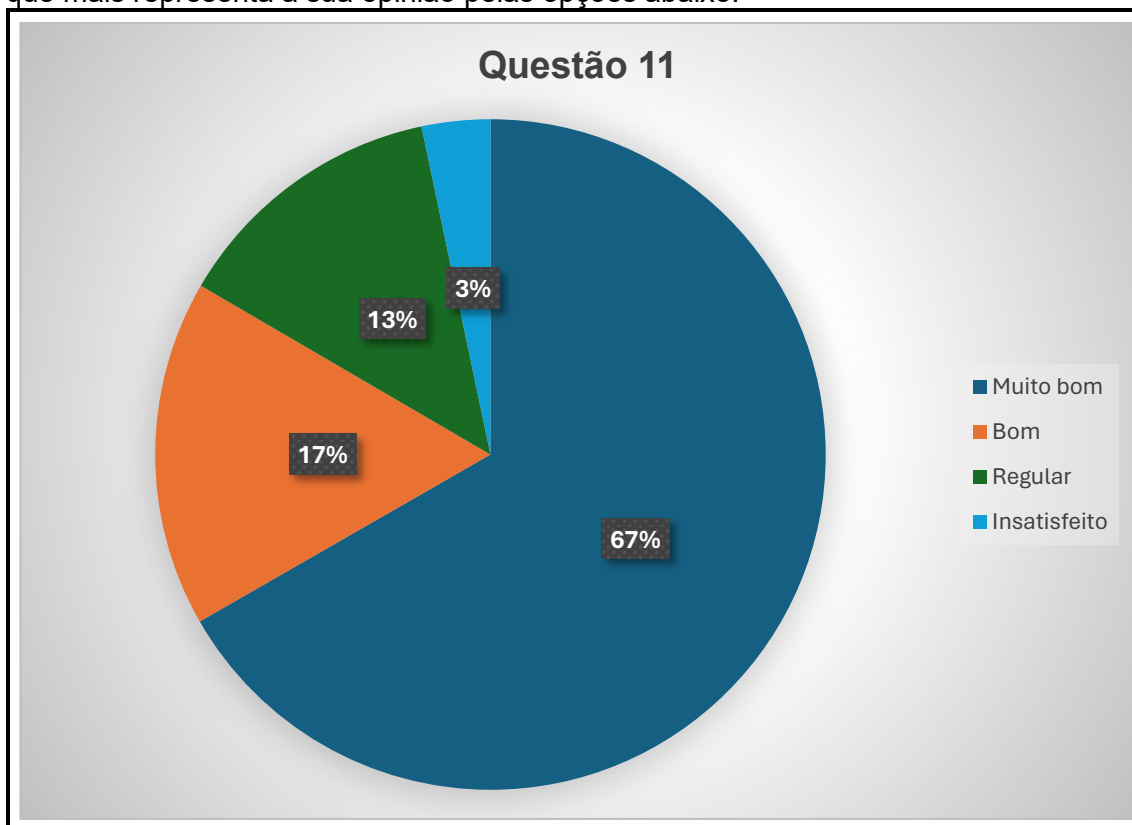
**RESP2:** “Necessário”.

**RESP3:** “Ajude para nós aprendermos a escrever e corrigir”.

Dessa forma, confirma-se que a compreensão sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas dos professores é necessária para motivar o desenvolvimento de competências linguísticas a partir da Pedagogia da Variação Linguística (Cyranka, 2007).

A questão onze objetivou verificar como o professor respondente trabalha, em sua prática, o ensino da norma-padrão, especialmente sobre os elementos gramaticais da regência e da concordância verbal e nominal. Assim, o respondente deveria considerar o adjetivo que mais se aproximasse de sua opinião sobre o ensino desses elementos gramaticais. O Gráfico 11 evidencia os dados gerados para essa questão.

Gráfico 11 – Em sua opinião, como está o ensino da norma-padrão na escrita (concordância verbal, nominal, regência) atualmente? A esse respeito, assinale a alternativa que mais representa a sua opinião pelas opções abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

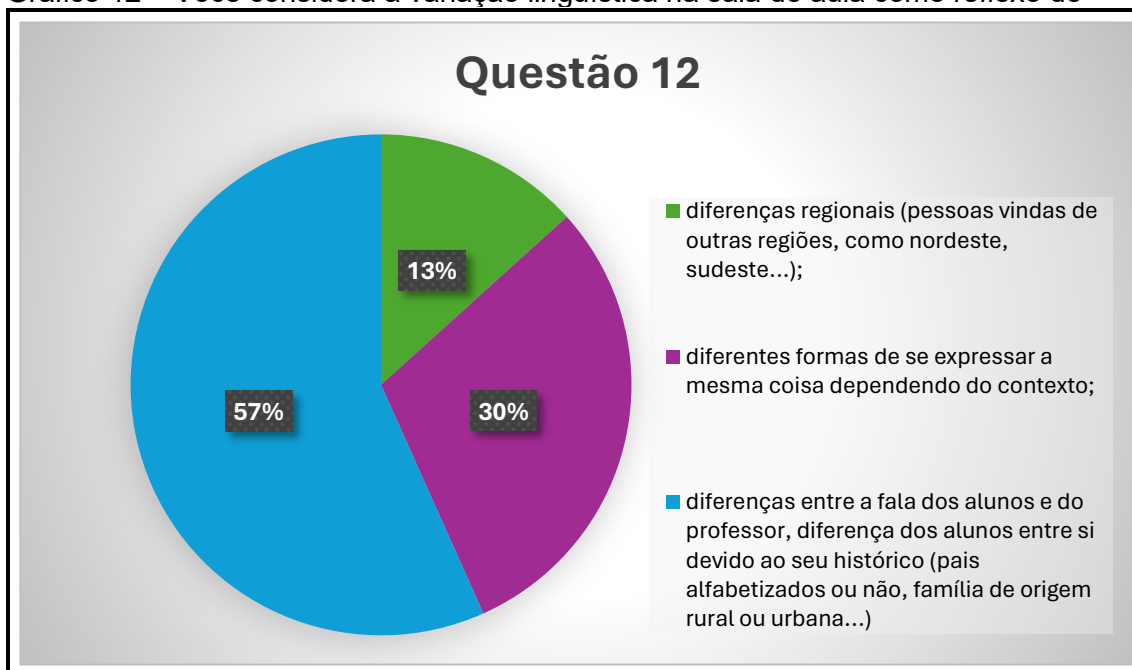
67% voltaram-se para o adjetivo “Muito bom”; 17% indicaram que o ensino desses elementos está “Bom”; já 13% acreditam que o ensino dos elementos gramaticais em questão está “Regular”, e 3% indicaram que o ensino desses fenômenos está “Insatisfatório”.

Tal resultado impõe um questionamento: *o grupo de professores que indicou que o ensino dos fenômenos da regência e da concordância verbal e nominal está muito bom porque estão sendo realizados com foco na metalinguagem, ou não?*

Esse questionamento é interessante, visto que os resultados às perguntas discursivas sobre o ensino da Língua Portuguesa apontaram uma preferência pela norma-padrão. Todavia, espera-se que essa indagação seja respondida na ocasião da análise do questionário diagnóstico e do plano de aula.

Na questão doze, o enfoque relaciona-se com conhecimento sobre a noção de variação linguística dos respondentes, com o intuito de verificar o que os professores pensam sobre a variação linguística. O Gráfico 12 mostra os resultados gerados para a questão.

Gráfico 12 – Você considera a variação linguística na sala de aula como reflexo de



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

57% consideram que a variação linguística em sala de aula tem origem na diferença entre a fala de professores e alunos, familiar. Com base nesse resultado, é possível afirmar que esse grupo considera a norma-padrão como referência para o ensino, já que a escola representa a instituição que mantém a norma de prestígio social, ou seja, aborda e trabalha um modelo de língua a ser seguido. Com isso, a variedade apresentada pelo estudante configura-se como sendo um desvio desse modelo, cabendo, pois, aos alunos seguir a norma prescritiva.

30% consideram que a variação linguística ocorre em razão do contexto em que elas surgem, e 13% consideram que a variação linguística é fruto de diferenças regionais.

Sobre o grupo de 30%, de forma oposta ao grupo com maior percentual (que aponta para a variação diastrática, cujos fatores extralinguísticos recaem no grau de escolarização ou *status* socioeconômico), este reconhece as variações linguísticas de forma positiva.

Tal conclusão se deve ao fato de tais informantes demonstrarem entender que as variações se realizam em conformidade com a situação comunicativa, como defende Bortoni-Ricardo (2004), ao propor a pedagogia que considera alguns contínuos como o de urbanização, de oralidade e de letramento. O conhecimento desses contínuos é relevante para o ensino da Língua Portuguesa como língua

heterogênea, já que eles se imbricam; são fluídos e revelam realizações possíveis para a língua, como o é o ensino da abordagem da variação linguística.

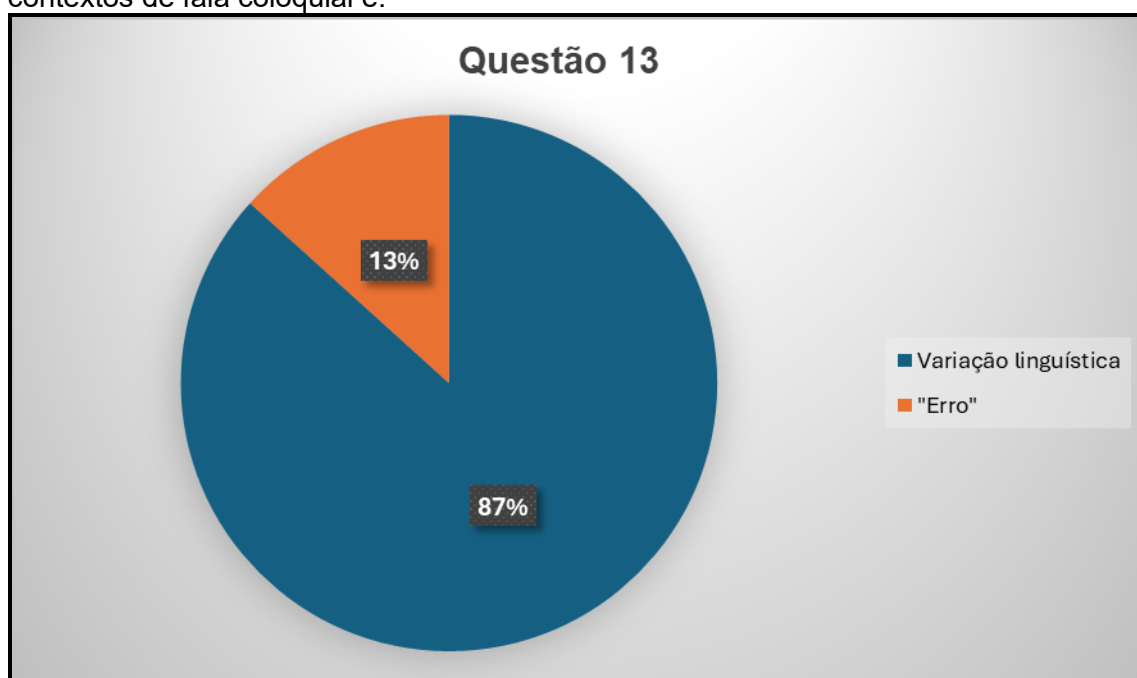
Sobre o grupo de 13%, que indica que a variação linguística é resultado da diferença de pessoas de outras regiões, é possível considerar que tal resultado aponta que esse grupo de professores tem um conhecimento regular da variação linguística.

Tal resultado indica que a variação recai na diferença da fala de outras regiões como o nordeste, por exemplo, cujo resultado aponta para a variação geográfica, mais abordada em contexto escolar e mais conhecida do senso comum, conforme estudos sociolinguísticos.

Acerca da abordagem da variação regional, Faraco (2008) explica que esta é a mais fácil de se abordar, porque envolve menos preconceito em relação à variação social. Entretanto, ela é tratada de forma “anedótica”, em vez de ser considerada como expressão linguística, reforçando estereótipos e preconceito linguístico.

A questão treze teve como propósito verificar o nível de aceitação da abordagem da variação linguística quanto à concordância verbal e à realização da variante “a gente” dos professores. O gráfico que segue mostra os resultados para essa questão.

Gráfico 13 – Em sua opinião, sobre a concordância: (ex.: nós vai, a gente fomos), em contextos de fala coloquial é:



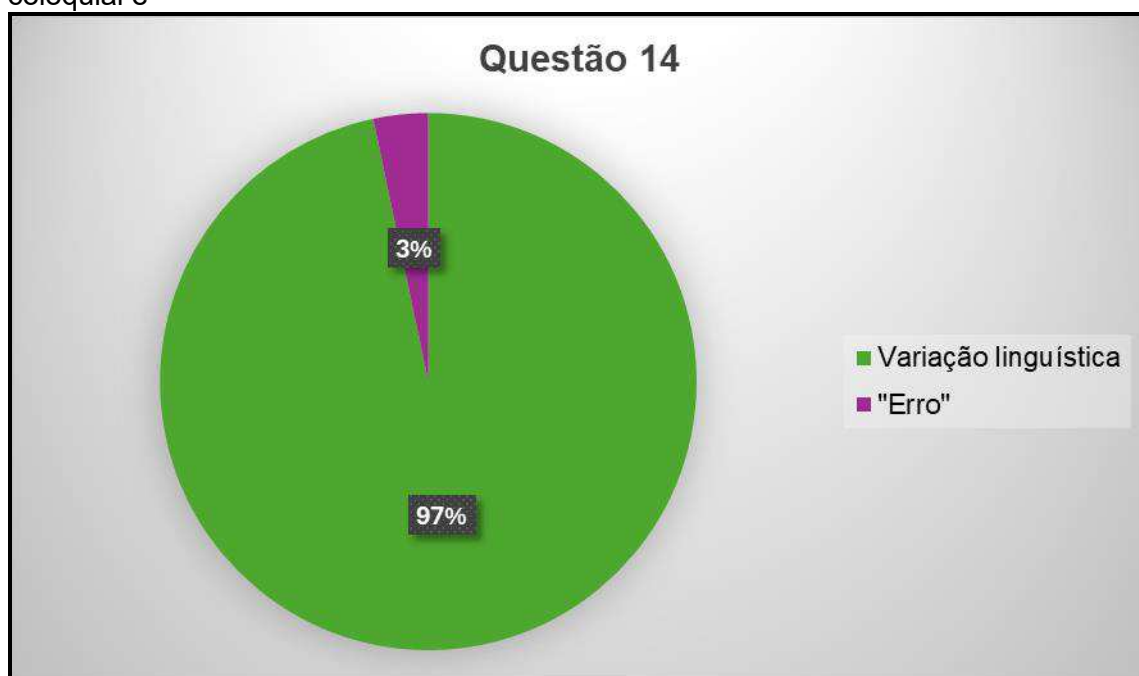
Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

As respostas a esta pergunta sobre a concordância verbal em primeira pessoa revelam que 87% dos informantes entendem as concordâncias em “nós vai” e “a gente fomos” como exemplos de uma variação possível de realização, e 13% entendem que esse tipo de realização é um “erro” gramatical.

Com base nesse resultado, é possível entender que os professores informantes têm um bom conhecimento de que a língua pode variar, visto que, ao cotejar essas respostas com as analisadas quantitativamente, verifica-se que tal posicionamento manteve-se na análise das duas naturezas.

A questão catorze aborda a variação quanto aos fenômenos gramaticais da concordância verbal com o pronome de segunda pessoa. O gráfico 14 ilustra os dados gerados.

Gráfico 14 – Em sua opinião, sentenças do tipo: “tu falou” (tu falaste), em contextos de fala coloquial é



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

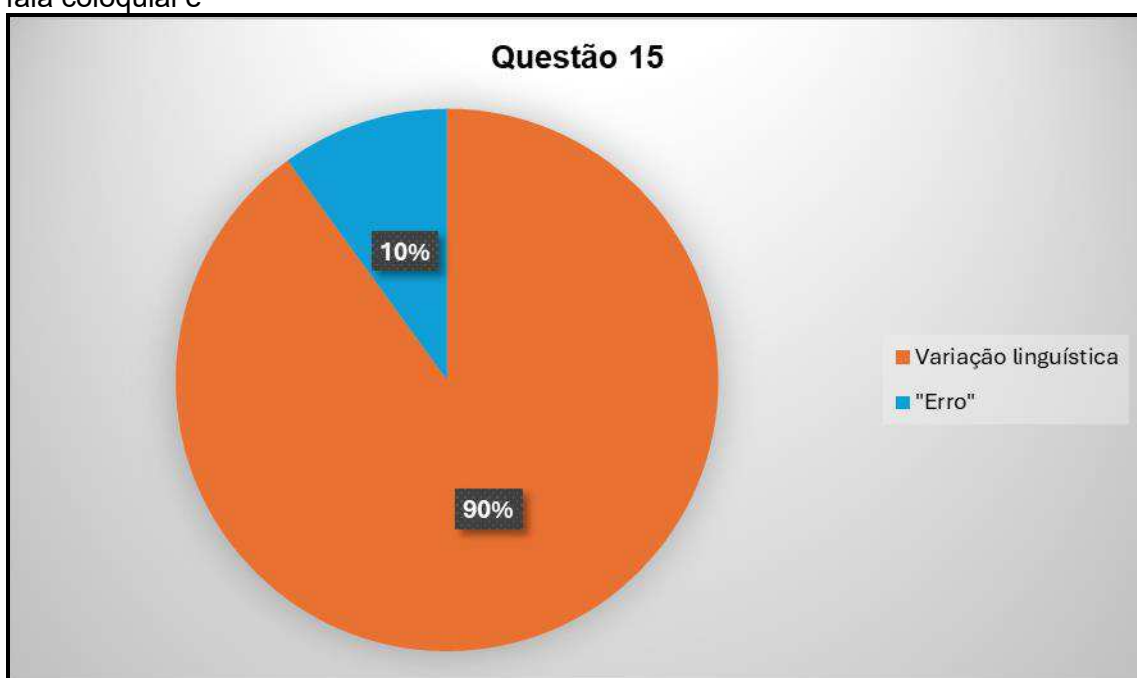
Essa questão teve como objetivo verificar o nível de aceitação do professor informante, no que tange à variação regional, e a forma como o professor concebe a noção de “erro”. Os dados gerados expõem que 97% dos professores reconhecem a realização “tu falaste” como variação linguística, contudo 3% das respostas indicam que os professores tomam a realização “tu falaste” como “erro”<sup>16</sup> gramatical.

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, estamos tomando a noção de “erro” assim como consideraram Agostinho e Coelho (2015).

Como é possível observar, mais uma vez, as respostas dos professores se relacionam com os resultados da análise quantitativa, já que nessa questão fica evidente que eles possuem um bom conhecimento da variação linguística quanto aos elementos gramaticais, não restringindo esse conhecimento tão somente à variação geográfica.

Ainda sobre a mesma temática da variação linguística, a questão quinze teve a finalidade de verificar o conhecimento sociolinguístico sobre a variante do pronome “você” em determinadas sentenças. O gráfico 15 ilustra o resultado dessa questão.

Gráfico 15 – Em sua opinião, sentenças como: “ai que saudade de ocê” em contextos de fala coloquial é

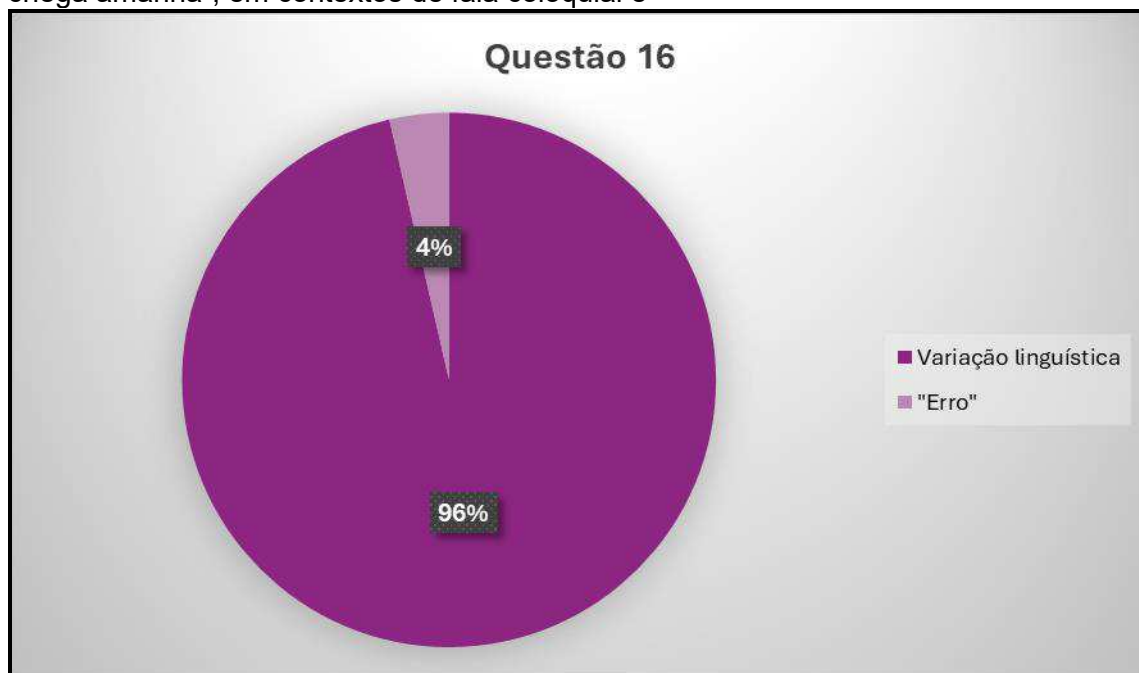


Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Os dados coletados expõem que 90% dos professores informantes reconhecem a realização “ocê” como variação linguística, mas 10% dos respondentes apontam a realização “ocê” como erro gramatical.

A questão dezesseis enfocou a variação com referência ao futuro como “A gente vai chegar amanhã” e “A gente chega amanhã”, destacando a possibilidade de variação para se fazer referência ao futuro com a forma verbal no infinitivo ou no presente. O gráfico 16 expõe o resultado para tal questão:

Gráfico 16 – Em sua opinião, sentenças do tipo: “A gente vai chegar amanhã”, “A gente chega amanhã”, em contextos de fala coloquial é



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

96% apontam que as construções “A gente vai chegar amanhã” e “A gente chega amanhã<sup>17</sup>” são vistas como variação linguística. No entanto, é interessante destacar que, mesmo marcando que o contexto de realização das variantes de futuro é coloquial, 4% dos respondentes consideraram tais fenômenos como “erro”, dando a entender que, para esse grupo de professores, o ensino deve ser pautado em “certo” e “errado”, tomando por base a norma-padrão da língua.

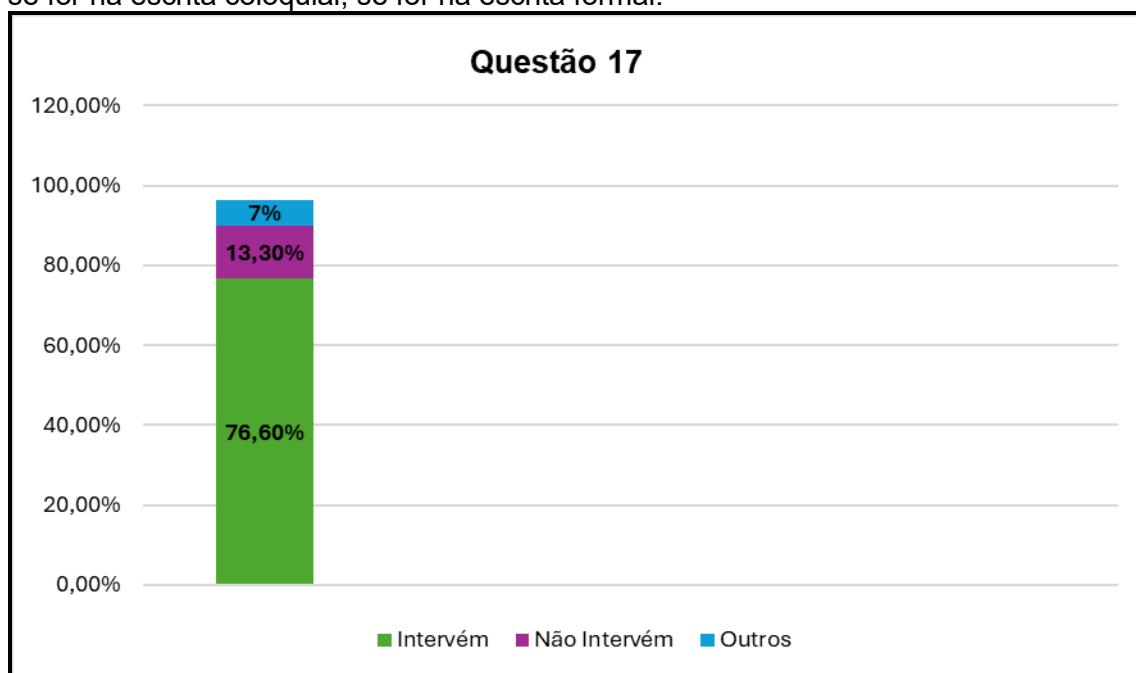
Vieira (2019) explica que tais variantes com referência ao futuro simples permitem detectar o comportamento variável da norma culta em função dos contínuos da fala-escrita.

Cabe destacar que os docentes mantiveram praticamente o resultado das questões anteriores que traziam a mesma temática, revelando que possuem um conhecimento satisfatório sobre os fenômenos variáveis.

A questão dezessete compreende novamente a análise quantitativa e solicitou para o professor informante apresentar uma intervenção para os fenômenos variáveis, caso eles ocorressem na produção do aluno. O gráfico que segue evidencia o resultado para essa questão.

<sup>17</sup> Exemplos retirados de Zilles e Faraco (2015).

Gráfico 17 – Quanto às questões anteriores, se as últimas quatro situações ocorressem, o que o professor de Língua Portuguesa pode (ou deve) fazer? Considere em sua resposta: se for na fala coloquial, se for na fala formal, se for na escrita coloquial, se for na escrita formal.



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

76,60% responderam que fariam intervenção, ou seja, corrigiram as variantes na produção do aluno, mas 7% não fariam a intervenção, e 13,30% dos informantes evidenciaram a opção “Outros”. O objetivo dessa questão era verificar se o professor tinha conhecimento da abordagem da variação e quais as suas atitudes sobre a produção escrita e ou falada do aluno, como expõem estes exemplos:

**RESP1:** “Cabe ao professor “pegar esse gancho” e ensinar aos alunos que essas variações são aceitáveis em contexto comunicativo coloquial, mas que em contexto formal (tanto de fala como de escrita) deve ser priorizada a língua(gem) mais próxima da gramática formal.”.

**RESP2:** “O professor deve explicar que são aceitas na linguagem coloquial, ou informal, que é a variante linguística que usamos com mais frequência no nosso dia a dia, por ela ser mais despojada e não se prende tanto à gramática.”.

**RESP3:** “O professor pode contextualizar os falantes e possíveis situações de uso da língua. Posteriormente, pode demonstrar a fala/escrita formal e se esta forma se adequaria ao contexto social e aos falantes.”.

**RESP4:** “O professor deve trabalhar as diferenças entre os mais diversos usos e contextos possíveis com seus alunos, desmistificando preconceitos e demonstrando que essas são formas legítimas, que são apropriadas e comuns em determinadas situações.”.

Com relação às respostas desse grupo, observa-se que apresentam um conhecimento razoável sobre a variação linguística, porque, em todos os exemplos, os professores falam de adequação da língua para a situação segundo o contexto, o que sugere que eles consideram que o padrão gramatical é necessário em contextos formais e que é necessário também ocorrer uma “adequação” e não uma “correção” da produção do aluno.

Tal atitude dos respondentes, que consideram pertinente haver uma adequação, e não uma intervenção (correção), vai ao encontro da *Pedagogia Culturalmente Sensível*, cunhada por Bortoni-Ricardo (2005).

Cabe lembrar que essa proposta recomenda que é importante valorizar a competência comunicativa do aluno, para que ele se sinta confortável o suficiente para apreender a competência letrada.

Voltando para os dados, como observado, 76,60% das respostas mostram uma preocupação dos professores sobre como intervir na fala e/ou produção escrita do estudante sem constrangê-lo.

A fim de que essa pedagogia aconteça na escola, é necessário que ocorra uma mudança de atitude dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, para que sejam estabelecidas condições de considerar o conhecimento sociolinguístico e cultural do estudante, no intuito de que ele apreenda, pois, o letramento escolar.

Entretanto, observa-se que um grupo menor, isto é, 14% dos professores informantes concebem a variação como “erro” de gramática, conforme evidenciam estes exemplos:

**RESP1:** “Nesse caso, deve haver a adequação da forma padrão.”.

**RESP2:** “Falar para o aluno que é um erro e explicar o porquê. Nós professores temos como dever ensinar o correto.”.

**RESP3:** “Devemos ensinar a forma correta.”.

**RESP4:** “Apresentar aos alunos a forma gramaticalmente correta.”.

Com relação ao grupo de professores que entendem os fenômenos variáveis como “erro”, é possível observar que, mesmo marcando que os contextos seriam de fala coloquial/informal, esse grupo considera como desvio do padrão nos casos de concordância “tu falaste” e a variação do pronome “você” para “ocê”, por exemplo. A

respeito dessas, os informantes expressam que deve haver correção e explicação da forma correta para o aluno, destacando que é necessária a intervenção do professor tanto em contextos formais quanto em informais.

Sobre a opção “Outros”, somam-se 14%, como se pode observar nos exemplos:

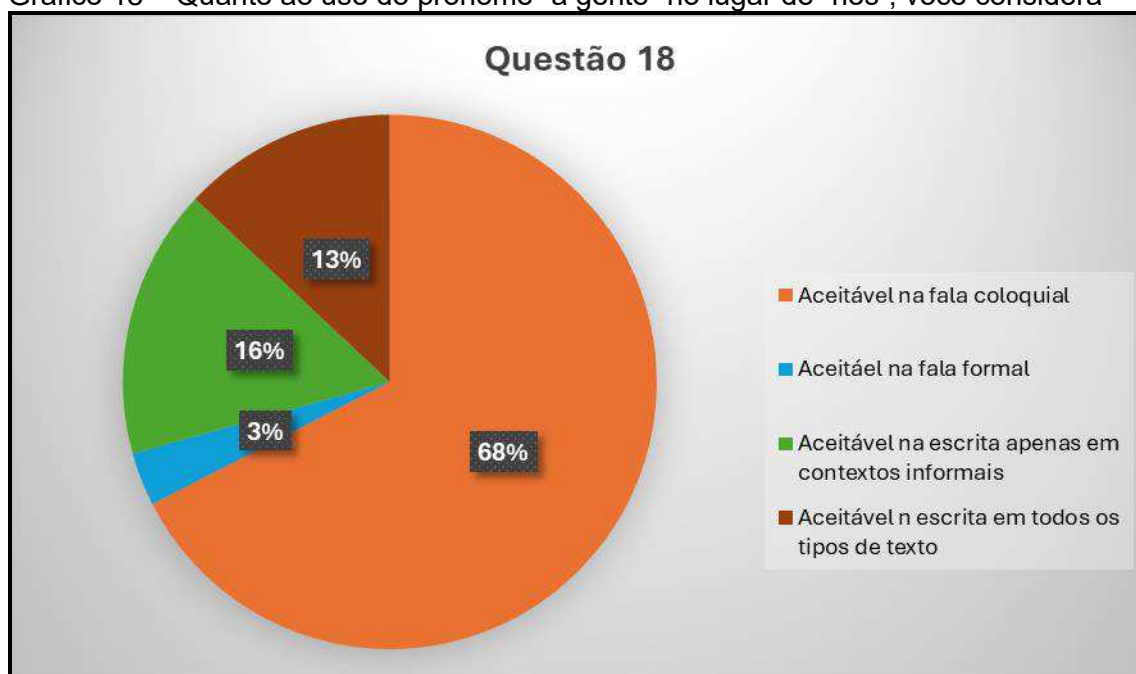
**RESP1:** “Ensinar”.

**RESP2:** “social, histórica, regionais e estilísticas”.

As respostas desse grupo foram classificadas nessa categoria, porque não apresentaram textos que respondessem diretamente à pergunta sobre intervenção ou não, na produção do aluno quanto às formas variantes.

A questão dezoito contempla uma questão objetiva, todavia manteve-se a temática com relação às formas variáveis para forma pronominal “a gente” no lugar de “nós”. O gráfico 18 mostra o resultado dos dados gerados:

Gráfico 18 – Quanto ao uso do pronome “a gente” no lugar de “nós”, você considera



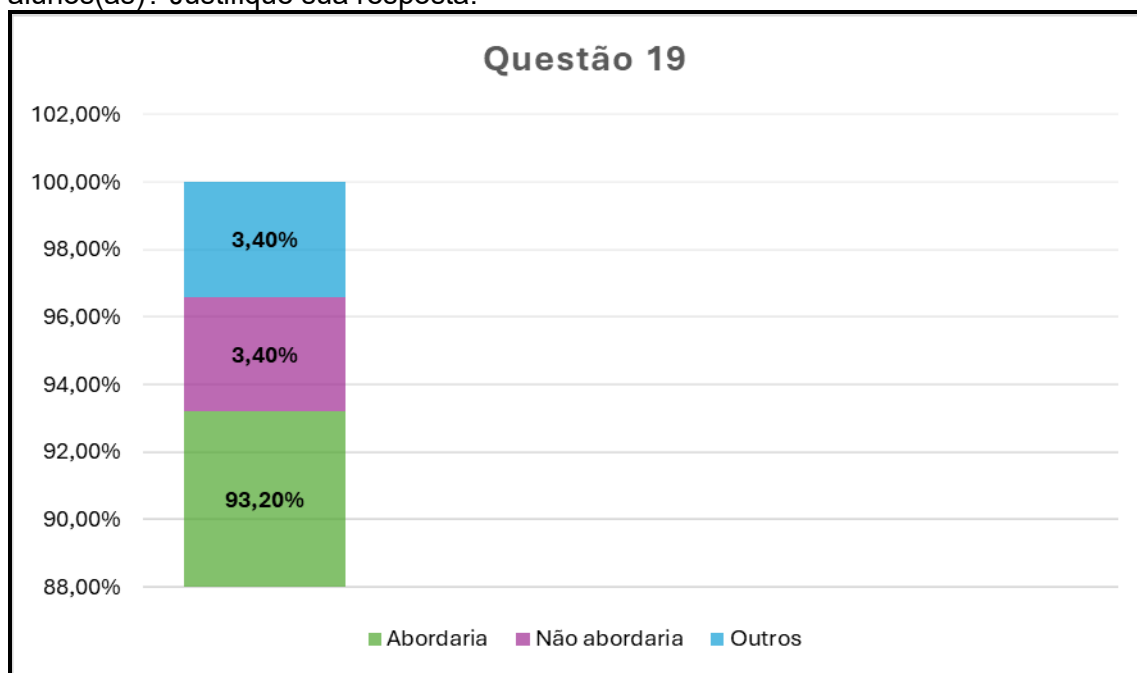
Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Quanto a essa questão, 68% dos respondentes concordam com o uso da variante “a gente” em substituição da forma canônica “nós”. Entretanto, na fala coloquial, 16% das respostas voltaram-se para a aceitação da forma “a gente” na modalidade escrita, porém em contextos informais. Já em se tratando de outro grupo

de respondentes, 13% concordam com a utilização da forma “a gente” em todos os tipos de textos, e 3% dos respondentes aceitam a utilização da forma “a gente” apenas na fala formal.

Ao comparar o resultado do grupo que apresentou 68% de concordância com a forma “a gente”, porém, em contexto apenas coloquial, com a análise qualitativa, é possível verificar diferenças, visto que os respondentes demonstraram preferência pelas formas canônicas.

Gráfico 19 – Professor, você trabalharia/abordaria o pronome “a gente” com seus alunos(as)? Justifique sua resposta.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos dados gerados.

As respostas a essa questão indicam que 93,20% dos professores abordariam o pronome “a gente” com os seus alunos. Seguem algumas respostas que evidenciam essa preferência:

**RESP1:** “sim, no contexto de ensino de variações linguísticas”.

**RESP2:** “Sim, já que, na fala, coloquialmente, o pronome “a gente” é aceitável”.

**RESP3:** “O pronome a gente apresenta uma concordância correta e é usada no nível coloquial da fala. Portanto, é aceitável em textos coloquiais.... Num texto mais cuidado, escrito com uma linguagem mais formal, o melhor é dizer NÓS”.

**RESP4:** “Sim, mas explicando sobre a importância da norma padrão”.

Esse resultado evidencia um grupo com percentual maior, 93,20%, que trabalharia a variante “a gente” com seus alunos. Todavia, evidencia-se também que, apesar de concordarem com a utilização dessa forma pronominal, esses respondentes explicariam que existe uma forma mais aceita, que é a padrão.

Com base nesse resultado, fica demonstrado que a maior parte dos professores tendem a favorecer os valores prestigiados pela escola, como pontua, por exemplo, RESP3, que utilizaria a forma “a gente” no nível coloquial e, no formal, o pronome “nós”, bem como o RESP4, que destacaria a importância da norma-padrão.

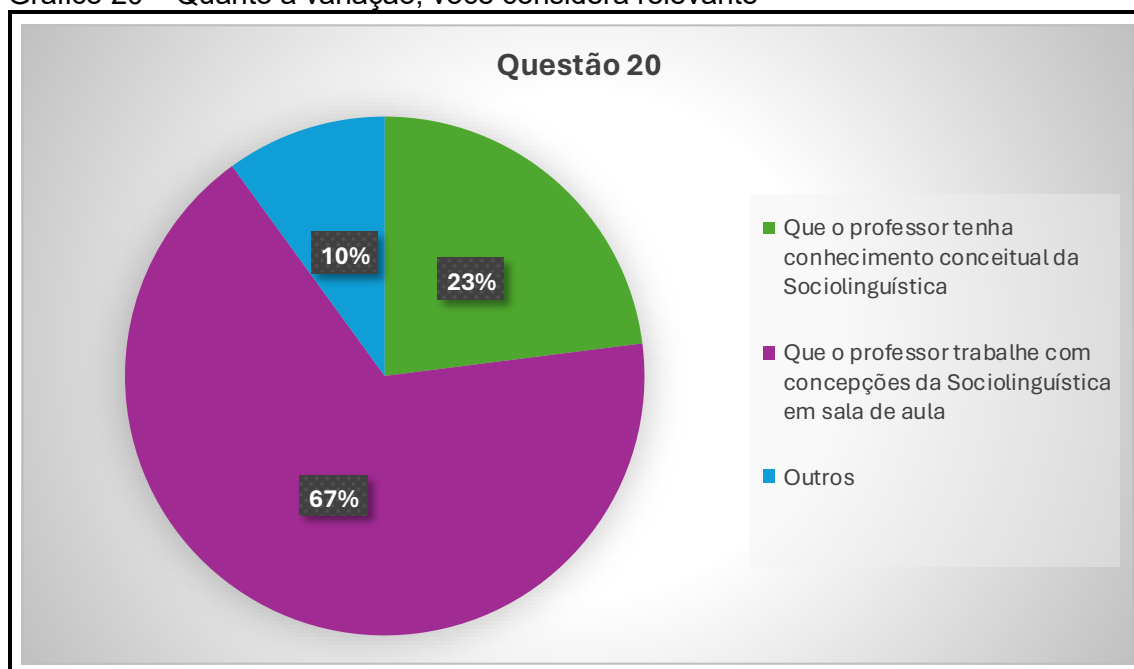
Quanto ao percentual de professores que foram enquadrados na categoria “Outros”, são 3,40%. Segue um exemplo:

**RESP1:** “Se o professor aceita por assumir responsabilidade para corrigir dos alunos.”.

Como observado, a resposta do docente não apresenta congruência com o proposto pelo enunciado da questão, porque não é possível assegurar que esse professor abordaria ou não a variante “a gente” com seus alunos.

A questão vinte, de natureza quantitativa, teve o objetivo de verificar se o professor considera relevante ter conhecimento sociolinguístico. O gráfico 20 ilustra os dados gerados para essa questão.

Gráfico 20 – Quanto à variação, você considera relevante



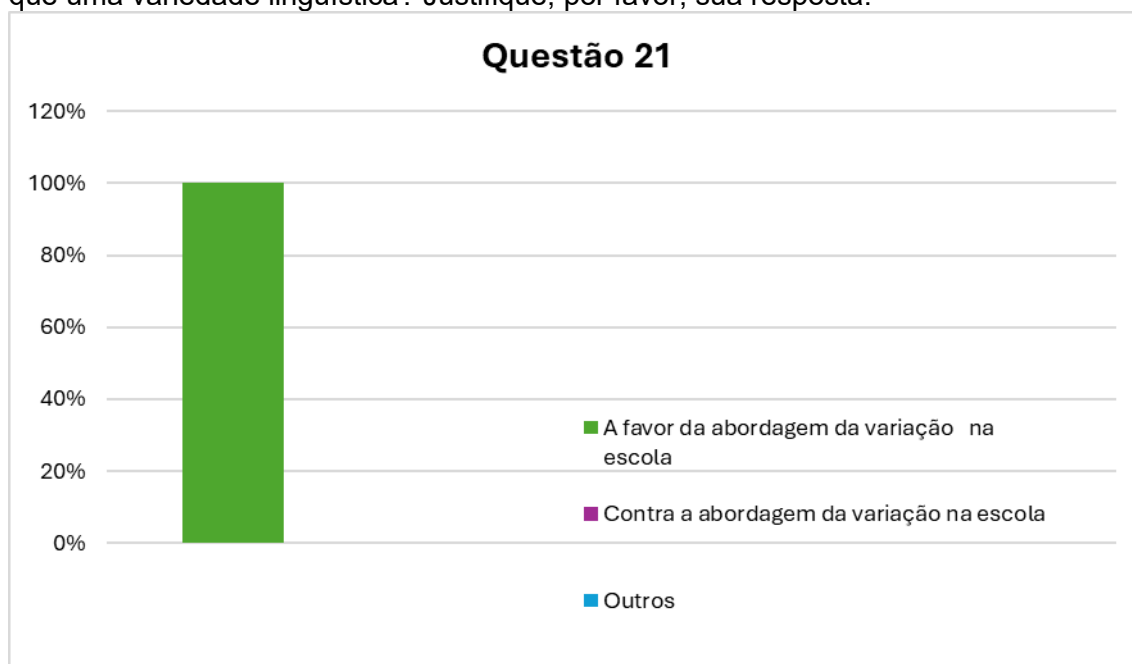
Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Com respeito a essa questão, sobre como os professores entendem a variação linguística, a maioria aponta as duas primeiras assertivas como adequadas: 67% consideram importante que o professor trabalhe com concepções da Sociolinguística em sala de aula; 23% consideram válido que o professor tenha conhecimento conceitual da Sociolinguística, e 10% assinalaram a opção “Outros”.

Ao analisar os maiores resultados que convergem favoravelmente para a abordagem da variação linguística, é interessante pontuar que tal resultado aponta para o desejo dos professores pelo assunto e para a relevância de formações continuadas que contemplem a temática da diversidade linguística, visto que, pelos resultados das análises qualitativas, ainda existe um percentual de informantes que não tem um bom conhecimento da temática.

A questão vinte e um, também de natureza qualitativa, trouxe este questionamento: “Você considera necessário trabalhar com o aluno sobre a existência de mais do que uma variedade linguística? Justifique, por favor, sua resposta”. O gráfico que segue expõe as respostas a essa pergunta.

Gráfico 21 – Você considera necessário trabalhar com o aluno sobre a existência de mais do que uma variedade linguística? Justifique, por favor, sua resposta.



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Todos os professores responderam que “sim. Seguem alguns exemplos desse resultado:

**RESP1:** “Sim, pois eu gostaria de saber sobre a variação linguística, mas gostaria também de saber a norma padrão. Conhecer a variação linguística para mim, é importante, é adquirir conhecimento. Quanto mais conhecimento melhor.”.

**RESP2:** “Sim, as variações linguísticas fazem parte do contexto social, cultural e até econômico das pessoas; em sala de aula, podemos, por exemplo, partir de elementos da variação geográfica ou histórica de nossa região/famílias para explicar acerca dos regionalismos, bem como da variação da língua ao longo da processualidade histórica. Há inúmeros recursos e gêneros textuais que auxiliam neste processo, como HQs, poesia, músicas, cordel.”.

**RESP3:** “Sim. Para aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias.”.

**RESP4:** “Penso ser necessário abordar os fenômenos variáveis de linguagem. Os estudantes estão inseridos em diversos contextos, principalmente os digitais. Fato que amplia ainda mais a variação, contudo precisamos gerar estratégias didáticas que abordam a temática.”.

**RESP5:** “Sim, é importante, pois eles observam os momentos de uso, questionam e aprendem a adequar a linguagem de acordo com o contexto de comunicação.”.

**RESP6:** “Variedades linguísticas: explica para eles, mostra mapa e sotaque, as aulas mais estratégicas.”.

Como é possível observar, os respondentes consideram relevante que o professor trabalhe com a existência de mais de uma variedade linguística. Entretanto, algumas justificativas revelam a influência da norma-padrão na prática do professor, como pontua o RESP1.

O RESP2 manifesta posicionamento favorável à abordagem de mais de um tipo de variação, destacando a variação histórica e que pode ser trabalhada a partir de diversos gêneros textuais, reproduzindo o ensino de Língua Portuguesa previsto na BNCC e no CREP. Também faz referência à variação geográfica, refletindo a abordagem da maioria dos livros didáticos.

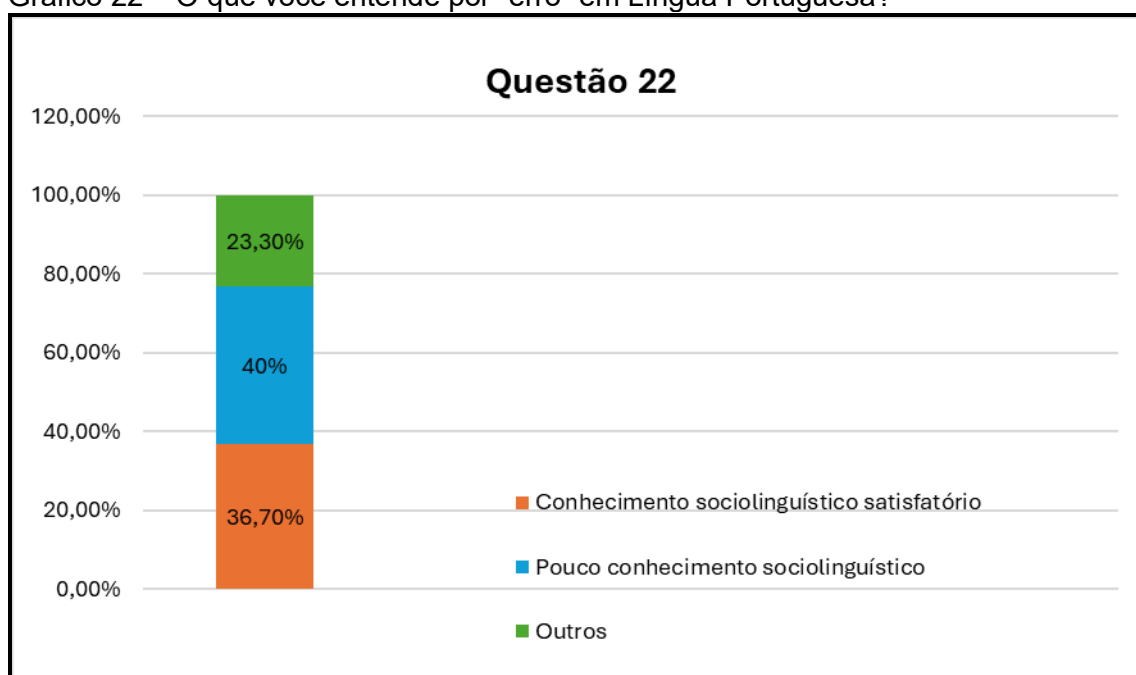
Os respondentes 3, 4 e 5 entendem a necessidade de se trabalhar mais que uma variedade linguística com os alunos, destacando a importância de adaptação da língua conforme o contexto em que ela surge.

Cabe salientar que os docentes, em suas justificativas, pontuaram também a importância de se apresentar estratégias para a abordagem da variação em sala de aula, visto que, pelas respostas, esse tratamento é pouco contemplado, como pontua o RESP4.

Tal resultado vai ao encontro do resultado da questão anterior, em que a maioria dos respondentes considera relevante ter conhecimento conceitual e que se trabalhe em sala de aula as concepções da Sociolinguística, firmando a relevância de pesquisas e de cursos de formação continuada, a fim de aproximar o discurso acadêmico com o discurso escolar.

A questão vinte e dois objetivou refletir sobre como o professor entende a concepção de “erro” em Língua Portuguesa. O gráfico que segue ilustra o resultado para tal questionamento.

Gráfico 22 – O que você entende por “erro” em Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

36,70% dos respondentes pontuaram que a noção de “erro” é sinônimo de adequado ou inadequado, conforme ilustram estes exemplos:

**RESP1:** “Não conseguir adequar a língua ao contexto.”.

**RESP2:** “O uso indevido de algum termo em contexto que não é apropriado para tal.”.

**RESP3:** “É empregar uma variante por outra.”.

**RESP4:** “Depende do contexto de uso.”.

**RESP5:** “Meu conceito de “erro” em LP mudou muito com o passar dos tempos, com a prática e com os estudos desenvolvidos. Hoje, está muito mais clara para mim a noção do que é adequado/inadequado a cada contexto do que do que é certo/errado

– nem sempre falar “bem” é falar “correto”, e é essa noção que tento passar aos meus alunos. Mas, ainda considero como “erro” desvios ortográficos.”.

**RESP6:** “É falar ou escrever de forma descontextualizada da circunstância de uso da língua.”.

Esse resultado confirma os resultados alcançados em análises anteriores, visto que a maioria dos respondentes considera a abordagem da variação linguística em sala de aula, como pontua o professor RESP5, ao explicar que considera as noções de adequado e de inadequado em vez de “certo” e “errado” em sala de aula. No entanto, 40% dos respondentes consideram a noção de “erro” como desvio do padrão gramatical. Seguem alguns exemplos:

**RESP1:** “Ser privado do aprendizado, não conhecer o correto.”.

**RESP2:** “Situações que não estão na normativa.”.

**RESP3:** “Erro está relacionado a escrita. A escrita segue normas e quando foge da norma o aluno cometendo um erro.”.

**RESP4:** “Nas questões que envolvem concordância.”.

Tais resultados estão em concordância com as análises quanti e qualitativas anteriores, visto que um percentual menor de respondentes apresentou as mesmas crenças: há uma língua “certa” e outra “errada”.

23,30% dos respondentes foram enquadrados na categoria “Outros”, como ilustram estes exemplos:

**RESP1:** “Nada.”.

**RESP2:** “NÃO entender o porquê de muitas expressões terem aqueles significados.”.

**RESP3:** “acho que não”.

Como é possível observar, as respostas não apresentam coerência com o enunciado da questão.

Para a Sociolinguística, não existe “erro”, e sim formas diferentes de falar, que se realizam em conformidade com uma norma em especial. Pode ser com “a norma familiar”, com a “norma do trabalho”, com a “norma com os amigos” ou com a “norma-padrão”. Assim, para a Sociolinguística, não existe “erro” na sentença “nois

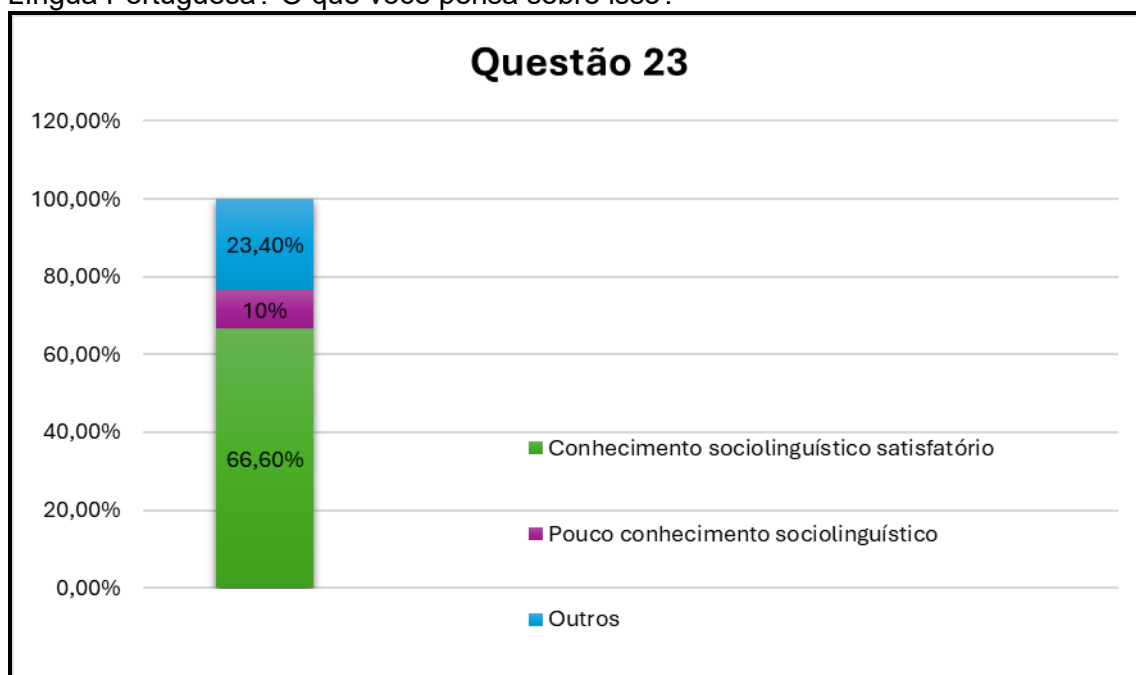
não sabe falar português, professora”, porque essa construção é uma organização que é falada por um determinado grupo de falantes, caracterizando, portanto, as regras de comunicação desse grupo. Logo, não há “erro” em tal sentença e sim uma maneira de falar diferente da variedade padrão da língua.

De forma contrária à concepção de “erro” da Sociolinguística, os RESP2, RESP3 e RESP4 reproduzem a supremacia da norma-padrão, ao declararem que “erro” compreende: “Situações que não estão na normativa”; “Erro está relacionado a escrita. A escrita segue normas e quando foge da norma o aluno cometendo um erro”; “Nas questões que envolvem concordância”.

As avaliações que esses professores realizam em suas aulas revelam que eles se preocupam em ensinar aos seus alunos uma língua pautada em uma única variação, a tida como “correta”, porque obedece às regras da norma-padrão.

A questão vinte e três, relacionada também à noção de “erro”, teve como objetivo verificar se o professor percebia a mudança nesse aspecto e o que ele pensava sobre isso. O gráfico 23 ilustra o resultado dessa questão.

Gráfico 23 – Em sua opinião, a noção de “erro” vem sofrendo modificações no ensino de Língua Portuguesa? O que você pensa sobre isso?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Mais uma vez, os números apontados pelo gráfico relacionam-se com os números gerados nas análises quanti e qualitativas, uma vez que a maioria dos

respondentes sempre evidenciam um conhecimento razoável da variação linguística, conforme expõem estas respostas:

**RESP1:** “Penso nisso de forma positiva, pois existem várias formas de se declarar algo de maneiras diferentes. Os alunos trazem essas formas para a sala de aula e é necessário que nós, professores, façamos essa intermediação no momento da interação comunicativa.”.

**RESP2:** “Concordo parcialmente, pois os Parâmetros de Ensino e as normativas afins não valorizam a variação linguística. Assim, o professor e sua formação vão influenciar as modificações do que é o 'erro'.”.

O RESP1 destaca que cabe ao professor, em sala de aula, atuar como mediador entre a língua que o estudante apresenta e a cultura letrada, conforme propõem a *Pedagogia da Variação Linguística*, defendida por Faraco (2008), e a *Pedagogia Culturalmente Sensível*, defendida por Bortoni-Ricardo (2005), as quais consistem em respeitar a cultura do aluno, a fim de oferecer-lhe os elementos comunicativos necessários para a apropriação da cultura de letramento.

Para a Sociolinguística, de forma especial para a Sociolinguística Educacional, não existe “erro”, e sim formas adequadas e não adequadas para cada situação de comunicação.

O RESP2 traz uma justificativa pertinente à realidade da escola sobre o ensino do vernáculo, ao destacar que o documento parametrizador da educação paranaense, a exemplo do Crep, prevê a abordagem da variação linguística, todavia sem especificar como deve ser tal abordagem, embora esteja prevista na BNCC (Brasil, 2018), restando, assim, tão somente ao docente, o contato e/ou a ampliação dessa temática.

Sobre o percentual de 10% que se voltaram para a noção de “erro”, é possível constatar que RESP1 e RESP2 estão apegados à dicotomia do “certo” e do “errado” na língua, como evidenciam estas respostas:

**RESP1:** “Acredito que sim, pois o que eu acho que é erro é variação linguística.”.

**RESP2:** “Penso que é algo um pouco perigoso, não podemos também aceitar certos “erros” que estão sendo aceitos a torto e direito.”.

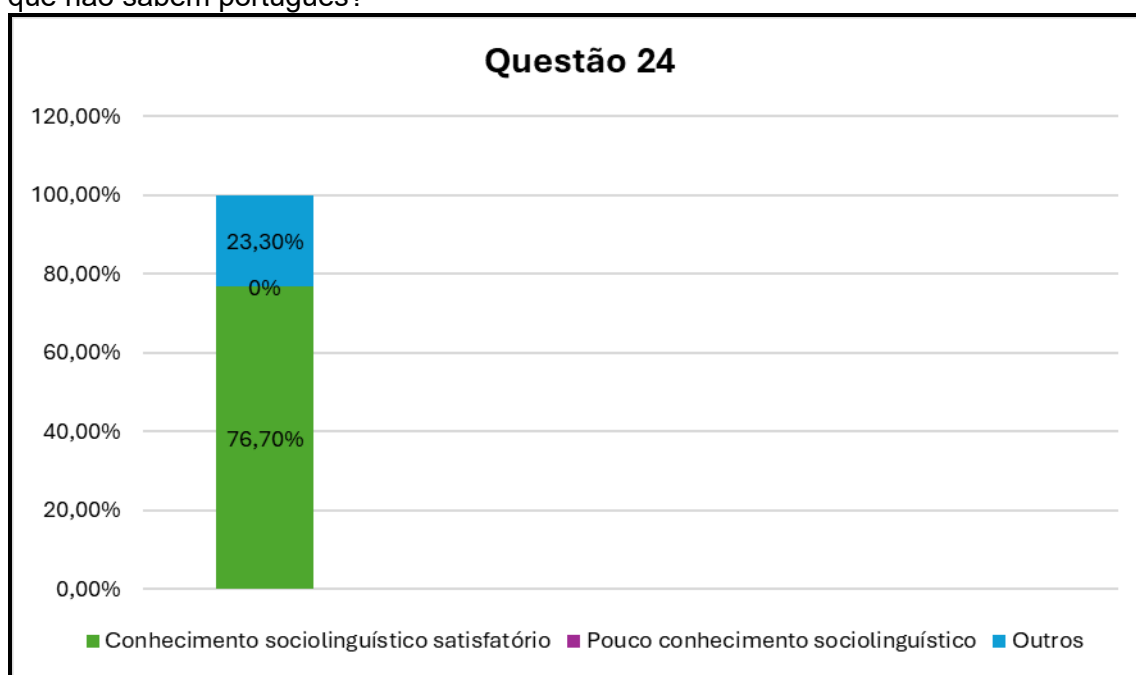
Esse percentual de respondentes não possuem a consciência de que a maioria das pessoas apresenta várias formas de se falar, e quando a forma se refere

ao elemento gramatical da concordância, por exemplo, conforme evidenciam análises quantitativas anteriores, os professores consideram como “erro”, porque se distancia da norma-padrão.

O percentual de 20% dos respondentes, enquadrados na categoria “Outros”, justifica-se por estes não apresentarem, de fato, a resposta sobre a mudança ou não na noção de erro.

A questão vinte e quatro teve como objetivo verificar o que pensa o docente sobre a crença de que o português é difícil: “Para você, professor, o que leva os alunos (e até alguns professores) a dizerem que não sabem português?”.

Gráfico 24 – Para você, professor, o que leva os alunos (e até alguns professores) a dizerem que não sabem português?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Nessa questão, de uma forma geral, os respondentes afirmaram que os alunos, ao dizerem que não sabem português, evidenciam que existem vários fatores que justificam tal fato, tais como determinadas dificuldades particulares: falta de vontade de entender a Língua Portuguesa, falta de leitura, falta de conhecimentos de regras etc. E, em especial, a justificativa que prevalece recai no domínio das normas gramaticais. As respostas que seguem ilustram esses aspectos:

**RESP1:** “Não ter o domínio sobre a gramática.”.

**RESP2:** “Insegurança e falta de leitura.”.

**RESP3:** “a invalidação do conhecimento que ele já tem como falante e a insistência em regras que não se aplicam aos contextos cotidianos dos alunos.”.

**RESP4:** “ensino normativa tão “regrada”, que o aluno se vê comparando a forma como fala e o que lhe é ensinado em sala de aula, e acaba por “entender” que não sabe nada.”.

**RESP5:** “A visão de que saber português é saber normas da gramática.”.

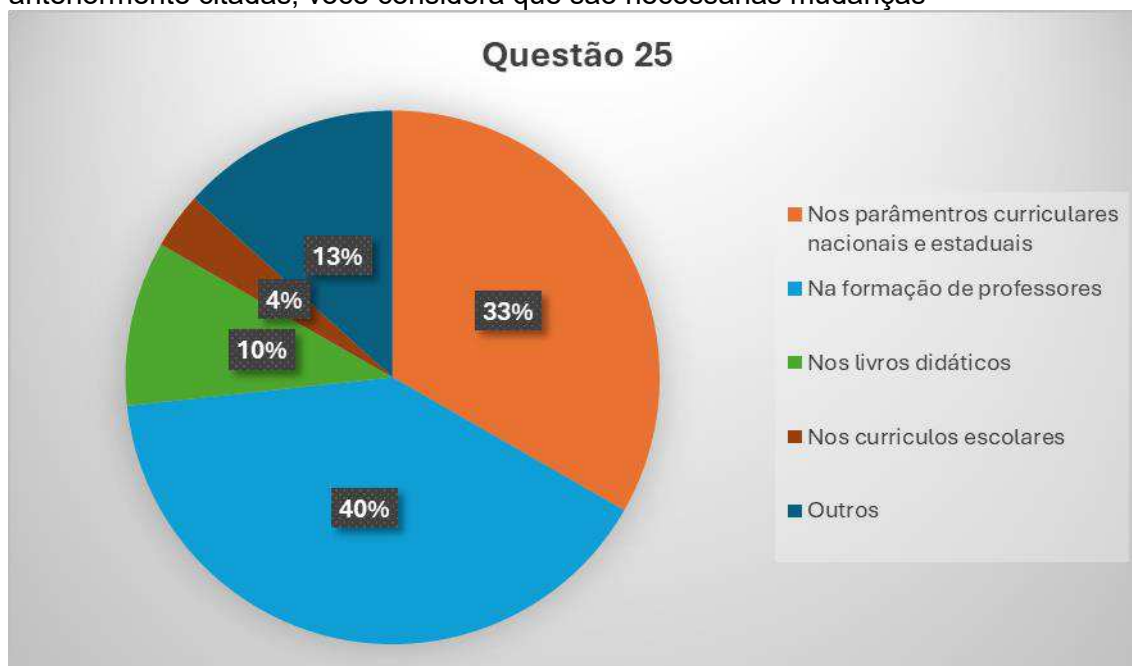
**RESP6:** “Ficarem apenas como conhecimento da Língua Padrão.”.

**RESP7:** “Os alunos e professores dizem não saber português porque eles não dominam a metalinguagem; acreditam que o português se resume à nomenclatura e à classificação, do tipo: oração subordinada substantiva etc.”.

Como é possível observar, os docentes sabem da crença de alunos e de professores que afirmam que não sabem português, uma vez que justificativas apresentadas nas respostas apontam como fator para essa crença o domínio da norma-padrão. Tal resultado já era esperado, visto que a escola é promotora da norma-padrão.

A questão vinte e cinco questionou os docentes sobre se eles consideravam que haveria necessidade de mudanças quanto ao ensino de Língua Portuguesa, dando enfoque ao local em que essas mudanças deveriam ocorrer.

Gráfico 25 – Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e às questões linguísticas anteriormente citadas, você considera que são necessárias mudanças



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

O gráfico demonstra que 40% dos respondentes consideram que a mudança para a promoção da abordagem da variação linguística deve ocorrer pela oferta da formação continuada.

Sobre esse resultado, é conveniente mencionar que ele vai ao encontro das respostas qualitativas de alguns docentes que pontuaram a necessidade dessa abordagem em cursos de formação contínua. Tal “fragilidade” ficou evidenciada pelos resultados, ainda que menores, dos dados qualitativos sobre o pouco conhecimento dos professores em relação às variações linguísticas.

Outro resultado revelado para essa questão indica que 33% dos respondentes acreditam que a mudança, para a abordagem da variação linguística acontecer na escola, reside nos documentos parametrizadores da educação.

A esse respeito, é interessante destacar que esse resultado reflete, de fato, a “voz” desse grupo de professores, pois os documentos consultados, como a BNCC (Brasil, 2018), ainda que de forma breve, destacam a importância da abordagem dos fenômenos linguísticos, esclarecendo que eles devem ser tratados de forma reflexiva e que o valor social atribuído a essas variedades, sejam elas de prestígio social ou não, está relacionado a preconceitos sociais, devendo, portanto, serem tematizados (Brasil, 2018).

Entretanto, o Crep (Paraná, 2020) - o qual se constitui como um instrumento de trabalho que tem o objetivo orientar as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) dos Planos de Trabalho Docente (PTD) sobre o ensino de Língua Portuguesa para os anos finais da educação básica - reconhece a heterogeneidade da língua, ao prever que o ensino-aprendizagem ocorre centrado no texto e, conforme campos de atuação. Contudo, não especifica como deve ser a abordagem da variação linguística. Com isso, o que se observa é que o tratamento da variação linguística, em tal documento, dá-se de maneira superficial.

Já 10% dos respondentes voltaram-se para a necessidade de uma mudança acontecer nos livros didáticos, cujo dado também aparece nas respostas qualitativas dos professores. Eles destacaram que os materiais de apoio pouco tematizam sobre a variação e, quando o fazem, é de forma superficial, conforme lembra Faraco (2008); pouco é falado nos livros didáticos sobre a variação social, por exemplo. Esta é entendida como um dos contrastes e um dos distanciamentos entre a variedade de prestígio social e as variedades denominadas de populares, cabendo, portanto, uma discussão crítica da realidade linguística, não só nos livros didáticos, mas também nos exames nacionais de escolaridade, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que as abordagens da variação não contemplam a social.

4% dos respondentes indicaram que a mudança deve ocorrer nos currículos escolares. Tal resultado também vai ao encontro dos dados qualitativos das respostas de alguns professores, visto que evidenciam pouco conhecimento da abordagem da variação linguística.

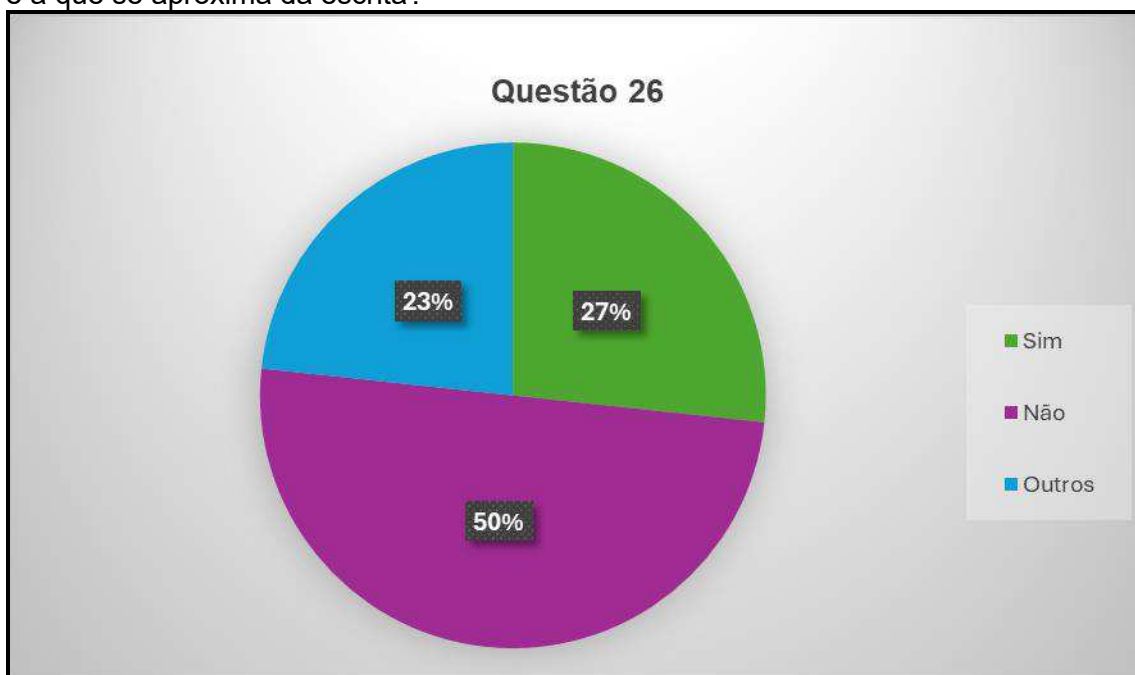
Cabe pontuar que os currículos escolares são documentos normativos e, com tal natureza, servem de referência para a organização do conhecimento escolar, especialmente o modo como esses conhecimentos devem ser abordados, refletindo, pois, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Todavia, conforme indica esse grupo de respondentes, faz-se necessária a mudança desse documento, na medida em que ele carece de tratamento dos fenômenos variáveis.

13% assinalaram a opção “Outros”, a qual evidencia respostas tangentes ao questionamento.

Na questão vinte e seis: “Em sua opinião, a forma correta de falar é a que se aproxima da escrita?”, o respondente precisava assinar uma das opções, sinalizando

se concordava ou não. Ademais, tal questão também trouxe a opção “Outros”. O gráfico 26 a seguir evidencia os resultados:

Gráfico 26 – Em sua opinião, professor, a forma correta de falar é a que se aproxima da escrita?



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Essa questão objetivou analisar a crença dos respondentes sobre as modalidades falada e escrita. A partir dos resultados, foi perceptível uma congruência com as respostas dadas aos resultados qualitativos anteriores, uma vez que a maioria das respostas aponta para um bom conhecimento da variação linguística, como confirmam os 50% de respondentes que acreditam que a forma correta de falar não é a partir da norma-padrão.

No entanto, 27% entendem que a forma correta de falar é conforme os padrões da escrita, de acordo com o que tem mostrado os dados qualitativos de outro grupo de respondentes. Em outras palavras, praticamente 30% dos professores têm a crença de que a escrita deve se aproximar da norma-padrão, ser mais monitorada, formal.

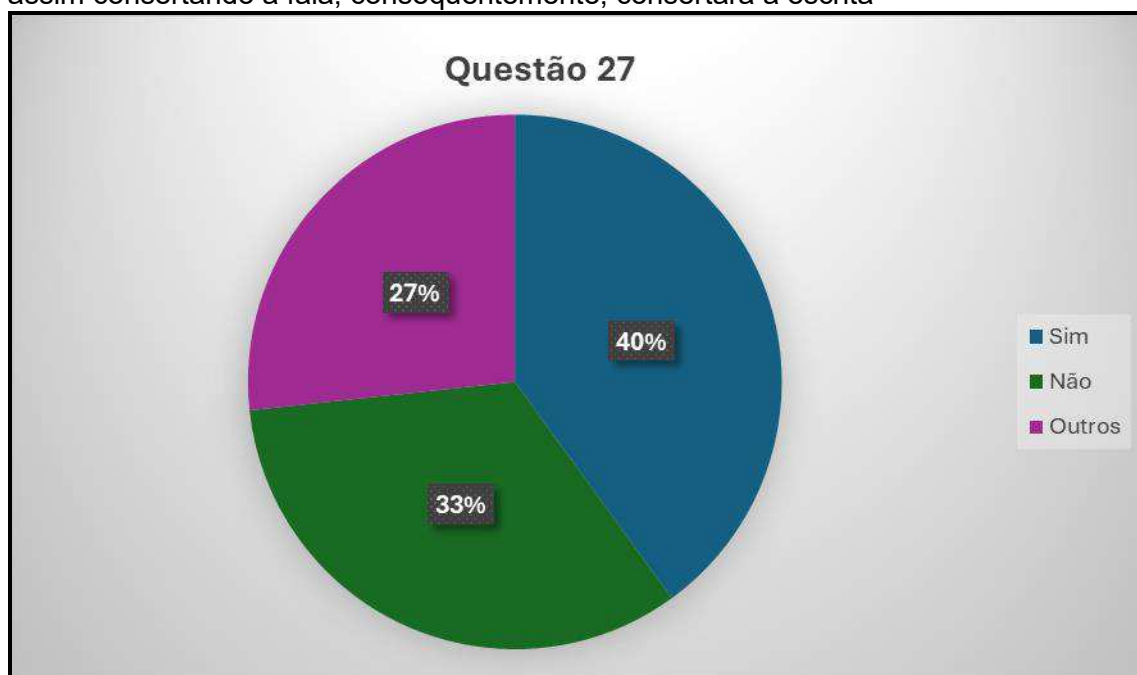
Para Koch (2006), a crença de que a escrita é superior à fala e, portanto, não deve apresentar marcas da oralidade ainda é bem marcante em nossa sociedade e tem origem na dicotomia fala e escrita, pois, por muito tempo, as características da modalidade falada foram estabelecidas com base nos parâmetros idealizados para a modalidade escrita.

Tal fato levou a uma visão preconceituosa da linguagem falada, considerando-a como rudimentar, descontínua, sendo, pois, um desafio romper com tal crença, até porque a maioria dos docentes teve essa formação, isto é, entendendo a escrita como modelo ideal, e, com isso, tais docentes acabam por acreditar que a língua deve ser ensinada segundo as regras da norma-padrão, logo, por consequência, avaliada em “certo” e “errado”.

23% dos professores assinalaram a opção “outros”. Com base nos resultados tanto quanti quanto qualitativos, é possível entender que esse grupo de respondentes considerou essa pergunta como relativa, já que eles poderiam assinalar “Sim” ou “Não”, a depender da situação comunicativa, dos papéis dos interlocutores, do contexto social etc.

A questão vinte e sete traz uma temática relacionada à questão anterior sobre a crença dos respondentes em relação às modalidades fala e escrita: “A maioria dos alunos, se bem escolarizados, consegue falar bem o português e assim consertando a fala, conseqüentemente, consertará a escrita”. O gráfico 27 mostra os resultados:

Gráfico 27 – A maioria dos alunos, se bem escolarizados, consegue falar bem o português e assim consertando a fala, conseqüentemente, consertará a escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Tendo em vista que, na questão anterior, 30% dos professores acreditam que a fala deve se aproximar da norma-padrão, ou seja, ser mais monitorada, nesta

questão, decidiu-se observar se eles consideram a crença sobre a influência do ensino da norma-padrão como normatizadora da fala no processo da escrita.

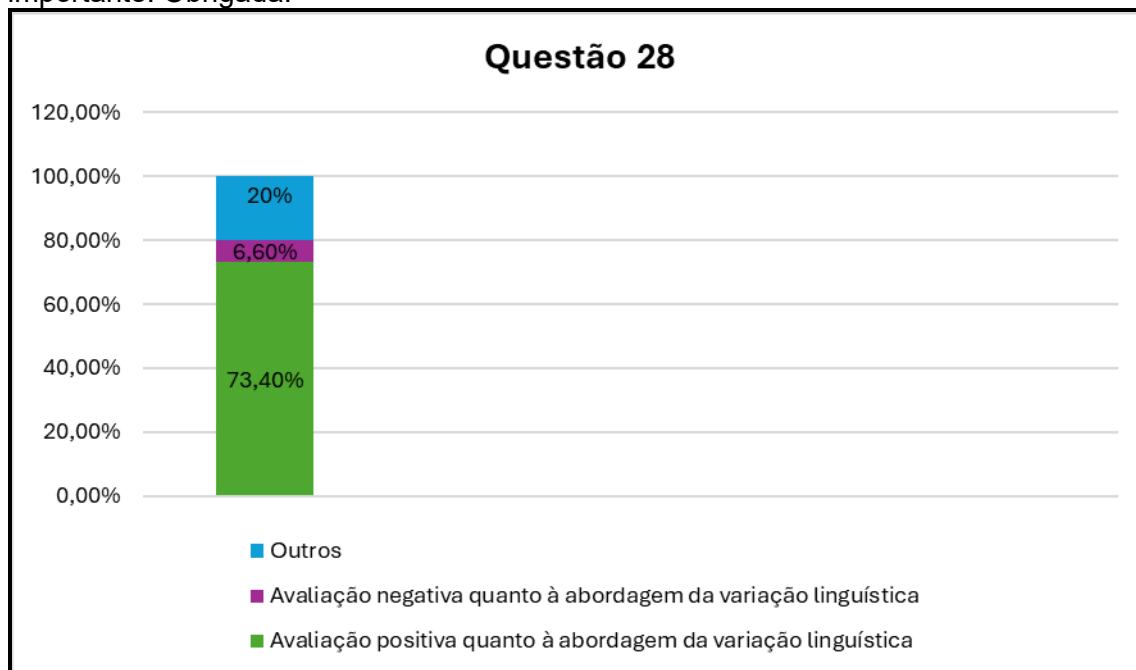
Observou-se que a maioria dos respondentes: 40% acreditam que a organização de uma fala “correta” está condicionada à prescrição normativa, isto é, esse grupo de respondentes possivelmente trabalha com as noções de “correto” e “incorreto”. Dessa forma, é possível entender que esse grupo de professores acredita que ao mostrar aos alunos a forma “correta” de se falar (norma-padrão), os estudantes passam a escrever de forma “correta” e, assim, serão bem-formados em sua língua.

Por outro lado, observou-se que existe um grupo de respondentes, 33%, que não acredita no “conserto” da fala como recurso favorável para a melhoria da escrita. A esse respeito, é possível entender que, para esse grupo de respondentes, existem tanto diferenças quanto parâmetros que regem as duas modalidades.

É interessante destacar que um grupo, 27% de professores assinalaram a opção “Outros” para a questão. Desse modo, é possível entender que, para esse grupo, não faz sentido a dicotomia do “certo ou errado”, ou ainda uma distinção entre as modalidades fala e escrita. Assim, pode-se acreditar que tal grupo, possivelmente, conceba o ensino da língua a partir dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), visto que muitas das respostas qualitativas dos respondentes indicaram que, no ensino da Língua Portuguesa, o grau de formalidade, por exemplo, dá-se a depender do contexto.

A questão vinte e oito e última solicitou aos professores, caso se sentissem à vontade, que avaliassem o tema da variação linguística, contemplado nesse questionário. O gráfico 28 expõe os resultados obtidos.

Gráfico 28 – Este espaço é para você, professor–se desejar–escrever sobre a sua posição quanto ao tema “Variação Linguística”, abordado nesta pesquisa. Sua colaboração é muito importante! Obrigada!



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados gerados.

Nesse segmento, 73,4%, avaliaram positivamente a abordagem da variação linguística na escola. Tal resultado, se comparado com a maioria das respostas tanto das análises quantitativas quanto das qualitativas, está congruente, visto que a maior parte dos respondentes se volta para a abordagem da variação linguística. Seguem algumas respostas:

**RESP1:** “Meu intuito aqui é entender a variação linguística, me aperfeiçoar, quero aprender, tenho muitas expectativas quanto a isso.”.

**RESP2:** “É de suma importância toda a pesquisa feita a partir do tema “Variação Linguística”, já que precisamos capacitar os professores para lidar com as diferentes normas em sala de aula.”.

**REP3:** O tema é apropriado pois vivemos numa sociedade muito diversificada linguisticamente.”.

**RESP4:** “A boa formação docente ainda é para poucos no Brasil.”.

**RESP5:** “A variação linguística ainda tem um árduo percurso a ser difundida nas práticas pedagógicas dos professores e dos livros didáticos.”.

**RESP6:** “É um tema sempre muito importante.”.

**RESP7:** “Muito obrigado pela oportunidade.”.

**RESP8:** “É um tema muito relevante para discussão dos estudos sobre língua.”.

O formulário recebeu um percentual mínimo de avaliação negativa da temática abordada, 6,60 % e 20% dos respondentes assinalaram a opção “Outros”. Sobre essa categoria, cabe destacar que as respostas compreendem uma crítica com relação ao material didático, o qual foi considerado falho na abordagem da variação linguística, como ilustram estas respostas:

**RESP1:** “Os livros didáticos são bons, mas precisaria mudar alguns aspectos, textos menores, exercícios simples.”.

**RESP2:** “A variação linguística ainda tem um árduo percurso a ser difundida nas práticas pedagógicas dos professores e dos livros didáticos.”.

Nessa categoria, também constou outra crítica com relação ao contexto escolar de uma forma geral, segundo evidencia esta resposta:

**RESP3:** “Serei breve por causa do tempo. Acredito que o problema maior esteja ‘na necessidade’ de aprovar os alunos. Há uma cobrança enorme em aprovar. Os professores estão sobrecarregados, enquanto os alunos ‘podem tudo’. Há pedagogos que, frente a um aluno que não frequenta as aulas, não faz atividades, não faz avaliações, chega para o professor e pergunta o que este fará em relação àquele aluno. As alternativas de ações são ‘dar uma nota para que o aluno tenha condições de passar’, além de ‘tirar as faltas dele’. Com a falta de limites que estou presenciando, o ensino não mudará, pois estamos formando ‘reizinhos mandões’.”.

Com respeito a esta questão, é possível inferir que a temática da abordagem da variação linguística na escola encontra algumas barreiras, tais como a desvalorização dos professores, a indisciplina dos alunos e a sobrecarga que o sistema escolar impõe aos docentes, além da abordagem insuficiente desta nos livros didáticos e nos documentos normativos da educação, a exemplo do Crep (Paraná, 2020), materiais e documentos estes que, como já se afirmou, apesar de conceberem a língua como heterogênea, tocam de forma superficial em tal temática.

Esta seção objetivou entender as crenças e as atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa, vinculados ao (NRE) Regional de Ensino de Maringá-PR, a fim de entender aspectos relacionados às atitudes dos participantes, sobre como eles veem o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, se é sob

uma perspectiva mais tradicional ou se consideram a abordagem da variação linguística.

Isso posto, é possível considerar que a maioria dos respondentes têm conhecimentos sobre a variabilidade da língua, contudo ainda carregam consigo crenças na supremacia da norma-padrão, já que a escola e o senso comum dão legitimidade a tal crença.

A próxima seção contemplará a análise do segundo instrumento denominado de questionário avaliativo.

## 6.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Conforme mencionado no capítulo “Procedimentos Metodológicos e a Constituição do *corpus*”, o segundo instrumento para a coleta de dados consiste no questionário avaliativo, que objetivou saber como os professores avaliaram o curso de Formação Continuada ofertado a eles.

Esse questionário buscou verificar se, após o curso, a visão dos participantes da pesquisa sofreria alguma mudança ou não no que diz respeito à abordagem da variação linguística. No fim do curso, foi disponibilizado aos respondentes um formulário, composto por oito frases afirmativas adaptadas de Semczuk (2019), nas quais os docentes precisavam dar uma resposta, seguida de justificativa.

O formulário recebeu, na totalidade, dezessete participações, incluindo professores de outros Núcleos de Ensino e de outras instituições educacionais. Porém, é importante mencionar que, para atender aos objetivos desta pesquisa, consideraram-se apenas as respostas dos docentes do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, vinculados(as) ao NRE de Maringá, totalizando sete respostas em tal questionário.

A questão um solicitou que os participantes respondessem acerca da relevância da temática (abordagem da variação linguística) para a prática em sala de aula. O quadro oito traz as respostas:

Quadro 8 – Respostas dos participantes para a Questão 1

<b>Questão 1</b> – A temática do curso foi importante para a sua prática em sala de aula? Comente, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Sim... O estudo da variação Linguística é muito importante na nossa prática”.
<b>RESP2</b>	Sim, precisamos estar conscientes da variação linguística e saber valorizar as produções dos alunos.

<b>RESP3</b>	“Sim, muito. A fala da professora Lúcia Cyranka foi perfeita para refletirmos sobre nossa prática didático pedagógica, além de nos alertar a convidarmos mais integrantes da escola.”
<b>RESP4</b>	“Sim, tirou muitas dúvidas e muitos tabus.”
<b>RESP5</b>	“Sim, pois me conduziu a uma reflexão sobre às cobranças que faço da escrita de meus alunos.”
<b>RESP6</b>	“Sim, pois variedades linguísticas estão presentes em todos os momentos para um bom aprendizado”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Nesta questão, obtiveram-se respostas positivas sobre a temática da variação linguística, a exemplo das RESP1, RESP3 e RESP6, as quais destacam a importância da abordagem para as suas práticas de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, ou seja, os respondentes foram unânimes em afirmar a relevância da abordagem da variação linguística no ensino do vernáculo.

As RESP2 e RESP5 pontuaram que a abordagem da variação linguística é importante para saber valorizar as produções dos alunos. A esse respeito, é relevante salientar que muitos professores indicaram, pela análise do questionário diagnóstico, que os alunos reproduzem palavras típicas da fala, nas produções escritas, devido à influência do contexto social no qual eles têm acesso extra ambiente escolar.

Outros docentes acreditam que os alunos não percebem diferenças para utilizar a Língua Portuguesa entre escrita e fala. Por essa razão, acabam escrevendo da mesma maneira como falam. Portanto, é possível inferir que, para esses respondentes, a abordagem da variação linguística contribui para o entendimento das marcas da fala na escrita.

A RESP4 destaca que a temática do curso serviu para quebrar “tabus”. Sobre essa fala do respondente, é possível inferir que ocorreu a mudança da crença de estimacão - que, embora difícil de acontecer, porque está relacionada à identidade canônica de um professor de português - ela pode mudar, na medida em que o falante não vê mais validade na crença de estimacão, possibilitando, dessa forma, que uma nova crença se estabeleça (Barbosa; Peluco; Ghessi-Arroyo, 2021).

A questão dois teve como propósito verificar se os professores tinham conhecimento da abordagem da variação linguística. Todas as respostas foram afirmativas, como mostra o quadro que segue.

Quadro 9 – Respostas dos participantes à Questão 2

<b>Questão 2</b> – Você já tinha conhecimento sobre a temática abordada no curso? Comente,
--

por favor.	
<b>RESP1</b>	“Sim... já fiz alguns estudos e cursos sobre”.
<b>RESP2</b>	“Conhecimento em variação linguística sim, porém não tinha feito nenhum curso relacionando a temática com a sala de aula. Nunca tinha feito um estudo formalmente.”
<b>RESP3</b>	“De forma muito rasa, meu conhecimento é ínfimo sobre o assunto”.
<b>RESP4</b>	“Sim, procurei sempre ler sobre o assunto.”
<b>RESP5</b>	“Sim. Já havia estudado no Mestrado Profissionalizante UEM.”
<b>RESP6</b>	“Sim, mas não dessa forma que foi abordada.”
<b>RESP7</b>	Sim, pois é um assunto presente em nossas aulas. Não tinha conhecimento de alguns teóricos citados pelos professores”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Ao analisar os dados, é possível notar que, apesar de as respostas serem unânimes sobre o conhecimento da abordagem da variação linguística, elas apresentaram particularidades, como as RESP2 e RESP6, as quais pontuam que não tinham tido acesso à abordagem da variação voltada para a sala de aula.

É interessante destacar a RESP3, a qual relata que já conhecia a abordagem da variação linguística, todavia era um conhecimento superficial. Também merece destaque a RESP7, que ressalta a importância do contato com teóricos da Sociolinguística contemplados no curso.

Esses dados confirmam a necessidade de cursos de formação continuada sobre a temática da abordagem da variação linguística, com o intuito de promover a atualização docente, já que muitos dos respondentes têm conhecimento da temática, mas de forma superficial.

O terceiro segmento objetivou verificar se os respondentes consideravam adequado trabalhar as variações linguísticas no Ensino Fundamental II. No quadro 10 são apresentadas as respostas para esta questão.

Quadro 10 – Respostas dos participantes à Questão 3

<b>Questão 3</b> – Professor, você considera que o conteúdo sobre o ensino de “Regras variáveis” (variação linguística) é adequado para se trabalhar com turmas do ensino fundamental II? Comente, por favor.	
<b>RESP1</b>	1 Com certeza...valorizar os diferentes “falares” é muito importante.
<b>RESP2</b>	Sim. Porém é necessário deixar claro que as variações existem, e existe também a variação considerada “cultura”.
<b>RESP3</b>	Sim, pois só assim o aluno sentirá que a língua portuguesa é muito mais ampla que a formalidade gramatical expõe.
<b>RESP4</b>	Além de ser um conteúdo agradável de se trabalhar, chama atenção de nossos estudantes e é super necessário o ensino.
<b>RESP5</b>	É adequado para o aluno perceber as diferenças existentes na Língua Portuguesa.
<b>RESP6</b>	Sim, porque faz parte do contexto social do aluno.
<b>RESP7</b>	Sim, Pois é uma forma mais acessível de levar ao conhecimento do aluno a

forma “correta” de escrever.
------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

As respostas revelam, de forma geral, posicionamentos favoráveis à abordagem da variação linguística no Ensino Fundamental II, bem como argumentos sobre a importância dessa abordagem na valorização dos diversos falares, a exemplo das RESP1, RESP3, RESP5 e RESP6. No entanto, a RESP2, embora reconheça a relevância dessa abordagem em sua prática, evidencia a preocupação com a crença de se ensinar o falar e o escrever “corretamente” ao citar a norma culta.

A questão quatro teve como objetivo verificar se os professores contemplariam, em sua prática pedagógica, a abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. O quadro que segue mostra as respostas a essa pergunta.

Quadro 11 – Respostas dos participantes à Questão 4

<b>Questão 4</b> – Sobre a sua atuação em sala de aula, sua prática contemplaria a abordagem do ensino de “Regras variáveis” (variação linguística) em sala de aula? Justifique, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Sim...sempre busquei trabalhar com textos que trazem a variação linguística.”
<b>RESP2</b>	“Sim, acredito que sim. As línguas vivas estão sempre se modificando, mesmo que não seja grandes mudanças.”
<b>RESP3</b>	“Sim, sempre recorro aos elementos linguísticos presentes na prática social de textos como: memes, vlogs, textos do tik tok...”
<b>RESP4</b>	“Sim. Para quebrar muitas barreiras e tabus sobre estas variações.”
<b>RESP5</b>	“Sim, já procuro trabalhar com meus alunos. Percebo que os alunos se sentem mais valorizados e a vontade para estudarem a língua materna.”
<b>RESP6</b>	“Sim. O aluno precisa saber das diversas formas de se comunicar no meio social em que está inserido.”
<b>RESP7</b>	“Sim, como eu disse acima, acredito que com as “regras variáveis” a aprendizagem fica mais acessível”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Mais uma vez, as respostas dos professores apontam para um posicionamento positivo sobre a abordagem da variação linguística na prática dos professores em sala de aula.

A RESP3 pontua a utilização de textos como meios para se abordar a variação linguística. A esse respeito, retoma-se Vieira (2019) que destaca a importância de um trabalho com gêneros textuais do contínuo oralidade e escrita no ensino do vernáculo, porque essa prática permite ao estudante dominar, de forma processual, um número cada vez maior de recursos linguísticos, como o ensino dos fenômenos variáveis.

Já a RESP4 pontua que abordaria o ensino dos fenômenos variáveis em sua prática pedagógica, uma vez que essa abordagem contribui para a quebra de “tabus”, ou seja, sinônimo de crenças que podem ser rompidas desde que haja uma abertura para o nascimento de uma nova crença, como nesse caso da RESP4, em que se pode entender que houve o rompimento com a crença da superioridade da norma-padrão em relação às variedades linguísticas.

RESP5 relata a importância da abordagem na variação linguística em sua prática, porque essa abordagem favorece a aprendizagem da Língua Portuguesa ao valorizar a identidade do aluno, corroborando com a *Pedagogia da Variação Linguística*, defendida por Faraco (2008) e a *Pedagogia Culturalmente Sensível*, defendida por Bortoni-Ricardo (2005), de inspiração em Erikson (1987). Tais pedagogias, como já se pontuou, entendem que a cultura de letramento será mais bem apropriada pelo estudante se se considerar a sua cultura sociolinguística.

Para a questão cinco, perguntou-se ao respondente se ele teria dificuldade em trabalhar com a abordagem da variação linguística em sala de aula. O quadro 12 expõe as respostas a essa questão.

Quadro 12 – Respostas dos participantes à Questão 5

<b>Questão 5</b> – Você teria dificuldades em trabalhar com o ensino de “Regras variáveis” (variação linguística) em sala de aula? Justifique, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Não...já faço o trabalho.”
<b>RESP2</b>	“Às vezes, as flexibilizações são difíceis para mim. Mas eu tento acompanhar as mudanças.”
<b>RESP3</b>	“Não, considero pertinente, viável e necessário”.
<b>RESP4</b>	“Talvez sim, pois sempre temos algumas dúvidas a respeito.”
<b>RESP5</b>	“Não. Só requer preparação de aulas.”
<b>RESP6</b>	“Sim porque trabalho com surdos.”
<b>RESP7</b>	“Não, pois já trabalho assim”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Ao analisar os dados gerados para esta questão, nota-se que quatro dos respondentes, RESP1, RESP3, RESP5 e RESP7, argumentaram que não teriam dificuldades em contemplar os fenômenos variáveis no ensino de língua materna, porque já o fazem. No entanto, tal afirmação só é possível de ser assegurada se, de fato, estes trabalham com variáveis, na ocasião da análise do plano de aula.

Já os RESP2, RESP4 afirmaram que talvez contemplassem a abordagem dos fenômenos variáveis, porque eles não sabem lidar com essa abordagem. Esse resultado já era esperado, pois confirmam os dados qualitativos sobre concordância verbal e sobre a variável pronominal de 1ª pessoa, presentes na questão dezesseis, na qual os professores apontaram a variante “nós vai”, “a gente fomos” como erro

gramatical. Essas respostas, mais uma vez, evidenciam a importância da realização de formações continuadas que tematizem a abordagem da variação linguística na escola.

O sexto segmento perguntou aos respondentes se eles já haviam presenciado, em sala de aula, situações de preconceito sobre as formas variáveis. O quadro 13 mostra as respostas para essa questão.

Quadro 13 – Respostas dos participantes à Questão 6

<b>Questão 6</b> – Durante a sua vida de estudante, nas aulas de Língua Portuguesa, você já observou situações de preconceito em sala de aula sobre formas diferentes de se falar, acerca da abordagem das “Regras variáveis” (variação linguística), por exemplo? Comente, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Sim. Sempre temos colegas que desmerecem formas diferentes da norma culta.”
<b>RESP2</b>	“Sim, quando fui estudante o enfoque era somente na norma culta.”
<b>RESP3</b>	“Sim, entre alunos para ridicularização de grupos e entre professores para dizerem que os alunos não estão “aprendendo o português”.
<b>RESP4</b>	“Sim. Inúmeras vezes tanto em aulas quanto fora delas, por não conhecerem sobre a temática.”
<b>RESP5</b>	“Sim, quando criança e adolescente observei professores debochando da letra e dos erros cometidos por colegas.”
<b>RESP6</b>	“Sim. Eu quando estudante sofria preconceito porque falava diferente por meu país ser do nordeste.”
<b>RESP7</b>	“Sim, até eu já tive preconceito linguístico. Porém, com a experiência da sala de aula fui melhorando meu ponto de vista.”

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

As respostas para esse segmento foram unânimes ao afirmar que sim, quanto à vivência de preconceitos em sala de aula, em relação às diferentes formas de se falar. Entretanto, as justificativas apresentaram algumas particularidades, como as RESP1 e RESP2, as quais pontuam que as situações de preconceito residiam na comparação com a norma-padrão.

Tal resultado também não surpreende, visto que ele vai ao encontro de dados quali e quantitativos evidenciados pela análise do questionário diagnóstico, em razão de considerarem que a modalidade falada tem de ser organizada, conforme as regras da modalidade escrita. Desse modo, é possível inferir que os respondentes acreditam que é por meio da escrita que os alunos compreenderão de forma efetiva a Língua Portuguesa.

As RESP3, RESP5 e RESP7 demonstram que já observaram o preconceito linguístico entre alunos, entre professores com alunos e extra contexto escolar, como forma de ridicularizar o outro.

Os estudos das crenças e das atitudes orientam que a crença de que a língua falada difere da variedade padrão gera uma atitude de valoração negativa da língua, uma vez que as crenças regem as atitudes dos indivíduos, porque são elas que retêm “[...] os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa carrega sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma. Elementos esses carregados de informações e de sentimentos que, geralmente, vão produzir atitudes” (Botassini, 2013, p. 61).

Pelas justificativas nas RESP4 e RESP7, é possível também refletir sobre as crenças, em especial, sobre o aspecto da mudança de crenças, porque os próprios respondentes foram os agentes de situações de preconceito linguístico. Entretanto, com conhecimento da abordagem da variação linguística, pós-curso, suas atitudes mudaram; eles passaram a agir de forma positiva sobre as formas diferentes de se falar.

O sétimo segmento perguntou aos professores se a abordagem da variação linguística dificultaria a aprendizagem do aluno quanto à norma-padrão, conforme expõe o Quadro 14.

Quadro 14 – Respostas dos participantes à Questão 7

<b>Questão 7</b> – Professor, você considera que a abordagem de “Regras variáveis” (variação linguística) dificultaria a aprendizagem do aluno quanto à norma-padrão da língua? Justifique, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Não... se bem trabalhada.”
<b>RESP2</b>	“Sim, pois precisaremos saber até quando podemos aceitar as diferenças.”
<b>RESP3</b>	“Não, pelo contrário, pela abordagem da variação, o aluno conseguiria ver sua identidade sendo valorizada e teria motivação para tornar-se competente linguisticamente em outros âmbitos sociais de manifestação da linguagem.”
<b>RESP4</b>	“Acredito que não, apenas mostraria os dois lados.”
<b>RESP5</b>	“Não dificulta. O professor precisa saber conduzir com segurança este trabalho.”
<b>RESP6</b>	“Não. A norma padrão também é uma variedade linguística que o aluno tem que saberem que contexto deve usá-la.”
<b>RESP7</b>	“Não, pois é com as regras variáveis que se pode chegar ao conhecimento das regras “verdadeiras”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Nesse segmento, observa-se que os professores quase que, em sua totalidade, responderam “não” para a pergunta. Para RESP1 e RESP5, a abordagem da variação não atrapalha o ensino da norma-padrão, desde que bem trabalhada.

Para as RESP3, RESP 6 e RESP7, a abordagem da variação não prejudicaria o ensino da norma-padrão, porque tal abordagem ajudaria o aluno a reconhecer e a valorizar a sua identidade. Ademais, tal prática poderia ainda promover a

aprendizagem da cultura de letramento, corroborando com a Pedagogia da Variação Linguística, defendida por Vieira (2019) e por Faraco (2008), os quais propõem o ensino dos fenômenos variáveis ao lado do ensino da norma-padrão, a partir do contato com diferentes gêneros textuais do contínuo oralidade e letramento.

A RESP2 foi a única que respondeu que a abordagem dos fenômenos variáveis atrapalharia o ensino da norma-padrão, pois, para ela, existe um limite para se aceitar as diferenças. Sobre esse posicionamento, é possível constatar que os conhecimentos trabalhados no curso não possibilitaram, para essa respondente, a construção de atitudes positivas sobre a abordagem da variação linguística.

No último segmento, o objetivo da questão foi saber se a visão dos respondentes sobre a abordagem da variação havia sido modificada após o curso. O quadro 15 ilustra as respostas a essa pergunta:

Quadro 15 – Respostas dos participantes à Questão 8

<b>Questão 8</b> – Com base na temática abordada no curso: Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?”, sua visão sobre o ensino de gramática foi modificada? Justifique, por favor.	
<b>RESP1</b>	“Embora, já tivesse conhecimento do tema, Sempre aprendemos.”
<b>RESP2</b>	“Complicado.”
<b>RESP3</b>	“Sim, o curso me alertou a saber lidar melhor com as variações linguísticas na escola e, de certa forma, criar argumentos mais científicos para lidar com professores de outras áreas que desmerecem o trabalho do professor de língua portuguesa, porque observam somente a estrutura gramatical culta.”
<b>RESP4</b>	“Sim. penso que precisamos inovar o ensino e a forma de ensinar, chamando mais a atenção de nossos estudantes ao que estamos ensinando e colocarmos mais próximo a sua realidade.”
<b>RESP5</b>	“Esta base temática nos direciona à reflexão, mas é preciso estar constantemente estudando e buscar novos caminhos para a transmissão da norma padrão sem ignorar suas diferenças.”
<b>RESP6</b>	“Sim. Muitos mitos foram desmistificados e passei a ver o tema com outros olhos.”
<b>RESP7</b>	“Não muito, pois tento trabalhar dessa forma.”

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme dados gerados no Questionário Avaliativo.

Ao analisar as respostas para esse segmento, observa-se que a maioria delas aponta para uma modificação, justificando que o curso proporcionou um novo olhar para a concepção da variação linguística dos respondentes. A RESP3, por exemplo, destaca que o curso lhe proporcionou embasamento teórico para saber argumentar com professores de outras áreas os quais limitam o trabalho dos docentes de Língua Portuguesa apenas na norma-padrão, evidenciando a tendência da escola em promover a norma de prestígio social.

As RESP1, RESP4, RESP5 e RESP6 apresentaram posicionamento similar ao anterior, mas com justificativa diferente, a qual destaca que o curso mudou as suas visões sobre o ensino de gramática pela possibilidade de buscarem alternativas para o ensino da norma-padrão ao lado das demais normas linguísticas.

No entanto, as RESP2 e RESP7 evidenciaram que o curso não promoveu mudanças – esta com a justificativa de que a temática não lhe era novidade; aquela respondeu apenas com um “complicado”. Nessa última resposta, infere-se, pois, que a temática não promoveu a construção de crenças positivas sobre a abordagem da variação linguística.

Esta seção objetivou apresentar uma análise a partir dos dados gerados pelo questionário avaliativo do curso de formação continuada ofertado aos professores de Língua Portuguesa, vinculados ao NRE de Maringá-PR, com vistas a verificar se, de alguma forma, o conteúdo abordado no curso sobre a Sociolinguística contribuiu para a prática dos docentes, no que se refere à abordagem da variação linguística.

Com base nesta análise qualitativa do questionário avaliativo, comparada com as observações realizadas na análise qualitativa e quantitativa do questionário diagnóstico, é possível constatar que, de uma forma geral, o curso “Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?” promoveu crenças positivas sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir de sua natureza heterogênea.

Embora as respostas dos professores tenham revelado uma avaliação positiva sobre o curso de formação continuada acerca da variação linguística, tal abordagem só será efetivada se algumas barreiras forem superadas, tais como a dificuldade para se realizar um tratamento mais aprofundado dos fenômenos variáveis nos documentos parametrizadores, como o Currículo do Estado do Paraná (Crep), por exemplo. Também ficou evidente, pelas respostas dos professores, a necessidade de uma atualização nos materiais didáticos, porque eles dão mais enfoque para o trabalho com a norma-padrão (Paraná, 2020).

Como se viu, o relato dos professores foi refletido nos dados tanto do questionário diagnóstico, quanto do avaliativo, sobre como deveria ser a abordagem da variação na escola, reforçando, portanto, a relevância de cursos de formação continuada, a fim de realizarem um trabalho adequado sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Na próxima seção, apresenta-se a análise dos planos de aula produzidos pelos professores participantes da pesquisa.

### 6.3 ANÁLISE QUALITATIVA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA (PID)

Nesta seção, são avaliados os quatro planos de aula elaborados pelos professores<sup>18</sup> respondentes, após o curso. A análise objetivou avaliar se os docentes contemplariam o ensino de um elemento gramatical pelo viés sociolinguístico.

Após a coleta de dados, por meio dos questionários - com o intuito de verificar a eficácia do curso de formação continuada, bem como de ampliar os conhecimentos dos professores participantes e, talvez, de promover mudanças no ensino de língua portuguesa - planejou-se a proposta de Intervenção Didática.

Buscou-se, em tal proposta, trabalhar com os participantes as regras variáveis<sup>19</sup>, a fim de evidenciar a importância da adequação da linguagem e de como realizar um trabalho adequado com o ensino gramatical, a partir da Pedagogia da Variação Linguística.

Para realizar a avaliação dos planos de aula, foi elaborado um formulário para dar suporte a essa tarefa, com critérios distribuídos por ações como identificar, classificar e avaliar. Esse instrumento foi denominado de Critérios Pedagógicos para Avaliação (CPA) do plano de aula, a partir das rubricas do tipo: 1- Insuficiente e 2- Aceitável, para emissão de parecer.

Para preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes foram substituídos pela sigla PID seguida da sequência numérica, de ordem alfabética, conforme os nomes dos professores.

Dessa forma, por questões didáticas, primeiramente, apresentam-se os planos de aula, seguidos de comentário sobre o atendimento ao enunciado da atividade. Na sequência, apresenta-se uma tabela com o parecer, conforme o CPA. A figura seguinte apresenta o primeiro plano de aula<sup>20</sup>:

Figura 3 – Plano de aula 1

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>1) Dados de Identificação:</b>	SEED – Maringá

<sup>18</sup> O instrumento do PID recebeu respostas somente de professoras.

<sup>19</sup> Nesta pesquisa, utilizou-se a forma “Regras variáveis” no Questionário Avaliativo e na Proposta de Intervenção Didática (PID), todavia tomou-se o cuidado de, na sequência, utilizar a forma “Variações linguísticas”, por considerar que aquela nomenclatura poderia gerar confusão no professor participante da pesquisa.

<sup>20</sup> No instrumento denominado Proposta de Intervenção Didática (PID), recebeu-se um total de quatro planos de aula.

Nome: **PID1**

Séries: Ensino Fundamental II \_ 7º ano – Língua Portuguesa

**2) Objetivos:**

- Localizar informações explícitas e implícitas no texto.
- Interpretar texto com auxílio de imagens e esquema.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pela pontuação, adjetivos etc.
- Identificar efeito de ironia presente na crônica.
- Observar a importância significativa das descrições presentes na crônica.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e dos adjetivos.

**3) Conteúdos:**

- Leitura da Crônica: Ousadia – Fernando Sabino.
- Compreensão e inferências sobre o texto.
- Diversidade cultural e étnico-racial.
- Elemento gramatical: adjetivo

**Recursos:** Textos impressos, sulfite, lápis colorido e imagens.

**Avaliação:** A avaliação será diagnóstica de acordo com a participação nos debates e na execução das atividades orais e escritas.

Fonte: Adaptada pela autora (2023), conforme plano de aula original.

Observa-se que a PID1 se propõe a trabalhar com alunos do 7º ano, contemplando objetivos que reproduzem o ensino da *AL/Semiótica* prevista na BNCC (Brasil, 2018) e Crep (Paraná, 2020), com centralidade no texto.

Sobre o atendimento aos critérios de avaliação, cabem estas considerações: o PID1 atende aos elementos como: público-alvo a que se destina a atividade, objetivos, extensão. Contudo, os objetivos não compreendem o ensino de um elemento gramatical, mas o ensino do adjetivo, com enfoque em seus efeitos de sentidos no texto, os quais não contemplam a variação linguística da língua. Por essa razão, classificou essa proposta como *Insuficiente*, ou seja, não contempla o ensino de um elemento gramatical sob um viés sociolinguístico.

O segundo plano de aula está dividido em cinco aulas, destinadas também às turmas do 7º ano, conforme demonstrado a seguir:

Figura 4 – Plano de aula 2

**PLANO DE AULA**

**Professor(a):** PID2

**Disciplina:** Língua Portuguesa **Turma:** 7ª A

**Duração:** 05 aulas

**OBJETIVO:**

- Ressaltar diferenças entre língua e gramática.
- Apresentar a gramática de modo contextualizado, como fator essencial para que os alunos possam construir seus próprios conhecimentos linguísticos.

**CONTEÚDO:**

Gramática – Substantivos e Adjetivos.

**ATIVIDADES APLICADAS:**

Será passado no quadro-negro o conteúdo relacionado com substantivos e adjetivos, logo após será entregue aos alunos uma lista de exercícios sobre o conteúdo estudado, terminada a atividade será feita a correção coletiva, também será desenvolvida uma atividade coletiva onde cada aluno terá que criar frases, utilizando os substantivos e adjetivos estudados e ao final cada grupo fará a apresentação das frases produzidas e assim conseguirão construir o conhecimento de forma mais lúdica e autônoma.

**AValiação:**

- Participação e envolvimento nas atividades.
- Observação da postura individual e em grupo.
- Interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores.
- Correção das atividades.

Fonte: Adaptada pela autora (2023), conforme plano de aula original.

Observa-se que a professora indica o público-alvo para aplicar a atividade, entretanto não apresenta uma proposta do ensino de um elemento gramatical pelo viés sociolinguístico. O objetivo, por exemplo, destaca o ensino da gramática (substantivos e adjetivos) de forma contextualizada, reafirmando as delimitações dos documentos parametrizadores para o ensino de Língua Portuguesa.

É interessante pontuar que a docente se propõe a apresentar as diferenças entre língua e gramática - prática que possibilita inferir indícios de que a professora concebe a língua como heterogênea. Contudo, pela descrição da aplicação da atividade, ela mobiliza o ensino dos elementos gramaticais (substantivos e adjetivos) de forma tradicional, com apresentação do conteúdo, entrega de lista de exercícios, correção coletiva, com avaliação formativa.

O terceiro plano de ensino apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para uma turma do 6º ano. A figura 8 expõe a proposta.

Figura 5 – Plano de aula 3

### **PLANO DE TRABALHO DOCENTE**

**Instituição:** Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora:** PID3

**Ano:** 6<sup>a</sup> A

**CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

Discurso enquanto prática social

**CONTEÚDO:**

Adjetivos

**OBJETIVOS:**

- Explorar a função da categoria adjetivo a partir do gênero discursivo fábula na construção do texto.
- Associar o ensino da gramática às práticas sociais.
- Desenvolver no aluno a reflexão de como a categoria adjetivo atua na organização da sequência narrativa e descritiva das fábulas.
- Oportunizar, aos alunos, reflexões em relação ao emprego de determinados elementos gramaticais, no caso o adjetivo.
- Proporcionar aos alunos condições para ampliar seu discurso linguístico em relação à língua portuguesa.

**RECURSOS UTILIZADOS:**

- Textos impressos.
- Quadro, giz, apagador.
- Livro digital em Libras.
- Internet.
- Data show.
- CD-ROM.
- Dicionário bilíngue.

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:**

Para este trabalho de análise linguística será utilizado um material composto por um texto em português da fábula “A lebre e a tartaruga”, e por um CD-ROM, que contém a tradução da fábula em Libras.

**OBS:** A língua portuguesa para surdos é ensinada na modalidade escrita como segunda língua L2.

**Passos:**

- 1) Identificação do conhecimento prévio dos alunos sobre o texto “A lebre e a tartaruga”.
- 2) Os alunos assistirão a um vídeo em Libras.
- 3) Leitura individual do texto em português.
- 4) Leitura do texto em Libras pelo professor de forma que os alunos surdos tenham

uma compreensão geral do texto e façam relação com os conhecimentos prévios levantados antes da leitura.

**OBS:** A leitura da fábula em Libras é determinante para a reflexão dos estudantes sobre o texto, viabilizando a elaboração das respostas e a compreensão geral do texto.

5) O professor trabalhará o significado dos vocábulos desconhecidos pelos alunos.

6) Análise linguística (atividades de sistematização da escrita).

### **AVALIAÇÃO**

Interesse e participação dos alunos durante a leitura e realização das atividades.

Fonte: Adaptada pela autora (2023), conforme plano de aula original.

Observa-se que essa proposta indica o público-alvo, também atende à extensão delimitada e apresenta objetivos do ensino de gramática ou *AL/Semiótica* nos termos da BNCC (Brasil, 2018) e Crep (Paraná, 2020), visto que a tarefa de ensino é mediante o gênero textual fábula. Porém, tal elemento gramatical não ocorre pelo viés sociolinguístico.

No objetivo, por exemplo, a professora destaca que a ideia é desenvolver no aluno a reflexão de como a categoria do adjetivo atua na organização das sequências narrativa e descritiva das fábulas. Entretanto, não propõe o ensino desse elemento gramatical e das variações. Desse modo, vê-se que, assim como as propostas anteriores, essa também reproduz o ensino da *AL/Semiótica* a partir do texto, segundo preveem os documentos normativos para o ensino do vernáculo.

O 4º (quarto) plano de aula apresenta uma proposta de ensino de língua para as turmas do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental II, como apresentado pela Figura 9.

Figura 6 – Plano de aula 4

### **PLANO DE AULA – UMA PROPOSTA DE LEITURA À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

**Professora:** PID4

**Ano:** 7º ano e 8º ano – Ensino Fundamental

**Elemento gramatical em foco:** Pronome, embora seja bastante voltado para a leitura do texto poético

#### **Objetivos:**

Levar o aluno a:

- Reconhecer os pronomes pessoais e suas variações linguísticas.
- Utilizar os pronomes pessoais e a concordância verbal e nominal correta.

- Perceber a colocação pronominal nas diferentes linguagens.
- Observar e utilizar os pronomes como elemento enriquecedor do texto e apoio para evitar repetições.
- Observar a pessoa do discurso poético, o eu-lírico e a carga emotiva do pronome em primeira pessoa.
- Conceito de palavras como subjetividade e objeto, elipse.

A proposta parte da leitura de 2 textos poéticos de Patativa do Assaré

<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 1</b>
Eu e o Sertão Sertão, argüem te cantô, Eu sempre tenho cantado E ainda cantando tô, Pruquê, meu torrão amado, Munto te prezo, te quero E vejo qui os teus mistéro Ninguém sabe decifrá. A tua beleza é tanta, Qui o poeta canta, canta, E inda fica o qui cantá.	Cante lá que eu canto cá [...] Eu não posso lhe invejá Nem você invejá eu, O que Deus lhe deu por lá, Aqui Deus também me deu. Pois minha boa muié, Me estima com munta fé, Me abraça, beja e qué bem E ninguém pode negá Que das coisa naturá Tem ela o que a sua tem.

Passos:

1. Leitura expressiva, de várias formas: individual, em forma de jogral, em dupla...
  2. Reconhecimento (oral e escrito) das palavras escritas de forma diferente da linguagem formal.
  3. As terminações verbais suprimidas.
  4. Levantamento e conversas sobre a linguagem do sertanejo (nem certo, nem errado: diferente).
  5. A acentuação de palavras – a sonoridade marcada pelos acentos em qué, to, invejo...).
  6. Os pronomes oblíquos e sua colocação na norma culta (Me estima, me abraça...).
  7. As inversões (Tem ela o que a sua tem) para a busca das rimas, da sonoridade, da beleza do poema.
- A subjetividade, por meio da observação do sentimento do eu-lírico.

**TODAS AS DISCUSSÕES SÃO SEGUIDAS DE EXERCÍCIOS ESCRITOS QUE ABORDAM A QUESTÃO, VISANDO A VALORIZAR A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO EM CADA SITUAÇÃO**

\*\*\*\* Eu dei essa aula numa turma de 7 ano. Foi maravilhoso.

Fonte: Adaptada pela autora (2023), conforme plano de aula original.

Observa-se que esse plano de aula toca superficialmente na abordagem da variação linguística em sua proposta, pois o professor apresenta uma tentativa de atendimento à proposta de ensino gramatical pelo viés sociolinguístico, mas faz a indicação do público-alvo, objetivos etc.

Destaca-se que, nos objetivos, o professor preocupou-se em contemplar o ensino dos pronomes e suas variações a partir do poema do autor Patativa do Assaré, evidenciando que a linguagem do sertanejo é apenas diferente e não “errada”. Salvo essa abordagem, a demais ações são reveladoras do ensino tradicional com ênfase nos componentes gramaticais.

A seguir, apresenta-se o quadro CPA, com emissão de parecer em relação ao proposto no instrumento de análise. O quadro 16 ilustra o resultado.

Quadro 16 – Critérios Pedagógicos de Avaliação

<b>Parâmetros</b>	<b>PID1</b>	<b>PID2</b>	<b>PID3</b>	<b>PID4</b>
Apresenta proposta de ensino gramatical, à luz da Sociolinguística Educacional?	Não	Não	Não	Não
Determina para qual ano escolar é direcionada a sua proposta?	Sim	Sim	Sim	Sim
Indica elemento gramatical para o ensino?	Sim	Sim	Sim	Sim
Apresenta os objetivos de ensino do elemento gramatical (à luz da Sociolinguística) aos estudantes?	Não	Não	Não	Não
Parecer	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na análise dos planos de aula.

Ao analisar os critérios de avaliação, é possível perceber que houve atendimento quanto ao público-alvo e quanto à indicação do componente gramatical. No entanto, os objetivos que compreendiam um ensino à luz da Sociolinguística não foram contemplados nos planos de aula dos professores.

Ao analisar tais propostas, ficou evidente a dificuldade quanto à abordagem da variação linguística, porque, na maioria dos planos, não há a descrição, tampouco a especificação de um fenômeno gramatical variável. O que se observa são propostas de trabalhos de *AL/Semiótica*, firmando o trabalho de ensino de Língua Portuguesa, previsto tanto pela BNCC (Brasil, 2018) quanto pelo Crep (Paraná, 2020), os quais propõem que o ensino do vernáculo ocorra a partir do texto.

O resultado dessa última análise evidencia que, na totalidade, os participantes apresentaram uma proposta insuficiente quanto ao ensino da abordagem da variação.

Esta seção objetivou realizar uma análise com base na Proposta de Intervenção Didática, mediante a elaboração de um plano de aula pelos participantes. E, para tecer as ponderações sobre esta última análise, é necessário retomar os dados do questionário diagnóstico e do avaliativo.

O questionário diagnóstico, primeiro instrumento de análise, revelou que 58% das respostas apontam que o professor tem conhecimento da variabilidade da língua. Quanto ao segundo instrumento de análise, o questionário avaliativo mostrou que 100% dos professores avaliaram o curso de formação continuada, que trouxe a abordagem da variação linguística, como necessário em suas formações e práticas.

Já a Proposta de Intervenção Didática, isto é, os planos de aula produzidos pelos professores revelaram que, apesar de os participantes da pesquisa terem conhecimento da variação linguística e avaliarem positivamente o curso de formação continuada, eles não conseguem ainda trabalhar com os fenômenos variáveis no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que todos os professores demonstraram um tratamento insuficiente da variação em suas propostas.

Com base na atividade de elaboração do plano de aula, para contemplar o ensino dos fenômenos variáveis, fica perceptível a dificuldade da maior parte dos docentes quanto à elaboração dessa proposta.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de promover uma aproximação entre os estudos desenvolvidos pela área da Sociolinguística Educacional e a prática de ensino da Língua Portuguesa dos professores participantes, com o intuito de entender como está o ensino: se voltado para uma abordagem mais tradicional ou se existe a abordagem da heterogeneidade linguística nas práticas escolares.

Dessa forma, procurou-se discorrer acerca de como a Língua Portuguesa é abordada no Ensino Fundamental II, não só dialogando com a investigação sobre as crenças e as atitudes linguísticas dos professores, mas também verificando que estas têm implicações no ensino e aprendizagem de seus alunos. O Ensino Fundamental II foi escolhido para que fosse possível analisar os relatos dos professores, de forma a entender como as aulas de Língua Portuguesa vêm se desdobrando ainda na base.

Diante disso, considerou-se relevante apresentar algumas considerações sobre a falta de adesão de alguns participantes nos três instrumentos de geração de dados e de análise: o Questionário Diagnóstico, o Questionário Avaliativo e a elaboração do Plano de Aula.

Observou-se que o número de participantes da pesquisa foi declinando, à medida que os instrumentos de análise foram sendo apresentados. Dessa forma, é possível inferir que parte dos óbices enfrentados pela abordagem da variação linguística na escola também estão relacionados ao interesse do professor pela

temática, a exemplo das respostas de parte dos participantes da pesquisa, os quais assinalaram a opção “Outros” no Questionário Diagnóstico.

Embora os professores participantes tenham se comprometido em colaborar com a pesquisa, não o fizeram de forma efetiva no decorrer das perguntas dos instrumentos de análise, em especial, em se tratando do Questionário Avaliativo e do Plano de Aula, este que não foi enviado por muitos dos respondentes. Em outras palavras, os docentes não responderem a todas as questões – (in)ação que impactou, nos resultados desta pesquisa.

Pelas respostas dos professores no Questionário Diagnóstico, instrumento que recebeu um maior número de participantes, ficou evidente que, sobre a abordagem da variação linguística, eles indicaram que há necessidade de mais formações continuadas, mais abordagem nos currículos escolares, nos materiais didáticos. Entretanto, para que a língua seja, efetivamente, considerada conforme suas variedades, é necessário ir além de todos esses recursos didáticos.

Mais do que isso, é preciso que as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa se engajem nas oportunidades de participarem da mudança, pois de nada adianta o professor ter um discurso, refletindo conhecimento da variabilidade da língua e sobre a importância de trabalhá-la em sala de aula, se ele próprio não colocar o seu discurso em prática.

Com isso, não é possível assegurar se os participantes trabalhariam, de forma adequada, a abordagem da variação em suas práticas de ensino da Língua Portuguesa, em sala de aula.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi projetado com base na ideia de que é possível desenvolver um ensino gramatical a partir dos pressupostos da Sociolinguística Educacional. Dessa forma, o objetivo geral desta tese foi promover uma aproximação entre os estudos desenvolvidos na área da Sociolinguística Educacional e a prática da sala de aula sob o formato de uma formação continuada aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá.

Com o propósito de apurar essa possibilidade, trabalhou-se com três tipos de instrumentos para geração de dados e análise junto aos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais da Educação Básica.

Pelo primeiro instrumento de geração de dados e de análise, o Questionário Diagnóstico, objetivou-se refletir sobre a visão dos professores sobre a Língua Portuguesa e o ensino dessa língua. O segundo instrumento de geração de dados e de análise, o Questionário Avaliativo, teve como propósito verificar o acréscimo ou a modificação da visão dos participantes sobre a abordagem da variação linguística. E o terceiro instrumento de geração de dados e de análise, a Proposta de Intervenção Didática (plano de aula), objetivou verificar se os docentes participantes deste estudo contemplariam, em seus planos de aula, o ensino de fenômenos variáveis. Com base nessas etapas, duas questões nortearam esta pesquisa:

- 1) Dada à importância de se trabalhar na perspectiva da variação, os professores estão preparados para o ensino da Língua Portuguesa, não como um conteúdo, mas como uma dimensão de ensino?
- 2) Uma formação continuada pode auxiliar o trabalho do professor a partir de uma perspectiva variacionista?

A partir da formulação destas indagações, duas hipóteses foram levantadas:

- 1) Os professores não estão preparados para o trabalho da Variação Linguística como uma dimensão da língua.
- 2) Uma formação continuada pode contribuir positivamente para o trabalho do professor em relação à abordagem da variação linguística.

Sobre o primeiro instrumento de geração de dados, o Questionário Diagnóstico, pela análise quantitativa e qualitativa dos dados, foi possível realizar um diagnóstico, propriamente dito, sobre o que os professores respondentes pensam sobre o ensino da Língua Portuguesa e sobre a abordagem da variação linguística.

Nesse sentido, pode-se considerar que grande parte dos respondentes desta pesquisa possuem a consciência de que a língua varia, segundo o contexto de comunicação no qual o falante está situado. No entanto, um grupo menor de respondentes ainda apresenta a crença de que a língua é homogênea.

Diante dos resultados gerados pela comparação das análises quantitativas e qualitativas desse questionário sobre a crença na supremacia da norma-padrão, decidiu-se listar as crenças dos professores respondentes, a saber:

- A norma-padrão é a variante de mais prestígio; deve, pois, ser privilegiada em sala de aula.
- As regras gramaticais existem e precisam ser cumpridas.
- A escrita é mais formal que a fala, logo, superior à fala.
- O “erro” precisa ser corrigido.
- Para falar corretamente, tem de ser conforme as regras da gramática normativa.

Tal resultado já era esperado, porque, conforme evidenciam estudos, a exemplo do de Faraco (2008), o ensino de Língua Portuguesa ainda está vinculado a uma didática permeada pela dicotomia do “certo” e do “errado” na língua.

Os dados do primeiro questionário revelaram que um grupo de professores possui a crença de que a língua só é aprendida efetivamente se for ensinada pelas regras prescritas pela norma-padrão, sendo, para eles, a única forma que deve ser priorizada em suas aulas de língua materna.

Isso posto, é possível considerar que a maioria dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do NRE-Maringá-PR apresentam conhecimentos relativos sobre a variabilidade da língua, porque ainda carregam consigo crenças sobre a supremacia da norma-padrão, já que a escola e o senso comum dão legitimidade a essa crença.

Com base no segundo instrumento para a geração de dados e de análise, verificou-se, mediante também análise qualitativa do questionário avaliativo comparada com as observações realizadas na análise qualitativa e quantitativa do

questionário diagnóstico, que o curso “Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?” respondeu à segunda pergunta e atesta a segunda hipótese, uma vez que tal curso promoveu avaliações positivas sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir de uma natureza heterogênea.

Quanto ao terceiro instrumento de geração de dados e de análise, foram avaliados os planos de aula elaborados pelos professores respondentes após o curso. A análise objetivou avaliar se os docentes contemplariam o ensino de um elemento gramatical pelo viés sociolinguístico, após a realização do curso de formação continuada.

Destaca-se que a análise desse terceiro instrumento atesta a primeira hipótese, visto que os professores não estão preparados para o trabalho da Variação Linguística como uma dimensão da língua e, apesar de apresentarem conhecimento da variação linguística, não conseguem ainda ofertar um tratamento adequado aos fenômenos da variação, em suas aulas de Língua Portuguesa.

Com respeito a essas questões, é possível reafirmar que a temática da abordagem da variação linguística na escola encontra algumas barreiras, em razão da pouca abordagem nos livros didáticos e nos documentos normativos da educação, a exemplo do Currículo do Estado do Paraná, o qual reconhece a heterogeneidade da língua, mas trata a abordagem da variação de forma superficial. Ademais, tal abordagem também encontra óbice na desvalorização dos professores, na indisciplina dos alunos, na sobrecarga que o sistema escolar impõe aos docentes.

Como evidenciam os estudos sociolinguísticos, torna-se um grande desafio romper com a crença sobre a supremacia da norma-padrão, tão enraizada na sociedade, especialmente no contexto escolar, em razão da história de formação da Língua Portuguesa, –, porque

[...] cabe reiterar que nosso grande desafio neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação [...] (Faraco, 2008, p. 180).

Em outras palavras, compreende-se que é um caminho árduo e talvez nem será possível saber se um dia os professores deixarão de considerar a supremacia da norma-padrão. Todavia, conforme Faraco (2008), a escola e os professores

precisam reunir esforços e começar a despertar a consciência devida de profissionais da área, passando, portanto, a conhecer e a conceber a Língua Portuguesa a partir de sua natureza heterogênea, com todas as suas regras e variações, e, assim, ensinando a variedade padrão com respeito às variedades linguísticas.

Esta pesquisa realizou uma reflexão com base em dados locais, no entanto, acredita-se que tais reflexões possam, de alguma forma, trazer contribuições para a pesquisa acadêmica, científica, no que tange a todo o contexto escolar e à sociedade geral.

Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua como forma de evidenciar a necessidade de aproximação do discurso acadêmico com a prática escolar; que seja uma motivação para a realização de formações continuadas sobre a abordagem da variação linguística na escola e, de forma especial, que ela contribua, não só para o ensino do vernáculo, com respeito às variações linguísticas, mas também para se construir crenças positivas sobre a Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento; COELHO, Izete Lehmkuhl. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. *In*: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 79-122.

ALKMIN, T. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50.

ALMEIDA, Joyce Elaine; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, Juliana Bertucci; PELUCO, Larissa Campoi; GHESSI-ARROYO, Rafaela Regina. Crenças linguísticas de alunos do ensino fundamental: um estudo sociolinguístico. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, Franca, v. 17, n. 1 p. 138-159, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/about>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-41.

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 & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística educacional. *In*: HORA, Demerval; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (org.). **Abralin 4 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 237-239.

BOTASSINI, Jacqueline Otelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas**: um estudo dos róticos em coda silábica no norte do Paraná. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiros e quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_1\\_10518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1_10518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 34-49. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40354>. Acesso em: 2 jan. 2024.

COSTA, Mariana Mendes Correa da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa**: a variação linguística na oralidade. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. *In*: CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Dos dialetos populares à variedade culta**: a sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011. p. 43-51.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of education achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-

356, 1987. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Acesso em: 4 jan. 2024.

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

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. Especificidades do texto falado. *In*: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p. 39-46.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar editors, 1966.

MACEDO, Rebeca Louzada. **Formação de docentes e ensino de gramática**: concordância verbal para futuros professores. 2020. 120 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MADEIRA, Fabio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v8n2/fabio\\_madeira.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v8n2/fabio_madeira.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [2022]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Lúcia. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED/PR, 2020.

PERINI, Mário Alberto. **Princípios de linguística descritiva**: Introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

SEMCZUK, Wéllem Aparecida de Freitas. **A abordagem da oralidade e a forma(ação) docente nos anos iniciais**: desafios e possibilidades. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

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.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.  
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolinguísticos. *In*: VIEIRA, Marcia dos Santos Machado; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.). **Dimensões e experiências em sociolinguística.** São Paulo: Blücher, 2019. p. 243-264.

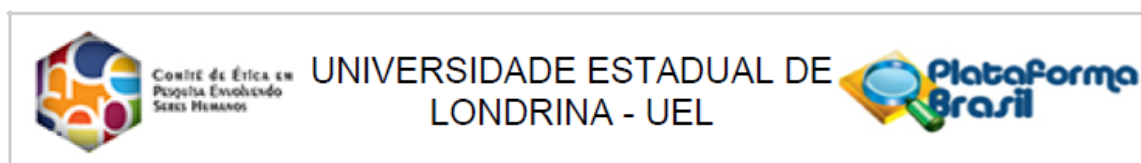
VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.15-26.

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

## ANEXOS

### ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

**Pesquisador:** FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 48711721.6.0000.5231

**Instituição Proponente:** CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.919.575

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

É consabido que no contexto escolar brasileiro o ensino do padrão gramatical e verbal priorizam os aspectos cunhados pela tradição gramatical, cuja realidade tem sido motivo de preocupação e de estudos de pesquisadores na área da linguística, especialmente, na área da sociolinguística, por apresentar um distanciamento da realidade linguística brasileira. Diante disso, esta pesquisa intenta apresentar uma investigação da variação nas formas de expressão da 1ª pessoa do plural e a variação para fazer referência ao futuro, as quais tem sido apresentada em diversos estudos como VIEIRA (2019); (FARACO, 2008); MATOS E SILVA (2004), dentre outros. Para isso, realiza-se uma pesquisa com pressupostos teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, utilizando-se, neste trabalho, como corpus para observação dos fenômenos linguísticos, consiste em questionários diagnósticos respondidos por pelos professores-participantes da pesquisa mediante a realização de uma formação continuada. O presente estudo também se desenvolve sob metodologia de pesquisa-ação, pois realizar-se-á, junto a esses docentes de língua portuguesa da rede estadual de ensino, um Projeto de Intervenção Pedagógica em um curso de curta duração voltado às normas gramaticais, com ênfase nas regras variáveis, sob um viés variacionista. Assim, os dados obtidos no corpus coletado na formação continuada já aplicada e no curso desenvolvido

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

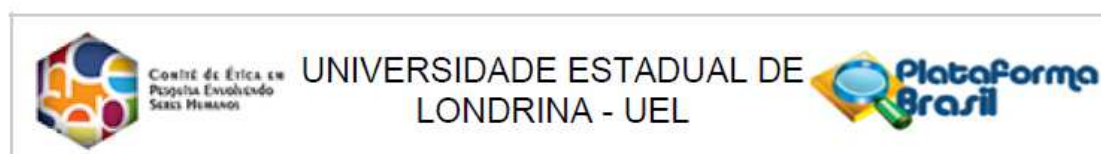
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

Página 01 de 09



Continuação do Parecer: 4.919.575

serão analisados qualitativa e quantitativamente em relação ao desenvolvimento das habilidades relacionadas às competências metalinguísticas e aos conhecimentos gramaticais sobre as regras variáveis. Dessa forma, tal pesquisa justifica-se pela necessidade de aproximar o ensino gramatical da realidade sociolinguística dos docentes em formação, para que, assim, eles possam embasar suas próprias práticas de ensino também sob a perspectiva sociolinguística. Com isso, espera-se ser possível desenvolver uma proposta para o ensino de língua portuguesa, como fenômeno gramatical, pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, para o ensino de docentes de Língua Portuguesa em formação. Assim, colaborando para diminuir o preconceito linguístico e para que a língua seja cada vez mais considerada pelos falantes como um meio de interação social e cultural.

**Critério de Inclusão:**

Consideramos que o aceite do convite pelo professor (a) para participar da pesquisa que inclui respostas aos questionários e participação no curso, será tomado como um critério de inclusão nesta pesquisa.

**Critério de Exclusão:**

Qualquer atitude indevida que possa vir a prejudicar a pesquisa, será entendido como fator de exclusão.

**Objetivo da Pesquisa:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

**Objetivo Primário:**

O objetivo geral deste projeto tem como intuito oferecer subsídios aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, via rede estadual, no município de Maringá, PR, uma proposta para o ensino de Regras Variáveis, à luz da Sociolinguística Educacional.

**Objetivo Secundário:**

E, para dar conta de atingirmos esse objetivo geral, os objetivos específicos centram-se em quatro etapas:

1) etapa 1: aplicação de um questionário diagnóstico sobre crenças e atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa pela ocasião de uma capacitação docente, a fim de

<b>Endereço:</b> LABESC - Sala 14	
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	<b>CEP:</b> 86.057-970
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> LONDRINA
<b>Telefone:</b> (43)3371-5455	<b>E-mail:</b> cep268@uel.br



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.575

compreender suas percepções sobre o ensino da gramática e da variação linguística, para que seja possível o direcionamento das atividades do curso;2) etapa 2: apresentar aos professores a sistematização sobre o comportamento das regras variáveis nos gêneros textuais do contínuo fala- escrita e de monitoração estilística durante a capacitação docente, com vistas a prover uma alternativa de tratamento com relação ao ensino da norma padrão; 3) etapa 3: aplicação do projeto de intervenção pedagógica cooperativa, pela ocasião do curso sobre Variação Linguística na escola, a fim de evidenciar a necessidade do ensino da norma de referência com reconhecimento e respeito às variações linguísticas;4) etapa 4: aplicação de um questionário avaliativo sobre o curso ministrado e dos conhecimentos adquiridos, com o intuito de verificar se, verdadeiramente, é possível trabalhar na escola, à luz da Sociolinguística Educacional.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

#### **Riscos:**

Como toda pesquisa envolve riscos, esclarecemos que, nesta, por ser tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que se objetiva análise dos questionários e da participação no curso de formação continuada, denominado de "Variação Linguística na escola", são pequenos, contudo, ressaltamos que, apesar disso, ao responder os questionários, existe a possibilidade de o (a) colaborador (a) sentir-se desconfortável, pois ele (a) pode entender que há uma certa invasão em sua prática de ensino gramatical, isto é, em sua prática pedagógica, ou ainda, há a possibilidade de o(a) colaborador(a) sentir-se estigmatizado mediante o conteúdo (respostas) revelado. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se a garantir que sempre serão respeitadas as abordagens de ensino de Língua Portuguesa do (a) professor (a) bem como suas crenças linguísticas. Ainda, a pesquisadora compromete-se em salvaguardar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização do material coletado, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos respondentes, monitorando os sinais verbais e/ou não verbais que possam evidenciar desconforto do participante na pesquisa. Como a coleta de dados se dará de forma remota, esclarecemos que estamos cientes de que existe o risco da vulnerabilidade em meio eletrônico quanto à proteção das informações, contudo destacamos que a pesquisadora se compromete em zelar para que não aconteça quaisquer danos a essas informações.

#### **Benefícios:**

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

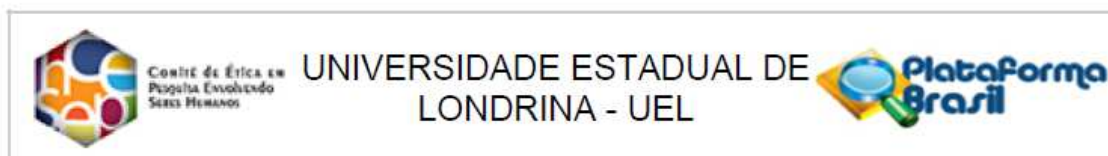
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.919.575

Com a realização da pesquisa espera-se ser possível desenvolver uma proposta para o ensino de língua portuguesa, como fenômeno gramatical, pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, para o ensino de docentes de Língua Portuguesa em formação. Assim, colaborando para diminuir o preconceito linguístico e para que a língua seja cada vez mais considerada pelos falantes como um meio de interação social e cultural.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

A presente pesquisa é importante porque pretende demonstrar a necessidade de aproximar o ensino gramatical da realidade sociolinguística dos docentes em formação, para que, assim, eles possam embasar suas próprias práticas de ensino também sob a perspectiva sociolinguística. Com isso, a pesquisadora espera ser possível desenvolver uma proposta para o ensino de língua portuguesa, como fenômeno gramatical, pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, para o ensino de docentes de Língua Portuguesa em formação. Assim, colaborando para diminuir o preconceito linguístico e para que a língua seja cada vez mais considerada pelos falantes como um meio de interação social e cultural.

#### **Hipótese:**

É oportuno destacar que as pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos e a criação de novas teorias de ensino não são suficientes se os professores de língua portuguesa, não se dispuserem a rever constantemente sua prática em sala de aula e não optarem pela mudança de estratégia e de foco na busca por melhores resultados com os educandos. Diante dessa problemática, este projeto busca responder a esta indagação: Como possibilitar que o professor tenha acesso aos saberes linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa que não fuja da realidade heterogeneidade da língua e que seja capaz de agregá-la de forma consistente às demais pedagogias da língua como a oralidade, a leitura, a gramática, a produção de texto? (FARACO, 2008) Por essa via, por assim dizer, para dar conta de responder a essa segunda indagação, acredita-se que uma proposta com base na Pedagogia da variação linguística seria um caminho profícuo para prover aos professores a relevância sobre a necessidade de uma gramática da norma, não a negando, mas explicando-a e relativizando-a, a fim de promover o ensino da norma de referência com reconhecimento e respeito às variações linguísticas. (FARACO, 2008), cuja

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

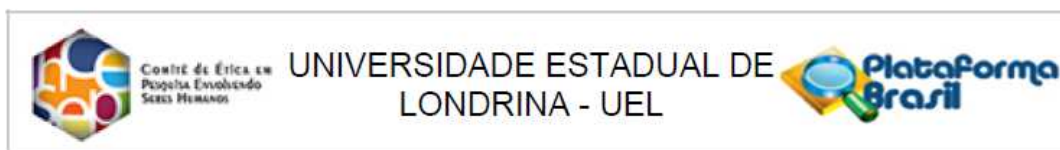
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.919.575

proposta justifica este projeto.

Desfecho Primário:

Entender as crenças e atitudes linguísticas dos docentes-participantes sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Desfecho Secundário:

Apresentar uma proposta didática para o ensino gramatical pelo viés sociolinguístico. Tamanho da Amostra no Brasil: 50

Cronograma de Execução foi refeito e anexado na Plataforma Brasil Coleta de dados vai iniciar em outubro de 2021.

Financiamento próprio.

Orçamento foi detalhado Valor de 175,00

Orientadora da pesquisadora: Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas

Orientadora da pesquisadora: Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas

Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador:

Destaco que o orçamento desta pesquisa compreende gastos com: material digital (folder para a divulgação do curso), utilização de computador pela pesquisadora, internet; Ressalto que a pesquisadora responsável por esta pesquisa está sob a orientação da Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas; Ressalto que sobre a hierarquia da pesquisa, ela tem a característica do tipo projetizada, uma vez que a pesquisadora responsável tem autonomia para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa. Assim, a pesquisadora é responsável pelo gerenciamento de todo o projeto, desde a preparação das ferramentas/materiais, viabilização, condução e conclusão do curso/formação (on-line). Diante disso, os professores do NRE (Núcleo Regional de Educação) caracterizam-se como colaboradores que fornecerão material linguístico para a coleta de dados desta pesquisa.

Os questionários de diagnóstico e de intervenção foram juntados na Plataforma Brasil.

Além disso, foi informado como serão enviados aos participantes e também como será ministrado o curso de capacitação.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 05 de 09



Centro de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.575

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e foi informado que a orientadora da pesquisadora é a Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

Apresentou folha de rosto adequadamente preenchida e assinada pelo Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem com declaração de que vai seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Apresentou TCLE com redação em forma de convite com linguagem clara e acessível, apropriada a faixa etária e ao nível de conhecimento/entendimento do participante.

Foram informados corretamente: Título da Pesquisa, Objetivos, Nome do responsável, riscos e benefícios e garantia de liberdade para sair do grupo, o contato da pesquisadora e do CEP e a garantia do sigilo das informações nos termos da resolução 466/2012.

Foram informados corretamente: Título da Pesquisa, Objetivos, Nome do responsável, riscos e benefícios e garantia de liberdade para sair do grupo, o contato da pesquisadora e do CEP e a garantia do sigilo das informações nos termos da resolução 466/2012.

Informou que o questionário será oferecido pela plataforma Google Forms. As ressalvas sobre o risco da vulnerabilidade do meio eletrônico foram incluídas nos termos da Carta Circular da CONEP de 24/02/2021.

Apresentou Termo de Concordância do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR assinada em papel timbrado nos termos da Resolução 466/2012.

O cronograma foi refeito e a data da coleta terá início em outubro de 2021. Informou que a pesquisa será custeada pela pesquisadora. Financiamento próprio.

Análise criteriosa da ética:

Não existe vulnerabilidade do participante de pesquisa.

Não existe hierarquia do pesquisador em relação ao participante de pesquisa.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

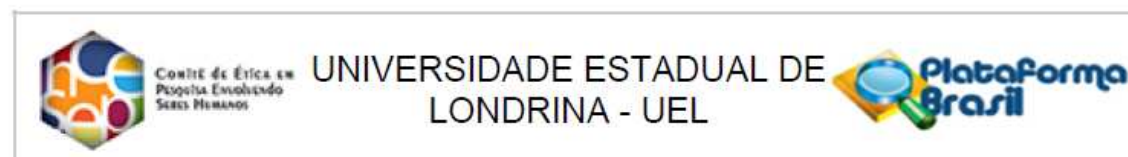
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1688862" Versão 3

- 1) O cronograma foi refeito e detalhado como está no Projeto Brochura e incluído nas Informações Básicas do Projeto com início da coleta de dados em outubro de 2021 em data posterior ao parecer do CEP conforme determina a Resolução 466/2012.
- 2) O orçamento foi detalhado e informou o valor dos gastos. Foi incluído nas Informações Básicas do Projeto "Versão 2" que trata-se de financiamento próprio.
- 3) Os questionários de diagnóstico e de intervenção estão adequados e foram anexados na Plataforma Brasil.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 07 de 09



Continuação do Parecer: 4.919.575

Apresentou critérios de inclusão e de exclusão dos participantes/colaboradores de pesquisa.

O número de participantes de pesquisa é o mesmo apresentado na Plataforma Brasil e na folha de rosto. Estão descritos de forma clara e compreensível a forma de coleta de dados dos participantes e o local de realização da pesquisa, inclusive com relação ao conteúdo e aos meios eletrônicos que serão oferecidos os questionários e o curso de capacitação dos participantes/colaboradores.

Há consenso entre o projeto de pesquisa brochura e o formulário da Plataforma Brasil e nos demais documentos apresentados.

O orçamento foi detalhado terá o valor de 175,00.

**Recomendações:**

O Comitê de Ética alerta e recomenda que, mesmo analisando o protocolo da pesquisa, a etapa de coleta de dados presenciais deve estar de acordo com os decretos nacionais, estaduais, municipais e das instituições públicas ou privadas envolvidas, seguindo as regras no tocante às exigências sanitárias em tempos pandêmicos estabelecidas pelo local de realização da pesquisa. A autorização para realização da pesquisa presencial é de responsabilidade do representante legal pela instituição. Caso não seja possível iniciar/realizar a coleta de dados dentro do período previsto, a alteração e solicitação de novas datas podem ser solicitadas via emenda ao projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

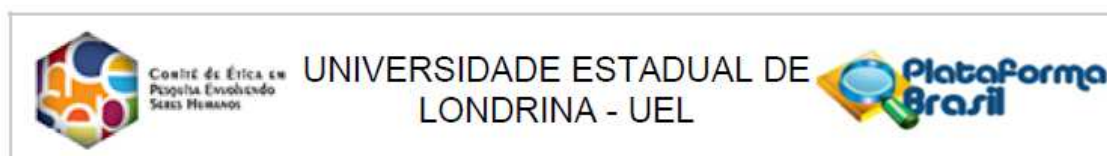
Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 08 de 09



Continuação do Parecer: 4.919.575

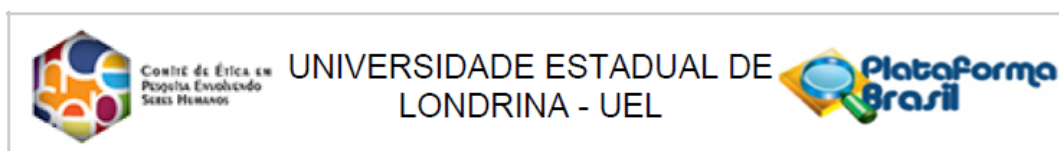
4) O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e foi informado que a orientadora da pesquisadora é a Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas.

5) No TCLE foram inseridas as seguintes informações:

- Informou que o questionário será oferecido pela plataforma Google Forms e que o curso de capacitação será via meeting. As ressalvas sobre o risco da vulnerabilidade do meio eletrônico foram incluídas nos termos da Carta Circular da CONEP de 24/02/2021. (<http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf>).

- Na "Versão 3" os riscos foram claramente expostos, assim como as medidas para evitá-los.

Dessa forma foram atendidas todas as pendências.



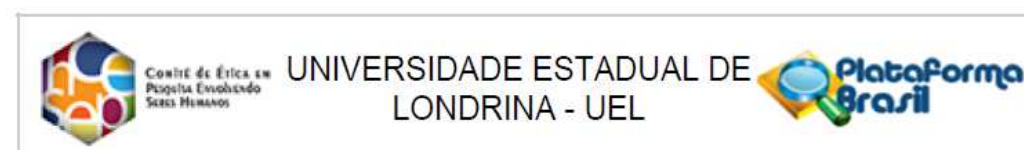
Continuação do Parecer: 4.919.575

- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688862.pdf	16/08/2021 21:26:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.pdf	16/08/2021 21:21:56	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/08/2021 21:21:22	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_REFEITO.pdf	11/08/2021 15:40:46	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOS_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	11/08/2021 15:37:25	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito



Continuação do Parecer: 4.919.575

- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688862.pdf	16/08/2021 21:26:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.pdf	16/08/2021 21:21:56	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/08/2021 21:21:22	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_REFEITO.pdf	11/08/2021 15:40:46	FÁTIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito

Outros	QUESTIONARIOS_PARA_COLETA_DE DADOS.pdf	11/08/2021 15:37:25	FATIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_CONCORDANCIA_NRE.pdf	29/06/2021 14:25:54	FATIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	29/06/2021 14:22:57	FATIMA CHRISTINA CALICCHIO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:

**Adriana Lourenço Soares Russo**  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

## ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Maringá, 22 de Junho de 2021.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Maringá está de acordo com a condução do projeto de pesquisa: *Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa: Por uma Pedagogia da Variação Linguística na Escola*, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Fátima Christina Calicchio nos Colégios, Jurisdicionados ao Núcleo Regional de Maringá, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PPGEI - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina- Centro de Letras e Ciências Humanas.

Maringá, 22 de Junho de 2021.

Priscila Aparecida Tencati  
Representante da CAA no NRE

Isabel Cristina Soares Lopes  
Decreto n.º6840/2021  
Chefe do NRE

Assinado por: **Priscila Aparecida Tencati** em 22/06/2021 14:37, **Isabel Cristina Domingues** em 22/06/2021 14:48. Inserido ao protocolo **17.775.244-4** por: **Priscila Aparecida Tencati** em: 22/06/2021 14:32. Documento assinado nos termos do art. 18 do Decreto Estadual 5389/2016. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/splweb/validarAssinatura> com o código: **31b5576387f38583afaec0c08a9f1b8**.

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>21</sup>**

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA “ de responsabilidade da pesquisadora Fátima Christina Calicchio, a ser realizada com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, na rede estadual do município de Maringá, PR. O objetivo da pesquisa é intervir por meio da prática, no Ensino de língua Portuguesa, a partir da perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: para coleta de dados precisarei das respostas dos senhores (as) ao questionário diagnóstico, em que traz vinte umas perguntas relacionadas à língua materna, e o questionário avaliativo do curso, este contém oito questões acerca do curso ministrado sobre “Variação Linguística na escola”, pois serão analisados neles a interação e o interesse com a formação dos alunos. Esclarecemos que o meio para o envio dos questionários diagnóstico e avaliativo do curso serão encaminhados aos participantes mediante o formulário da plataforma Even 3. A esse respeito, estamos cientes de que existe o risco da vulnerabilidade em meio eletrônico quanto à proteção das informações, contudo ressaltamos que a pesquisadora se compromete em zelar para que não aconteçam quaisquer danos a essas informações. Quanto ao curso, a pesquisadora disponibilizará um link de acesso pela Plataforma *Even 3*, cujo link será enviado aos professores por e-mail cadastrado no ato da inscrição no curso. Essa inscrição será divulgada por meio de um folder, elaborado pela pesquisadora, a qual o encaminhará ao setor de Articulação Acadêmica do NRE de Maringá, e este, é responsável pela divulgação do curso aos professores dos colégios jurisdicionados a esse NRE (Núcleo Regional de Educação). Salientamos que os rumos da pesquisa poderão ser modificados, ao longo do trabalho, mas nos responsabilizamos em avisá-lo (a) prontamente caso ocorram. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Os benefícios esperados consistem em poder contribuir, futuramente, com as abordagens teóricas referentes aos estudos da Sociolinguística Educacional no Ensino Fundamental II. Como toda pesquisa envolve riscos, esclarecemos que, nesta, por ser tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que se objetiva análise dos questionários e da participação no curso de formação continuada,

---

<sup>21</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução nº. 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

denominado de “Variação Linguística na escola”, são pequenos, contudo, ressaltamos que, apesar disso, ao responder os questionários, existe a possibilidade de o (a) colaborador (a) sentir-se desconfortável, pois ele (a) pode entender que há uma certa invasão em sua prática de ensino gramatical, isto é, em sua prática pedagógica, ou ainda, há a possibilidade de o(a) colaborador(a) sentir-se estigmatizado mediante o conteúdo (respostas) revelado. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se a garantir que sempre serão respeitadas as abordagens de ensino de Língua Portuguesa do (a) professor (a), bem como suas crenças linguísticas. Ainda, a pesquisadora compromete-se em salvaguardar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização do material coletado, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos respondentes, monitorando os sinais verbais e/ou não verbais que possam evidenciar desconforto do participante na pesquisa. Assim, caso eles ocorram serão solucionados, pela pesquisadora, podendo até mesmo modificar os rumos da pesquisa ou cancelá-la. Destacamos que o seu aceite nesta pesquisa será tomado como critério de inclusão para a realização da pesquisa e, em caso de alguma atitude indevida que possa vir a prejudicar a pesquisa, será entendido como fator de exclusão. Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá me contatar: Fátima Christina Calicchio pelo celular (44) 999436848 ou através deste endereço eletrônico: fatima.calicchio@hotmail.com. Disponibilizamos, também, ao (à) senhor (a), conforme determina a Resolução 466/2012 do CNS e complementares, o endereço do CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/UEL LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação – sala 14 Campus Universitário – Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina-PR – CEP: 86057-970.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, 14 de outubro de 2021.

---

Assinatura da pesquisadora

Eu,

---

tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do informante:

---

Data: 14/10/2021

Link de acesso para o TCLE <https://forms.gle/U7G5p4jKBWvoFn6E7>.

## ANEXO D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA (PID)



### **Curso: Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?**

Esse curso foi organizado com 6 horas de atividades síncronas (palestras on-line) e 4 horas de atividades assíncronas (apresentação de uma atividade e aulas sob demanda). Nesse sentido, abaixo segue Proposta de Atividade assíncrona do curso:

#### **Plano de aula (Proposta de atividade)<sup>1</sup>**

1. Apresente uma Proposta de ensino gramatical, à luz da Sociolinguística Educacional;
2. Determine para qual ano escolar é direcionada a sua proposta;
3. Eleja um elemento gramatical para o ensino (por exemplo: pronomes);
4. Determine os objetivos de ensino do elemento gramatical – a serem apresentados aos alunos (destinatários de sua proposta);
5. Apresente sua Proposta com a extensão de uma lauda e em arquivo do word;
6. Postar no Classroom.

✓ Prazo da entrega: **30 de novembro de 2021.**

**Observação:** Essa Atividade (Proposta de ensino) será comentada e, posteriormente, ficará disponível como sugestão de Prática de Atividade/Ensino gramatical, à luz da Sociolinguística Educacional, pela ferramenta do “Google Apresentações”, a qual será compartilhada com os professores (as) participantes.

Bons estudos!

Fátima e Joyce

Este é o link para postar a atividade no classrom:

<https://classroom.google.com/c/NDEyMDQ2NjM5NzMw/a/NDEyNzM2MTA0NTM4/details>

---

<sup>1</sup> Nessa atividade, o importante é você, professor (a) evidenciar como você daria uma aula sobre o ensino de gramática, a partir da teoria da Sociolinguística Educacional. Assim, não se preocupe tanto com a parte de formatação, gênero textual plano de aula, mas sim, em dar enfoque ao ensino do fenômeno gramatical, à luz da Sociolinguística.

## ANEXO E – EVIDÊNCIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Curso:

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR?

**Realização:**  
**Quintas-feiras: 14, 21 e 28** de outubro/2021  
 Horário: **14h às 16h**

**Carga horária:** 10h\* (certificados serão emitido pela UEL)  
 ◦ Evento on-line, gratuito;  
 ◦ Inscrições gratuitas até **14/10/2021**.




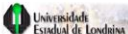

**Organização:**  
 Prof.ª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas (Docente PPGEL/UEL)  
 Prof.ª Me. Fátima Christina Calicchio (PPGEL/UEL)

**Apoio:** Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem- PPGEL/UEL

**Agenda:**  
**14/10/21** - Palestra 1: Normas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa  
 Professor Dr. Flávio Brandão (UEL)  
**21/10/21** - Palestra 2: Princípios da Sociolinguística Educacional  
 Professora Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo (UFMG)  
**28/10/21** - Palestra 3: Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa  
 Professora Drª Lúcia Cyranka (UFJF)

**Inscrições neste link:**  
<http://www.uel.br/eventos/insc/?id=6786>

**Acesse a página do evento neste link:**  
<https://www.even3.com.br/variacaoinguisticaaescolaqueecomoensinar>






**Realização:**

**Quintas-feiras: 14, 21 e 28** de outubro/2021  
 Horário: **14h às 16h**

**Carga horária:** 10h\* (certificados serão emitido pela UEL)

- Evento on-line, gratuito;
- Inscrições gratuitas até **14/10/2021**.

**Agenda:**

**14/10/21** - Palestra 1: Normas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa  
 Professor Dr. Flávio Brandão (UEL)  
**21/10/21** - Palestra 2: Princípios da Sociolinguística Educacional  
 Professora Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo (UFMG)  
**28/10/21** - Palestra 3: Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa  
 Professora Drª Lúcia Cyranka (UFJF)

1ª palestra em 14/10/21 com a temática sobre *Normas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa*, ministrada pelo professor convidado, Dr. Flávio Brandão da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Link para acesso à palestra: <https://youtu.be/izk8iAkuNNo>.

Curso Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?

Variação linguística - ...  
59 inscritos

Inscrição

358 visualizações Transmitido há 1 ano  
Palestra 1: Normas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa – Prof. Dr. Flávio Brandão (UEM) Mostrar mais

Repetição das principais mensagens do chat

- Lucas ... Boa tarde!
- Eduardo Henrique Araújo Boa tarde
- Fabiane Almeida Boa tarde!
- Leticia Gabriele Zilli Boa tarde!!!
- Gabrielly Champi Boa tarde!!
- Olara Leandro Boa tarde!
- Geisa Pelissari Boa tarde!!!
- RAFAEL PRO Boa tarde
- Eliane V M Oliveira Joyce ❤️
- MARA ALICE DA SILVA COSTA Boa tarde,
- FLAVIANY GOMES DE MOURA BOTELHO BARBOSA Boa tarde!
- Eliane V M Oliveira Flávio ❤️
- Andre William Alves de Assis Parabéns, Fátima e demais professores organizadores.
- Vanessa Yida 🥰🥰🥰
- João Vitor Cunha Lopes Boa tarde!

2ª palestra em 21/10/21, trazendo a temática sobre os *Princípios da Sociolinguística Educacional*, proferida pela professora convidada: Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Link de acesso à palestra: <https://youtu.be/kSs-sitgTtI>.

Curso: Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?

Variação linguística - ...  
59 inscritos

Inscrição

293 visualizações Transmitido há 1 ano  
Palestra 2: Princípios da Sociolinguística Educacional – Prof.ª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo (UFMG) Mostrar mais

Repetição das principais mensagens do chat

- breve daremos início ao curso!
- RAFAEL PRO Boa tarde
- Dalane Bentes UFRA- BELÉM
- Gabriel Amancio de Oliveira boa tarde a todos
- Klycia Lobato Boa tarde!
- Variação linguística - Comissão organizadora  
Queremos informá-los que a dinâmica do curso será assim: Após a fala da Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo, reservaremos 30 min. para a professora responder às perguntas enviadas pelo chat.
- Variação linguística - Comissão organizadora  
Participem! Envie suas contribuições, dúvidas para a Prof.ª Dra. Bortoni-Ricardo comentá-las, respondê-las!
- Mara Alice da Silva Costa Boa tarde
- MARIZA TEREZA GIROTTO Começou!! 🥰
- Otavio Carneiro - UEL UEL
- Valéria Maceis Boa tarde, pessoal!
- IZABEL OLIVEIRA Boa tarde!!

Ocultar replay do chat

3ª palestra em 28/10/21 com a temática “Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa realizada pela professora convidada Dra. Lúcia Cyranka da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJ). Link para acesso à palestra: <https://youtu.be/wXMzGY9xbwY>.

YouTube BR Pesquisar

Repetição das principais mensagens do chat

Estamos muito felizes com a sua presença, participação aqui! Estamos com um problema técnico em breve daremos início ao curso!

Adriano Pereira da Silva Não começou ainda

**Variação linguística - Comissão organizadora**  
Boa tarde a todos! Sejam muito bem-vindos (as)! Estamos muito felizes com a sua presença, participação aqui! Estamos com um problema técnico em breve daremos início ao curso!

DANIELLI SANTANA DA SILVA Ah tá, achei que era problema aqui 😊

Anadir Aparecida Selória Boa tarde

Anadir Aparecida Selória Na semana passada, não consegui assinar a lista.

Mara Alice da Silva Costa Costa Qual a bibliografia indicada para se produzir o trabalho solicitado como requisito para a conclusão deste curso?

Édina de Fatima de Almeida 🌹🌹

**Variação linguística - Comissão organizadora**  
Boa tarde a todos! Sejam muito bem-vindos (as)! Estamos muito felizes com a sua presença, participação aqui! Em breve daremos início ao curso!

Ocultar replay do chat

Curso: Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?

Variação linguística - ...  
59 inscritos **Inscriver-se** 36 **Compartilhar**

297 visualizações Transmitido há 1 ano  
Palestra 3: Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa – Prof.ª Dr.ª Lúcia Cyranka (UFJF)  
Mostrar mais