



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

ANNA FLÁVIA LENZ FREITAS

**FOZ DO IGUAÇU/PR
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

ANNA FLÁVIA LENZ FREITAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino

Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias

Orientadora: Professora Dra. Maridelma Laperuta Martins.

FOZ DO IGUAÇU/PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da
Unioeste.

LENZ FREITAS, ANNA FLÁVIA
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL / ANNA
FLÁVIA LENZ FREITAS; orientadora MARIDELMA LAPERUTA MARTINS.
-- Foz do Iguaçu, 2022.
146 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOZ DO IGUAÇU.
2. MUDANÇA LINGUÍSTICA. 3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA. 4.
PRECONCEITO LINGUÍSTICO. I. LAPERUTA MARTINS, MARIDELMA,
orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

ANNA FLÁVIA LENZ FREITAS

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maridelma Laperuta Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Mariangela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Ffícila Balan Picinato de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Foz do Iguaçu, 1 de dezembro de 2022

*Aos meus pais, meus melhores amigos, meu porto seguro, Ilse
Teresa Lenz Freitas e Paulo Ferreira de Freitas,
carinhosamente chamados de Vida e Vido.*

AGRADECIMENTOS

É com enorme prazer que inicio os meus agradecimentos podendo citar o nome de minha orientadora, professora Dra. Maridelma Laperuta Martins. Tenho orgulho de ter sido sua orientanda na graduação e poder ser também na pós-graduação. Uma professora democrática, respeitosa, muito prestativa, humana e cuidadosa que sempre me deixou bastante à vontade para que eu pudesse dizer minhas ideias e me guiou pelos melhores caminhos. Agradeço-a pela paciência comigo, pelos conselhos dados e por me tratar com tanto amor e carinho. Eu não poderia ter sido mais bem agraciada durante todo esse processo de orientação;

Agradeço também aos meus amados pais, Ilse Teresa Lenz Freitas e Paulo Ferreira de Freitas, pessoas que não mediram esforços para me criarem da melhor forma que conseguiram e me proporcionaram as melhores oportunidades de estudo que puderam. Foram eles que me motivaram, incessantemente, em minhas horas de procrastinação, desespero e/ou tristeza para que eu pudesse ler, escrever e finalizar minha pesquisa. Eles sempre foram e sempre serão minha inspiração. Esses dois indivíduos me fazem querer ser melhor todos os dias e a eles devo minha vida, minha formação e todo o meu respeito e admiração;

Agradeço às professoras Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, da Universidade Estadual do Paraná e Dra. Pricila Balan Picinato de Carvalho, do Instituto Federal de São Paulo, pelas riquíssimas contribuições feitas em minha banca de qualificação;

Também agradeço aos meus amigos e amigas Ana Paula Nurmberg Winkert, Deni Iuri Soares Candido da Silva, Lais Caroline Bernardo da Silva, Lucia Baez Perez, Mainara da Silva Scalabrini e Milena Brepohl Hepp, à minha afilhada Maria Luíza Scalabrini Gomes e à minha prima/irmã Polyana Lenz por me proporcionarem momentos mais leves, descontraídos e prazerosos, contribuindo com a amenização da tensão que o Mestrado nos ocasiona, bem como me ajudando e contribuindo com minha pesquisa;

Agradeço, em especial, à minha colega de Mestrado, que veio a se tornar amiga e companheira de desabafos, Lidiane de Carvalho Alves, a qual me ajudou imensamente durante todo esse processo, seja nas aulas, nos trabalhos em grupo, no envio de materiais e nas trocas que culminaram no enriquecimento do meu estudo;

A todas e a todos os professores que fizeram parte de minha formação estudantil e acadêmica, colaborando com a construção da profissional que eu sou atualmente;

A todas e a todos os meus alunos que, de alguma forma, me fazem acreditar e lutar pela educação e que me ensinam tanto, sobre tudo, todos os dias;

Aos(às) professores(as) que participaram desta pesquisa, possibilitando a realização do estudo;

Ao grupo de estudos ALEF (Análise linguística, Ensino e Formação) o qual pôde proporcionar-me leituras, debates e trocas de experiências que contribuíram, imensamente, com minha pesquisa;

A todos e a todas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram com a realização desta pesquisa;

E, por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), pelo apoio financeiro.

LENZ-FREITAS, A. F. **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.** 2022. 146. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMO

A necessidade de se abordarem e discutirem questões de variação linguística, dentro de sala de aula, faz-se presente em decorrência da grande valorização da tradição gramatical, que pode ocasionar o preconceito linguístico, ainda provocado e sofrido pela maioria dos falantes. A partir disso, temos, com esta pesquisa, o objetivo geral de verificar como os professores afirmam que ocorre o ensino de língua portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de preconceito, variação e mudança linguísticas. Como objetivos específicos, pretendemos I: Realizar revisão bibliográfica sobre a teoria da Sociolinguística e seus principais conceitos, bem como acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil, II: Realizar um levantamento de o que os professores de língua portuguesa afirmam fazer em suas aulas sobre o que se refere à questão da variação linguística e analisar suas respostas à luz da Sociolinguística Educacional desvelando juízos de valor positivos ou negativos em relação aos pressupostos da Sociolinguística e ao ensino da língua portuguesa e III: Propor uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa. Para tal feito, uma vez que realizamos a pesquisa toda durante a pandemia da SARS-Cov2, utilizamos um questionário online como ferramenta de coleta de dados. Nossa pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa, de cunho descritivo, de natureza básica, de procedimento de levantamento e bibliográfica, cujo objetivo é descrever, explicar e quantificar os dados que foram coletados. Utilizamos a teoria da Sociolinguística (Labov, 1972; 2008), como filiação epistemológica, bem como Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003; 2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Martelotta (2011), Tarallo (2007) e Weinreich; Labov; Herzog (2006), entre outros, que nos concederam o aporte teórico necessário em nossas análises. A partir de experiências empíricas como estudante e colega de professores, postulávamos que o ensino de língua portuguesa, presente nas escolas, também de Foz do Iguaçu, fosse mais pautado na gramática tradicional, ignorando as questões básicas de variação e mudança linguísticas. Porém, de acordo com nossas análises, apenas uma pequena parte dos professores afirmaram realizar o ensino dessa forma. Ocorre que isso não nos dá condições de afirmar que essa é a realidade encontrada, porque, além de serem “afirmações” (e não “observações” em sala de aula), em muitos momentos, percebemos contradições nas respostas dos docentes, culminando na interpretação de que, apesar de parecer que grande parcela dos participantes tem bases sociolinguísticas em suas aulas, não podemos afirmar, de fato, se isso ocorre. Ademais, por negligência do Estado, falta de investimento e valorização da educação pública, ainda faltam, aos docentes, recursos e um conhecimento mais sólido acerca dos conceitos sociolinguísticos e de como aplicá-los em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino público de língua portuguesa em Foz do Iguaçu; Mudança Linguística; Variação Linguística, Preconceito Linguístico.

LENZ-FREITAS, A. F. **THE LINGUISTIC VARIATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: A RESEARCH BASED ON EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTIC THEORY.** 2022. 146. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2022.

ABSTRACT

It is necessary to write and to discuss about issues of linguistic variation, in the classroom, due to the extreme appreciation of the grammatical tradition, which can cause linguistic prejudice that is still provoked and suffered by most part of the people. The main objective is To verify how the teachers affirm the teaching of Portuguese language occurs, in the classes of Elementary School and High School of public schools in the city of Foz do Iguaçu, regarding issues of prejudice, language variation and linguistic change. As specific objectives, we intend: I: To review the bibliographic of the theory of Sociolinguistics and its main concepts, as well as the Portuguese language teaching in Brazil, II: To carry out a survey of what Portuguese Language teachers claim to do in Portuguese Language classes regarding the issue of linguistic variation and analyze their answers according to Educational Sociolinguistic theory, revealing positive or negative value judgments in relation to the Sociolinguistic concepts and Portuguese Language Teaching and III: To think critically about the Portuguese language teaching. The development of our entire research occurred during the *SARS-Cov2* pandemic and because of that, we used an online questionnaire as a data collection source. Our research is quantitative-qualitative, basic, bibliographical, descriptive and has survey procedure. The objective is to describe, explain and quantify the data that has been collected. We used the theory of Sociolinguistics (Labov, 2008; 1972), as epistemological affiliation, and Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003; 2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Martelotta (2011), Tarallo (2007) and Weinreich; Labov; Herzog; (2006) who gave us the necessary theoretical support in our analyses. From our empirical experiences as a student and colleague of teachers, we have postulated that the teaching of Portuguese, present at public schools, and also in Foz do Iguaçu, was more guided by traditional grammar, ignoring the basic issues of linguistic variation and change. However, according to our analyses, only a small part of the teachers says they teach in this way. Unfortunately, it does not give us the conditions to affirm that this is the true reality, because, they are “statements” (and not “observations” made in the classroom), in many moments we observed contradictions in the answers of the teachers, resulting in the interpretation that, although it seems a large portion of the participants have sociolinguistic bases in their classes, we cannot say, in fact, if this occurs. Furthermore, due to State negligence, lack of investment and appreciation of public education, there is still a need of teachers having resources and more solid knowledge about sociolinguistic concepts and how to apply them in the classroom.

Keywords: Public Portuguese language teaching in Foz do Iguaçu; Linguistic change; Linguistic variation; Linguistic Prejudice.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Classificação das variações linguísticas	42
Quadro II – Colégios participantes de nossa pesquisa	62
Quadro III – Respostas escritas pelos professores - 1	82
Quadro IV – Respostas escritas pelos professores - 2	84
Quadro V – Exemplos de atividades metalinguísticas	91
Quadro VI – Exemplos de atividades epilinguísticas	92
Quadro VII – Respostas escritas pelos professores - 3	111
Quadro VIII – Respostas escritas pelos professores - 4	113
Quadro IX – Respostas escritas pelos professores - 5	114
Quadro X – Respostas escritas pelos professores - 6	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Séries em que os professores participantes atuam	66
Gráfico II – Formações Iniciais dos participantes	67
Gráfico III – Tempo de Atuação dos participantes na sala de aula	68
Gráfico IV – Relação entre professores e suas formações iniciais	70
Gráfico V – Disciplinas ou conteúdos acerca da Sociolinguística nos cursos dos participantes.....	71
Gráfico VI – Relação entre teoria e prática.....	73
Gráfico VII – Conhecimento dos professores sobre variação e mudança linguísticas	74
Gráfico VIII – Percepção dos participantes em relação à norma linguística	75
Gráfico IX – Participação dos professores nas formações continuadas	76
Gráfico X – Formações continuadas nas quais os docentes participam.....	78
Gráfico XI – Resultado prático das formações continuadas	78
Gráfico XII – Participação dos docentes em cursos diversos na área das linguagens	79
Gráfico XIII – Frequência da participação dos professores em cursos na área das linguagens	80
Gráfico XIV – Resultados práticos dos cursos da área das linguagens.....	81
Gráfico XV – Opinião dos docentes acerca da Variação Linguística	82
Gráfico XVI – Opinião dos docentes em relação à Variação Linguística	84
Gráfico XVII – Opinião dos docentes: “Os meus alunos são sabem língua portuguesa”.....	85
Gráfico XVIII – Opinião dos docentes: “O meu conhecimento em relação à língua portuguesa é pouco. Eu gostaria de saber mais”	87
Gráfico XIX – Opinião dos docentes: “Eu, professor(a) de língua portuguesa, devo sempre priorizar as regras gramaticais tradicionais”	88
Gráfico XX – Opinião dos docentes: “Eu acredito que a língua portuguesa é mais difícil de se aprender por ter muitas regras gramaticais”	89
Gráfico XXI – Opinião dos docentes: “Eu priorizo o ensino da boa e velha gramática tradicional. Somente assim os alunos conseguirão aprender, de verdade, a língua portuguesa”.....	90

Gráfico XXII – Opinião dos docentes: Eu sempre corrijo a falta dos meus alunos, pois, assim, estou ajudando-os a aprender a língua portuguesa.....	93
Gráfico XXIII – Opinião dos docentes: “Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados, em minhas aulas, eu utilizo frases soltas, pois, assim, os alunos conseguem ver a gramática em ação”	94
Gráfico XXIV – Opinião dos docentes: “Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados em minhas aulas, eu sempre levo um texto para que os alunos entendam todo o funcionamento da língua”	95
Gráfico XXV – Opinião dos docentes: “Eu penso que a escola deve ensinar modos diferentes de se falar e de se escrever”	96
Gráfico XXVI – opinião dos docentes: Eu tento levar para a sala de aula diferentes contextos de língua portuguesa para que os alunos consigam perceber as variações linguísticas	97
Gráfico XXVII – Opinião dos docentes: Dizer “nós vai comemorar o aniversário da Paula” em uma conversa entre amigos é	98
Gráfico XXVIII – Opinião dos docentes: Dizer “nós vai apresentar o trabalho agora”, em uma apresentação de seminário é:	99
Gráfico XXIX – Opinião dos docentes: Escrever “não se faz mais filmes como antigamente”, em um artigo científico é.....	99
Gráfico XXX – Opinião dos docentes: Escrever “não se faz mais crianças como antigamente” em um grupo de amigos do Instagram é	100
Gráfico XXXI – Opinião dos docentes: Escrever “eu vou ir até você, tia”, no grupo do <i>Whatsapp</i> da família é	101
Gráfico XXXII – Opinião dos docentes: Escrever “eu vou enviar o documento hoje à noite” em um Email para a universidade é	102
Gráfico XXXIII – Opinião dos docentes: O aluno perguntar ao(à) professor(a) “ posso ir no banheiro?” em uma sala de aula é	103
Gráfico XXXIV – Opinião dos docentes: Escrever “a professora foi na minha sala” em um relatório de estágio é:.....	104
Gráfico XXXV – Opinião dos docentes: Escrever “se você ver minha amiga, diga que mandei um recado”, pelo direct do <i>Instagram</i> , é	105
Gráfico XXXVI – Opinião dos docentes: Escrever “se o ser humano ver de perto o estrago causado pela pandemia da COVID-19, não sairá mais de casa”, em uma notícia publicada no portal G1 notícias é:.....	105

Gráfico XXXVII – Opinião dos docentes: Dizer “fazem dois anos que eu moro em Foz do Iguaçu”, em uma apresentação de TCC, é:.....	106
Gráfico XXXVIII – Opinião dos docentes: Dizer “fazem dois anos que moro em Foz do Iguaçu”, em uma conversa com a namorada é:	107
Gráfico XXXIX – Opinião dos docentes: Dizer “estou meia cansada hoje”, em uma conversa com o amigo, é:	108
Gráfico XL – Opinião dos docentes: Escrever “a bacia estava meia cheia de água”, em uma dissertação de mestrado, é:	108
Gráfico XLI – Opinião dos docentes: Dizer “as menina estuda todo dia”, em uma apresentação de seminário, é	109
Gráfico XLII – Opinião dos docentes: Dizer “eu quero 10 pão francês, por favor”, na padaria, é:.....	110
Gráfico XLIII – Opinião dos docentes em relação ao preconceito linguístico.....	111
Gráfico XLIV – Conhecimento dos docentes em relação aos documentos oficiais .	112
Gráfico XLV – Avaliação dos docentes em relação aos documentos oficiais	112
Gráfico XLVI – Contemplação dos documentos oficiais na sala de aula	113
Gráfico XLVII – Correção textual.....	114
Gráfico XLVIII – Materiais didáticos utilizados em sala de aula.....	116

LISTA DE IMAGENS

Imagem I – Colégios Estaduais localizados na cidade de Foz do Iguaçu..... 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense

LP – língua portuguesa

NRE – Núcleo Regional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGen – Programa de Pós-Graduação em Ensino

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RCO – Registro de Classe Online

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1: A SOCIOLINGUÍSTICA: AFUNILANDO ALGUNS CONCEITOS.....	23
1.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E CRENÇAS	43
CAPÍTULO 2: O ATUAL ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	50
2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	52
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	57
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS.....	60
3.1.1 O questionário	63
CAPÍTULO 4: ANÁLISES.....	65
4.1 PARTICIPANTES QUE SE DEMONSTRARAM MENOS FAVORÁVEIS À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	132
APÊNDICE I – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP	132
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	136

INTRODUÇÃO

Diversos linguistas, como Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003; 2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Labov (2008), Martelotta (2011), Tarallo (2007), Weinreich; Labov; Herzog; (2006), entre outros, afirmam que a mudança linguística é inerente às línguas naturais e é um processo que ocorre a todo o momento. Basta haver língua que lá também se encontrará a mudança linguística em seu processo lento, gradual e natural. Isto é:

[...] as línguas não têm finalidade em si mesmas, os humanos as desenvolveram para promover a comunicação entre eles. Ora, os homens evoluem e mudam suas concepções acerca do mundo em que vivem, que conseqüentemente, acaba mudando com eles. É natural, portanto, que o homem modifique a sua forma de falar sobre esse mundo e isso acaba motivando as mudanças estruturais que as línguas sofrem com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas se adaptam aos novos tempos. (MARTELOTTA, 2011, p.27-28)

Nesse sentido, o ser humano muda e se reformula ao longo dos anos. Nossos modos de pensar, agir, trabalhar, nos organizarmos socialmente, nos vestirmos, comer, etc. não são os mesmos que os de nossos antepassados ou de quando éramos mais novos. A língua, fazendo parte de quem nós somos e de como nos relacionamos, não poderia permanecer estagnada ao decorrer dos anos. Ela se reformula e muda, sempre, conosco, com nossas relações interpessoais e com nosso meio social:

A mudança aparece primeiramente como um traço característico de um subgrupo específico, sem atrair atenção particular de ninguém. À medida que avança dentro do grupo, ela pode também se difundir para fora, numa onda, afetando primeiramente os grupos sociais mais próximos do grupo de origem. (LABOV, 2008, p.366)

Os usuários das línguas percebem a mudança linguística e contribuem para ela, mas não possuem o conhecimento sociolinguístico para analisar essas inovações com um olhar científico. A ideia construída é de que a mudança linguística é errada e corrompe a língua. De acordo com Labov (2008), os falantes possuem a percepção de que a língua muda, principalmente se comparada à linguagem de

tempos passados, como as novas gírias que vêm surgindo a todo o momento, por exemplo, mas essa percepção é, muitas vezes, preconceituosa.

Faraco (2008) aponta que, devido à má compreensão do que seja gramática tradicional¹, presente no inconsciente coletivo, perpassado pelas escolas e pelas mídias, os falantes das línguas naturais acreditam que existe apenas um modo de falar e de escrever. Eles não admitem as diversas formas de utilizarmos a linguagem, as quais dão origem à mudança linguística e às variações, que possuímos em uma mesma língua. Isto é,

[...] não é de se espantar a reverência acrítica e quase irracional (pois não admite contestação) com que ainda hoje nos relacionamos com os preceitos gramaticais; nem o dogmatismo e o obscurantismo com que se tratam as questões normativas entre nós. (FARACO, 2008, p.151-152)

De acordo com Faraco (2008), toda essa valorização gramatical tradicional decorre de séculos passados. A retórica, por exemplo, estudada e difundida pelos gregos e romanos, no século II a. C., foi contribuinte com a valorização gramatical tradicional. Era necessário vencer debates políticos e jurídicos utilizando argumentos consistentes e, devido a isso, passou-se a estudar a língua com o intuito de desvelar os melhores recursos linguísticos para convencer o público com argumentos.

Mais adiante, com o modelo pedagógico medieval, no século XV e XVI, ocorreu o ensino de língua materna a partir da ideia de língua artificial. Perpassada pelos períodos seguintes, esse modelo de língua e de ensino chegou aqui no Brasil, com a invasão e colonização dos portugueses e práticas pedagógicas dos jesuítas, trazendo a mentalidade de que era necessário uniformizar e igualar o português de Portugal e o português do Brasil. E, assim, ainda hoje, esse modelo elitista e artificial do ensino de línguas está presente nas escolas brasileiras, difundindo a valorização da tradição gramatical (FARACO, 2008).

Esse fator acaba acarretando o enaltecimento da gramática tradicional e, conseqüentemente, os inúmeros casos de discriminação a quem foge ao uso dessa

¹Entendemos gramática tradicional como o conjunto de regras linguísticas impostas (organizadas por gramáticos) para o “bom” uso da língua; cabe a essa gramática dizer o que está certo ou errado na fala e escrita dos usuários de uma língua: “[...] Essa gramática pode adotar uma perspectiva mais prescritiva. [...] Temos uma gramática que focaliza as hipóteses do uso considerado padrão, fixando-se, assim, no conjunto de regras que marcam o que considera como uso correto da língua. [...] A gramática também pode focalizar a língua como sistema em potencial, descontextualizado [...]” (ANTUNES, 2007, p.33)

norma. Essas questões são imensamente preocupantes, tendo em vista que o lugar (a escola) onde se deveria formar um cidadão mais responsável e consciente de seus atos pode estar formando usuários da língua preconceituosos e que ajudam a propagar a intolerância.

Pensando em todas essas questões desde a graduação, vimos a necessidade de investigar, a partir da Sociolinguística Educacional, o funcionamento das aulas de língua portuguesa. No entanto, no mestrado, como isso não foi possível devido ao isolamento causado pela pandemia da *Sars-cov2*, adequamos a pesquisa para averiguar como os professores afirmam que ocorre o ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas da rede estadual da cidade de Foz do Iguaçu, localizadas no Paraná, com relação à variação linguística. Perguntamo-nos, então, se o ensino iguaçuense aborda toda a dinamicidade da língua ou apenas os aspectos normativos. A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida, por ser um lugar que ainda não possui um estudo de levantamento linguístico como o nosso, bem como faz parte da tríplice fronteira entre Paraguai, Brasil e Argentina, lugar onde diversas culturas e falares entram em diálogo todos os dias.

Partindo do pressuposto de que muitos professores de língua portuguesa trabalham de maneira normativa com o ensino de gramática, a partir de constatações empíricas e científicas, questionamos essa valorização à tradição gramatical que continua sendo tão comum. Conforme pode ser verificado em Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), e em vários outros pesquisadores, muitos professores alinham-se a bases normativas da língua, em vez de explorar as práticas adequadas e necessárias de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Nesse sentido, iniciamos da seguinte pergunta de pesquisa: como professores brasileiros de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, dos colégios estaduais, localizados na cidade de Foz do Iguaçu, afirmam que abordam as questões de variação linguística em suas aulas, considerando-se a necessidade da inserção de discussões sociolinguísticas para as práticas pedagógicas de língua portuguesa?

Para mais, duas iniciações científicas, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) serviram de motivação para a escolha do tema e filiação epistemológica desta pesquisa. Primeiramente, realizamos a escolha de

alguns textos jornalísticos, conhecidos como notícias, para que pudessem ser analisados. A escolha dos textos analisados foi feita da seguinte maneira: escrevemos sentenças como “nesse ano”, “neste ano”, “nessa semana”, “nesta semana”, “esse país”, “este país”, etc., na plataforma de pesquisa *Google* e selecionamos as notícias que continham esses pronomes demonstrativos, para, então, analisá-las. A partir de nossas investigações, pudemos constatar uma generalização do pronome demonstrativo *esse* e seus derivados nas notícias analisadas, gênero discursivo considerado de cunho mais formal.

Para dar continuidade à nossa pesquisa, no Estágio Supervisionado de língua portuguesa, fizemos um teste com os alunos dos 8º anos (com o total de 77 aprendizes participantes da pesquisa) do Ensino Fundamental Regular vespertino, de um colégio estadual na cidade de Foz do Iguaçu. A classe gramatical dos pronomes estava no cronograma de conteúdos da professora regente e foi-nos solicitado que trabalhássemos com esse tópico gramatical no processo do estágio. Nessa perspectiva, antes de adentrar à classe dos pronomes demonstrativos, e com permissão da docente regente, aplicamos o teste aos alunos.

O teste ocorreu da seguinte maneira: entregamos os mesmos trechos de notícias, analisados anteriormente, e orientamos que os estudantes preenchessem as lacunas com os pronomes demonstrativos, que mais usavam em seus cotidianos (*este*, *esse* ou os seus derivados). Depois de analisar, percebemos o seguinte resultado: 46,2% das respostas dos alunos foram preenchidas de acordo com a gramática tradicional (divisão terciária entre os pronomes – *este*, *esse* e *aquele*). O restante, 53,8%, das respostas dos educandos foram preenchidas com uma divisão binária entre os pronomes – *este/esse* e *aquele*.

Todo esse desenvolvimento de pesquisas originou o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Este ou Esse? – Considerações sobre a mudança linguística na perspectiva da Sociolinguística Variacionista* e nos ajudou a compreender que os falantes de português brasileiro tendem a não fazer mais a distinção entre os pronomes demonstrativos *este* e *esse* e seus derivados. Esse fenômeno ocorre na fala das pessoas e, posteriormente, vai sendo passado também para a escrita, devido a um fator fonético chamado de assimilação (BAGNO, 2009, p. 167). O fenômeno da assimilação nesses pronomes é um bom exemplo para ser ensinado em sala de aula, para demonstrar como a língua muda e é viva.

Assim sendo, dando sequência às pesquisas anteriores, utilizando a mesma filiação epistemológica (Sociolinguística Educacional), como objetivo geral deste estudo, pretendemos **Verificar como os professores afirmam que ocorre o ensino de língua portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de variação linguística.**

Como objetivos específicos, temos: **I: Realizar uma revisão bibliográfica sobre a teoria da Sociolinguística e seus principais conceitos, bem como o ensino de língua portuguesa no Brasil, II: Realizar um levantamento do que os professores de língua portuguesa afirmam fazer nas aulas de língua portuguesa sobre o que se refere à questão da variação linguística e analisar suas respostas à luz da Sociolinguística Educacional, desvelando juízos de valor positivos ou negativos em relação aos pressupostos da Sociolinguística e ao ensino da língua portuguesa e III: Propor uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa**

Como explanado anteriormente, nosso problema de pesquisa era identificar como ocorre o ensino de língua portuguesa quanto à variação linguística. Entretanto, não conseguimos, identificar, de fato, essa questão, uma vez que, com a metodologia empregada, devido à pandemia mundial da SARS-cov2, obtivemos apenas a visão e interpretação dos educadores, sem poder utilizar uma metodologia de pesquisa de campo, ou etnográfica de sala de aula, com a qual poderíamos observar quais os conteúdos de língua portuguesa são ensinados, principalmente, como eles são ensinados, e se e como a variação linguística é trabalhada.

A justificativa desta pesquisa se deu pela necessidade de se discorrer sobre as variações linguísticas existentes na língua portuguesa brasileira, bem como pela falta de um estudo de levantamento, nesse sentido, na cidade de Foz do Iguaçu. Apesar de um número considerável de pesquisas feitas sobre a variação linguística e/o ensino dela, não há nada semelhante ao nosso trabalho de levantamento desses dados na cidade de Foz do Iguaçu e, mesmo com várias pesquisas, ainda não se atingiu o trabalho com variação linguística, em sua totalidade, em sala de aula. Daí a importância de ainda discorrer-se e pesquisar sobre o assunto.

Enquanto estudante da educação básica, pude presenciar a gramática tradicional sendo enaltecida nas aulas de língua portuguesa e, somente depois, ao chegar ao curso de Licenciatura em Letras, tive a oportunidade de entender

questões de variação e mudança linguísticas e do preconceito linguístico, que é consequência comum da falta de conhecimentos sobre a Sociolinguística. A variação é perceptível aos falantes e está atrelada à identidade linguística de uma dada comunidade, no entanto, esse fenômeno é, de modo geral, entendido como erro e não como processo natural das línguas, causando, assim, o preconceito linguístico.

Como professora de línguas, enxergo a necessidade de termos a Sociolinguística Educacional como base para o ensino de língua portuguesa, e cada vez mais, um ensino público, gratuito, de qualidade e igualitário. Assim sendo, salienta-se que esta pesquisa pode contribuir com essa necessidade, uma vez que nosso estudo visa a promover discussões sobre as questões que permeiam a dinamicidade da linguagem e do ensino de língua portuguesa.

Ademais, a nossa pesquisa respalda-se nos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), da Unioeste, pois, por meio das discussões sobre as respostas dos participantes: Contribui para firmar uma tradição de estudos e pesquisas na área de ensino nos diferentes níveis da Educação Básica; Compreende a relação entre a produção de conhecimentos científicos e as possibilidades de intervenção na realidade e Desenvolve condutas que visam à formação profissional reflexiva do professor como agente de mudanças.

A partir disso, esta dissertação está dividida da seguinte maneira: *Introdução*, na qual abordamos preliminarmente as questões contidas neste estudo; *Capítulo 1: A Sociolinguística: afunilando alguns conceitos*, no qual explanamos os vieses e desdobramentos da teoria linguística Sociolinguística; *Capítulo 2: O atual ensino de língua portuguesa no Brasil*, em que se realiza um panorama geral de como a língua portuguesa é ensinada no Brasil atualmente; *Capítulo 3: Metodologia*, no qual expomos todo o percurso perpassado pelo nosso estudo até que se chegassem às considerações finais e que também contém os materiais e métodos utilizados para a realização desta pesquisa; *Capítulo 4: – Análises*, em que se evidenciam as análises e apontamentos sobre as respostas dos questionários; *Considerações Finais*, no qual estão apresentadas nossas principais ideias e incitações acerca de todo desenvolvimento da nossa pesquisa, e *Referências*, com os autores que nos deram aporte teórico necessário para embasar esta pesquisa. Abordaremos, a seguir, o capítulo 1, trazendo os principais conceitos para a teoria, aqui, exposta.

CAPÍTULO 1: A SOCIOLINGUÍSTICA: AFUNILANDO ALGUNS CONCEITOS

A Sociolinguística é uma teoria linguística relativamente nova, se comparada com outras teorias da área. Tomando corpo com as pesquisas de Labov (1972), a Sociolinguística defende a ideia de que a língua é viva e heterogênea. Em contraposição, para o senso comum, a língua é algo estático, pronto e homogêneo e os indivíduos, com suas confusões e caos, acabam “estragando a língua” e utilizando-a de forma “errada”. Essa visão pode estar sendo disseminada pelos meios de comunicação, pelas pessoas e até mesmo pela escola, que recebe ordens de políticas públicas (FARACO, 2008).

No entanto, a língua é viva e seu principal intuito é de que a comunicação seja estabelecida, independentemente de com qual forma ela será feita (mais polida, menos polida, mais adequada, menos adequada, mais oral, mais escrita, etc.), pois a variação não é caótica – há padrões entendíveis pelos falantes (Labov, 2008). Utilizar diversas formas de se falar ou de se escrever e se adequar ao contexto não deve ser visto como caos ou empobrecimento de línguas, mas como uma grande riqueza linguística e como variação, capacidade inata aos seres humanos.

É incontestável o fato de que a língua se reformula com o passar do tempo, juntamente com a comunidade que a utiliza. O que era dito ou escrito há anos, não é mais dito ou escrito atualmente ou passou por reformulação. Tudo isso pode ser comprovado pelos estudos diacrônicos das histórias das línguas (MARTELOTTA, 2011; FARACO, 2008).

Em uma sociedade capitalista, há extrema desigualdade. Isto é, as oportunidades não são as mesmas para todos os indivíduos e nem todos e todas possuem as mesmas boas condições de vida que a parcela privilegiada da população detém. Com isso, o ensino e aprendizagem da norma culta acaba não alcançando as camadas mais populares da sociedade, deixando-as despreparadas para o enfrentamento de diversos contextos de usos linguísticos mais formais, bem como as fazendo sofrer e carregar o preconceito linguístico

Pensando nisso, existem teorias que se propõem a estudar sobre esse ensino, como, por exemplo, a Sociolinguística, que pode ser ramificada em Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Interacionista e Sociolinguística Educacional (PONTES JÚNIOR, 2014). Trataremos, neste momento,

especificamente da Sociolinguística Educacional, uma vez que esta faz parte de nossa filiação epistemológica.

A Sociolinguística Educacional se preocupa com a abordagem da teoria Sociolinguística dentro da escola. Autores como Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), entre outros, defendem que a Sociolinguística deve ser levada para a escola e todos os conceitos importantes como variante, variação, mudança e preconceito linguístico, por exemplo, devem ser trabalhados dentro de sala de aula com os educandos.

Ademais, esses autores defendem a ideia de que a variação linguística não deve ser tratada como um conteúdo programático, pois ela não é. A variação linguística deve ser o viés teórico para todos os conteúdos, estando presente durante o ano todo, nas explicações, questionamentos e debates feitos em sala de aula. Ressaltamos aqui o livro didático *Por uma vida melhor*², que causou controvérsia entre os mais puristas, o qual trouxe a discussão sobre o ensino da variação linguística dentro da sala de aula.

O livro estava dentro dos parâmetros curriculares e promovia a heterogeneidade linguística, entretanto, mesmo assim, muitos críticos conservadores condenaram o material afirmando que ensinar o que todo mundo já sabe não promove a ascensão social. No entanto, não trabalhar a dinamicidade linguística apenas acarreta, cada vez mais, intolerância e preconceito linguístico.

Em documentos nacionais oficiais brasileiros, de caráter obrigatório, como por exemplo, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), desde o final do século passado, e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é indicado que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula. Porém os documentos abordam esse assunto de maneira muito superficial e, às vezes, contraditória, podendo proporcionar uma visão equivocada ao aluno que se atenta aos conceitos de “certo” e “errado” e acaba sempre tentando “corrigir” e passar para a norma padrão aquilo que, na verdade, muitas vezes, não precisa de correção. De qualquer maneira, mesmo que de forma falha, a variação linguística está presente nos documentos oficiais para ser trabalhada em sala de aula e a imensa crítica sobre o livro *Por uma vida melhor* demonstra falta de conhecimento e preconceito linguísticos.

²**Por uma vida melhor**: Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 05 de julho de 2022.

Todo esse feito provoca no consciente (e talvez, principalmente, no inconsciente) das pessoas uma falsa ideia de que existe apenas uma forma de se falar e de se escrever, o que gera o preconceito linguístico, tão arraigado nas pessoas. Sem os desdobramentos da Sociolinguística em sala de aula, as políticas públicas podem, de forma hierárquica, prejudicar todo o aprendizado e formação dos cidadãos, além de fomentar uma visão preconceituosa sobre as variantes linguísticas.

Nesse sentido, passaremos, neste momento, à classificação dessas variantes com exemplos retirados de autores da área. São consideradas variantes linguísticas os diversos conjuntos de realizações possíveis dentro de uma mesma língua. Isto é, uma mesma ideia ou elemento podem ser ditos ou escritos de diversas maneiras diferentes, contendo o mesmo valor de verdade, como, por exemplo, as palavras “presunto” e “fiambre” ou “pão francês” e “cacetinho” ou as expressões “nós vai lá” e “nós vamos lá” (MARTELOTTA, 2011, p. 28-29). Segundo Santana (2018), “[...], destaca-se o comportamento das variáveis sociolinguísticas atuantes no processo de variação da língua, levando a crer que a língua não se isola em suas estruturas internas, mas é resultado e reflexo das forças sociais”. (SANTANA, 2018, p.502).

Na mesma linha de ideias, para Labov (2008), a língua é uma maneira de comportamento social. Permeada de sentidos construídos culturalmente, as línguas servem para atender às necessidades de seus falantes e escritores, a fim de expressar ideias, sentimentos, valores. As variantes linguísticas, então, fazendo parte da composição de uma língua, contribuem com esses comportamentos sociais e sentidos atribuídos.

Saramago (2004, s.p.) reafirma essa ideia quando expõe que “[...] não há uma língua portuguesa, há línguas portuguesas.” (SARAMAGO, 2004, s.p). Isto é, a língua portuguesa, assim como todas as demais línguas vivas, é rodeada de variantes linguísticas, permitindo que sentidos sejam construídos pelos seus usuários ao utilizarem essas variantes.

Uma variante pode ser considerada padrão quando ela está de acordo com a norma³ padrão (sistema ideal), ou não padrão quando não está de acordo com esse sistema ideal (BAGNO, 2007, p.30) (Exemplos: padrão: “Vou ao cinema”, não padrão: “Vou ir no cinema” – sentença em que vemos a perífrase dos verbos,

³As definições de *norma* serão apresentadas e discutidas no capítulo 2.

condenada pela tradição gramatical e a regência com a preposição “em” em vez de “a”). Refletindo acerca do que é ou não padrão, “[...] se esse modelo é ideal não é real: a diferença entre norma padrão (ideal) e norma culta (real) é que a primeira só tem existência virtual [...] (MIRA MATEUS, 2007, p.26). Ou seja, o sistema ideal não existe, de fato, no dia a dia dos usuários ou, se existe, é utilizado com uma frequência extremamente menor.

As variantes também podem estar envoltas de prestígio, quando são bem aceitas pela comunidade linguística, adquirindo esse prestígio, geralmente, se forem associadas a um falante ou grupo de status social considerado superior (Exemplo: “Elas gostam de estudar” – com a concordância verbal realizada); ou podem ser estigmatizadas, quando não são bem aceitas pelas comunidades linguísticas, geralmente estando ligadas a falantes ou grupos de menor prestígio social, com menor poder aquisitivo, sem ou com pouca escolaridade (Exemplo: “Ela gosta de estudar” – sem concordância verbal) (BAGNO, 2007, p.40).

E, por fim, as variantes podem ser conservadoras, quando já estão há algum tempo em uso (Exemplo: “Ela é a minha paquera”, “Tenho atração por ela”); ou inovadoras quando acabaram de surgir em uma dada comunidade linguística (Exemplo: “Ele é o meu crush”⁴, “Tenho um crush nele”) (BAGNO, 2007, p.40).

É válido lembrar que uma mesma variante pode receber mais de uma classificação e se encaixar em mais de um tipo, como podemos visualizar nos exemplos a seguir: “As menina bonita” – variante não padrão, inovadora, estigmatizada; “Me empresta um lápis” – variante não padrão, inovadora, prestigiada(?); “A flor de que eu mais gosto é a tulipa – variante padrão, conservadora, estigmatizada (?).

O primeiro ponto de interrogação foi colocado para expressar nossa dúvida em relação à classificação da oração como sendo prestigiada. Muitas pessoas utilizam essa oração e podem considerá-la dentro dos parâmetros normativos, enquanto outras, mais puristas, podem afirmar que é necessário utilizar a ênclise.

O segundo ponto de interrogação foi colocado também para expressar nossa dúvida no que diz respeito à classificação. Mesmo estando em acordo com a

⁴*Crush*, substantivo e verbo do inglês. Significa esmagar, triturar, colisão, paixão súbita. De acordo com o site *Dicionário Popular*, esse termo teve origem na palavra *mash*, substantivo e verbo do inglês que significa misturar, triturar, purê. No inglês, a gíria *crush*, além de suas diversas traduções, possui relação com o ato de estar à deriva de um possível amor, de gostar de alguém ou ter interesse romântico por alguém, assim como em português. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/crush/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

tradição gramatical (empiricamente, ou intuitivamente, como falante nativo) entendemos que é difícil ler ou ouvir alguém utilizando relativa padrão, num contexto informal, dessa maneira. Assim como em outros casos, as preposições de diferentes verbos, as quais são exigidas pelas regras tradicionais, tendem a serem subtraídas pelos usuários de língua portuguesa (TARALLO, 2007; BAGNO, 2001).

Pensando nisso, nós também podemos perceber que há mudanças de língua de acordo com contextos mais formais ou mais informais, de acordo com regiões, gênero, escolaridade, faixa etária, (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005; LABOV, 2008). Então, nos perguntamos: Se há tantas maneiras diversas de se utilizar a língua, por que apenas uma delas é considerada correta? Por que apenas uma delas é considerada aceitável e passível de aprovação? (MOLLICA, 2004).

Pesquisas linguísticas e até antropológicas explicam (POSSENTI, 2008): o ser humano é corrompido pelo meio em que vive. Sendo assim, a crença dominante do lugar em que a pessoa foi criada e conviveu por mais tempo pode vir a ser a que vai formá-la e moldar os seus valores e princípios, culturalmente impregnados.

Pensando nos usos da linguagem, a forte crença de que a língua é homogênea, acabada e não passível de variação acarreta todo esse ideal de uso linguístico que não condiz com a realidade e cria uma falsa noção de que só uma forma de se falar e de se escrever é “correta”, “bonita”, “melhor” entre outros adjetivos que aumentam, ainda mais, o estigma ao que foge dessa ideia criada.

Devido a isso, é necessário que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula durante todo o ano letivo de ensino de línguas. Esse conceito diz respeito a um conjunto de variantes em ação. Ela é parte intrínseca da língua e faz com que o fluxo natural da linguagem seja estabelecido, de acordo com movimentos históricos, culturais, políticos, sociais (LABOV, 2008). Dentro da variação linguística, temos algumas classificações. Passaremos, adiante, a cada classificação:

A variação fonético-fonológica é a variação em relação ao som de uma determinada letra ou um conjunto de letras dentro de uma palavra como, por exemplo, o som de /r/ em “porta” pode ser tepe, retroflexo, vibrante. (BAGNO, 2007, p. 39). Outro exemplo desse tipo de variação pode ser constatado no livro Padrões Sociolinguísticos, de Labov (2008), que explana sobre as variações dos ditongos /au/ e /ay/ do inglês, utilizadas por habitantes da ilha de Martha’s Vineyard no estado norte americano de Massachussets. Labov (2008) constatou que os nativos do lugar marcavam suas falas com a forma estigmatizada da variação a fim de posicionarem

seus lugares sociais, como descendentes do povo Yankees, grupo que colonizou o lugar no século XVII. Isto é, essa variação está relacionada com questões de identidade e de pertencimento. A centralização dos ditongos é um traço dos nativos da ilha e marca essa questão de pertencimento na fala dos mais jovens (Labov, 2008).

A variação morfológica, por sua vez, refere-se à estrutura das palavras (BAGNO, 2007, p. 40). O exemplo usado por Bagno são as palavras “pegajoso” e “peguento”. Elas possuem o mesmo valor de verdade em contextos diferentes. Uma pessoa pegajosa ou peguenta, por exemplo, pode ser considerada como sendo muito amorosa e que gosta de demonstrar afeto e carinho aos demais. É evidente que não existem sinônimos perfeitos, com o mesmo exato sentido, porém, existem sinônimos com o mesmo valor de verdade, isto é, com a possibilidade de uso em mais de um meio e atendendo aos anseios do falante, ligados às questões de identidade e pertencimento também, por exemplo.

Já a variação sintática faz alusão à sentença (BAGNO, 2007, p. 40). Sentenças diferentes, como as seguintes, podem ter o mesmo valor de verdade: “Uma história que ninguém prevê o final” e “Uma história que ninguém prevê o final dela” são variações sintáticas e o falante, de acordo com a necessidade dos contextos de uso linguístico, pode usar qual melhor supre os seus anseios.

A variação semântica, em contrapartida, é a variação em relação ao sentido de palavras ou expressões, que podem ter mais de um significado, dependendo do contexto de uso. A palavra vexame é um exemplo que se encaixa nessa classificação, uma vez que, dependendo do lugar de utilização, pode ter o sentido de vergonha (Exemplo: “Disseram que dei vexame ontem à noite porque bebi demais”) ou de pressa (Exemplo: “Não tenhamos vexame. Está cedo”) (BAGNO, 2007, p. 40).

A variação estilístico-pragmática, também conhecida como diafásica ou idioleto, por sua vez, é a variação que o usuário linguístico faz pensando de acordo com o contexto (BAGNO, 2007; ALKMIM, 2001). Para Labov (2008, p.215), “a língua é uma forma de comportamento social”, isto é, um mesmo falante pode utilizar as duas sentenças adiante, em contextos diferentes: “Nós vamos ao cinema” e “Nós vai no cinema” de acordo com a necessidade do momento. Nesse sentido, há a possibilidade de o falante transitar pelas diferentes variações e utilizá-las de acordo com suas possíveis intenções. O comportamento linguístico está atrelado ao

comportamento social. Os falantes transitam entre as variantes e fazem suas escolhas considerando seus objetivos e em quem são seus interlocutores.

A variação geográfica ou diatópica (ALKMIM, 2001), de forma mais ampla, faz alusão aos falares de cada região. Segundo cada lugar geográfico, os sentidos de sentenças e palavras podem mudar ou o mesmo vocábulo pode possuir mais de um sentido em lugares diferentes. Por exemplo, o lexema “menino” é mais falado no estado do Mato Grosso, enquanto “piá” é mais falado no estado do Paraná e essas duas palavras possuem o mesmo valor de verdade. Já a palavra “égua” pode ter mais de um significado. No norte do Brasil, por exemplo, é uma expressão para demonstrar susto, raiva, felicidade, tristeza, enquanto no sul do Brasil e em outras regiões ela se refere ao animal fêmea (BAGNO, 2007).

A variação de gênero, por outro lado, é a variação ocorrida na fala e escrita de acordo com os papéis sociais impostos, socialmente, para cada gênero (BAGNO, 2007; ALKMIM, 2001; PAIVA, 2004). Pesquisas do passado, feitas na área da Sociolinguística comprovaram, por exemplo, que pessoas que se identificam com o gênero feminino tendiam a falar usando mais o diminutivo. Uma possível hipótese de isso ocorrer, segundo Adichie (2015), deu-se pelo fato de que, pela sociedade ser estruturalmente patriarcal e machista, acreditava-se e ainda se acredita que mulheres são frágeis e devem ser sempre recatadas. Isso ficava evidente na linguagem de grande parte delas, tendo em vista que envolto ao uso do diminutivo, há a ideia de que a sentença expressa mais maciez, leveza, fofura, adjetivos atrelados ao gênero feminino.

Em contrapartida, outro estudo nos mostrou que essa perspectiva vem mudando. De acordo com Freitag (2005), com o surgimento do movimento feminista, no início do século passado, que almeja igualdade de direitos civis, políticos e educativos, o gênero feminino começou a adentrar aos portões da escola e da universidade, tendo a oportunidade de refletir melhor acerca de seu papel social.

Além disso, Freitag (2005) nos mostra que a mulher não está mais se alinhando à gramática tradicional para utilizar a linguagem. O ideal de mulher perfeita está sendo deixado de lado e dando espaço à mulher forte, trabalhadora, autossuficiente e empoderada que, em consonância com suas necessidades, também utiliza gírias, palavras de baixo calão e pode não estar mais preocupada com a formação de uma imagem perfeita e delicada sobre ela igualmente aos homens.

Já a variação socioeconômica ou diastrática, também nomeada de socioleto faz relação com o status social e econômico de cada indivíduo ou grupo. De acordo com Alkmim (2001), geralmente, pessoas ou grupos de status social inferior (o que está relacionado ao nível de renda) tendem a falar e escrever de maneira mais estigmatizada, utilizando uma variante não culta/conservadora (às vezes, inovadora), por não terem tido oportunidades de conhecer outras variantes; enquanto quem pertence a um status social superior, tendo mais oportunidades de estudo, tende a falar e escrever utilizando mais a norma padrão (não tanto estigmatizada) ou culta (não estigmatizada) (BAGNO, 2007).

A variação de grau de escolarização é a variação que possui relação com o grau de escolaridade de cada indivíduo (BAGNO, 2007; (ALKMIM, 2001; VOTRE, 2004). Pessoas mais escolarizadas e tendo acesso às regras gramaticais tradicionais podem escolher utilizá-las ou não, enquanto pessoas com menos escolaridade conhecem apenas as variantes de seu meio social que, na maioria das vezes, são as que sofrem preconceito.

A variação de idade ou cronoleto diz respeito às variantes de acordo com a faixa-etária (BAGNO, 2007). Para Alkmim (2001), gerações diferentes possuem formas diferentes de utilizar a linguagem, levando em consideração que tudo está em constante transformação. Palavras e expressões vão sendo preenchidas de sentidos ou reformuladas, com o passar do tempo. Por exemplo, a palavra “stalkiar”/“estalquiar”, de origem inglesa (*to stalk*), comumente usada pelos adolescentes dos dias atuais, pode não ser conhecida pelos idosos. No entanto, eles sabem o que significam “espionar” ou “perseguir”, que possuem o mesmo sentido da palavra da língua estrangeira.

A variação diamésica é a variação entre a língua falada e a escrita (BAGNO, 2007; ALKMIM, 2001). Na fala, possuímos a entonação, a emoção, as pausas, os vícios de linguagem, a abreviação e a junção de palavras, como por exemplo “/vô cantá ua música/”. Na escrita, temos sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, palavras escritas por inteiro ou abreviadas entre outras questões, como, por exemplo, “Vou cantar uma música”. Tudo isso acaba diferenciando a língua falada da língua escrita.

E, por fim, temos a variação diacrônica que diz respeito a diferentes mudanças na história da língua (BAGNO, 2007). Como já foi mencionado e explicado, a língua está em constantes transformações e o que era usado no

passado nem sempre continua sendo usado no presente. No passado, por exemplo, tínhamos o pronome de tratamento “vossa mercê” e atualmente temos o pronome “você” (pronome pessoal do caso reto para as gramáticas descritivas). Esse pronome já vem sendo abreviado para “ocê” e “cê” no Brasil.

Faz-se necessário postular que essas definições são necessárias para fins didáticos, porém, um mesmo fenômeno ou expressão pode pertencer a mais de um tipo de variação. Esses fenômenos linguísticos estão sempre interligados e não estagnados em caixas fixas. Deve-se sempre enxergá-los como correntes contínuas e conectadas.

Temos, dessa forma, vários tipos de variação linguística, deixando todas as línguas e linguagens permeadas de riqueza linguística e possibilitando a consolidação de uma possível futura mudança linguística. É a partir delas que os seres humanos se comunicam, criam sentidos, reformulam significados, vivem e interagem. Isto é,

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p.21)

Língua e sociedade não se destoam. É a partir da língua que a sociedade se comunica e é pela sociedade que a língua existe e vive. Sendo assim, estudar e entender língua e linguagem é refletir sobre o uso linguístico, sobre o preconceito, sobre os contextos, mas também é a produção, a atividade linguística da qual fazemos parte, participamos e interagimos.

Em contrapartida, de acordo com Bagno (2007), nem tudo é variação linguística, como os críticos da Sociolinguística e linguistas mais puristas tendem a crer e a condenar. Há algumas regras categóricas que não mudam e todos os falantes que conhecem minimamente suas línguas maternas, conhecem-nas e utilizam-nas mesmo sem perceber, de maneira intrínseca. Essas regras categóricas sinalizam o que é e o que não é possível de formulação na língua, ocasionando a não violação por parte dos falantes. À vista disso,

[...] O importante é ressaltar que as regras da língua que não apresentam variação são chamadas de regras categóricas, pertencem ao repertório linguístico de todos os falantes, de todas as regiões, classes sociais, graus de instrução etc. [...] já as regras que apresentam variação [...] são chamadas de regras variáveis ou simplesmente variáveis. (BAGNO, 2007, p. 50)

Isto é, existem pontos específicos que não são passíveis de transformação ou variação (pelo menos não muito em breve) e isso refuta a ideia errônea de que com o passar dos tempos a língua portuguesa está sendo diminuída e estragada. Se há regra nas variações linguísticas (que são sim passíveis de regras e que podem ser explicadas) e se há regras categóricas que, dificilmente, vão mudar, “nada na língua é por acaso”.

Por exemplo, no português brasileiro, os seus falantes utilizam a expressão “A menina comeu o bolo”, mas nunca “Menina a comeu bolo o”, pois sabem, como falantes nativos, de que, em uma sentença como essa, a ordem canônica é o determinante estar antes do substantivo, em qualquer sintagma nominal. Regras categóricas dificilmente se alteram, isto é, a variação linguística e a possível consolidação da mudança linguística ocorrem apenas com o que é passível de variação e de mudança, derrubando a ideia de “caos” e “confusão” que muitos indivíduos têm da variação.

A mudança linguística, por sua vez, é muito comum e inerente às línguas naturais. Todas as línguas passam por mudanças com o passar dos anos, transformando-se e reformulando-se sempre. Uma variante linguística perpassa por mudança até ser consolidada e bem aceita e pode até vir a fazer parte da gramática tradicional. Esse processo é natural e nos faz refletir acerca de duas questões:

[...] A primeira delas está associada à ideia de que, devido a sua própria natureza, as línguas são essencialmente dinâmicas. A segunda aponta para a função que as línguas desempenham: “elas não podem funcionar senão mudando”. Concluímos daí que a mudança está associada ao funcionamento das línguas, ou, em outras palavras, é um fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso. (MARTELOTTA, 2011, p. 27)

É a partir do meio social que surge a mudança linguística e também para suprir as necessidades dele e, conseqüentemente, de seus falantes. Língua e

sociedade não são dissociáveis e caminham sempre lado a lado. A mudança linguística pode ser de ordem lexical quando diz respeito ao léxico (antigamente – aeroplano; atualmente – avião); pode ser de origem fonológica quando se refere aos fonemas (antigamente – aqua (do latim); atualmente – água); morfológica, quando se relaciona aos morfemas (antigamente – placare > a + placare >; atualmente – aplacar); sintática, quando faz relação com a sentença (antigamente – Paulum amat Maria (do latim); atualmente – Maria ama Paulo); e, finalmente, pode ser semântica quando se remete ao significado de palavras ou expressões (antigamente – revolução = movimento regular de corpos celestes; atualmente – movimentos sociais que alteram uma ordem estabelecida)⁵.

É importante ressaltar também que um mesmo vocábulo ou sentença pode se encaixar em mais de uma classificação da mudança linguística. Os fenômenos linguísticos devem ser vistos sempre como um rio com fluxo contínuo. Nada é estagnado, fechado, pronto e acabado. Tudo está em constante movimento e de maneira interligada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006), toda mudança linguística passa por cinco estágios, até se encontrar consolidada no meio social. De acordo com os linguistas,

A tarefa de compreensão dos processos de mudança está longe de ser simples. [...] qualquer teoria da mudança, mesmo a mais modesta, deve responder a algumas questões cruciais que envolvem a instalação de uma nova variante: os fatores condicionantes, a transição, o encaixamento, a implementação e a avaliação. (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006, p. 140)

Esses cinco estágios, pelos quais as mudanças transpassam, logicamente, não estão dissociados. Eles estão sempre inter-relacionados e integrados, sendo difícil transparecer onde começa e onde termina um estágio.

Preliminarmente, o primeiro estágio, *os fatores condicionantes*, dizem respeito, como o próprio nome já demonstra, aos fatores que condicionam a mudança, as condições possíveis para que a mudança se consolide. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006), normalmente, os fatores condicionantes das mudanças são de origens linguísticas ou sociais.

⁵Todos os exemplos foram retirados de: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

Já o estágio de *transição* corresponde ao período que a mudança leva para se instalar completamente em uma comunidade de fala. Essa transição não ocorre abruptamente, mas sim, de maneira lenta e progressiva, podendo o tempo variar, de acordo com cada mudança linguística. Nessa fase, pode ser que ocorra a utilização, pelos falantes, das duas variantes linguísticas em disputa, a variante mais tradicional e a variante inovadora.

O *encaixamento* remete à relação da mudança com outras questões. Nesse sentido, as mudanças estão “encaixadas” no sistema linguístico com algum fator que fez as formas tradicionais serem deixadas de lado para dar lugar às formas inovadoras e, conseqüentemente, à mudança linguística.

A *implementação*, por sua vez, sendo o quarto fator da mudança, tem relação com o momento em que a variante inovadora ganhará uma significação social, sendo implementada naquele meio social, estando mais perto, assim, da consolidação da mudança.

Por fim, temos a *avaliação* que, nada mais é, do que a análise feita pelos usuários da língua no tocante à variante inovadora. Essa avaliação pode ser feita de maneira positiva, bem como de maneira negativa. Quando a avaliação é positiva, a variante inovadora tende a se consolidar, na maioria das vezes, acarretando a mudança linguística. Quando a avaliação é negativa, a variante inovadora pode desaparecer do uso ou continuar sendo utilizada, porém, quem as utiliza pode correr o risco de sofrer discriminação e preconceito linguístico.

Por esse ângulo, Weinreich, Labov e Herzog (2006) se opõem “ao pressuposto de um falante passivo, a quem a estrutura da língua se impõe como tal” (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006, p. 145). Os autores creem em “um falante ativo, que pode atuar no sentido de acelerar ou de reter processos de mudança na língua da comunidade, na medida em que se identifica com eles ou os rejeita” (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006, p. 145).

Novamente vale ressaltar que todos esses cinco processos não ocorrem de maneira dissociada, mas de forma junta e contínua. Nesse sentido, a mudança linguística não é caótica, mas passível de classificação, bem como explicação (LABOV, 2008).

Todos esses conceitos de variação e mudança linguísticas são pouco conhecidos pelos falantes, em geral. Ou seja, a falta de informação acaba contribuindo para com o aumento e disseminação do preconceito linguístico. Os

falantes percebem que a língua muda, uma vez que eles fazem suas “escolhas” linguísticas, bem como percebem que o que era dito e escrito antigamente não é mais dito ou escrito atualmente. Essa comparação pode ser observada em uma conversa entre um idoso e um jovem. As expressões usadas por ambos serão diferentes e pode ser até que um tenha que explicar o significado para o outro.

Infelizmente, o que não acontece é a discussão de que NÃO existe uma forma “melhor” ou “pior”, mais “feia” ou mais “bonita” de utilização da linguagem. Muitas vezes as pessoas desconhecem o fato de a variação não ser erro. O fato de as pessoas associarem as formas linguísticas aos falantes e atribuir valoração de “certo”, “errado”, “feio”, “bonito”, instaura o preconceito linguístico, gerando os prestígios e desprestígios de diferentes variantes (BAGNO, 2001).

Por outro lado, para vários teóricos tradicionais, como Bechara (1977; 2009), Savioli (1991), Rocha Lima (2001), adeptos dos preceitos normativos, a língua é algo estrutural, fechado, pronto, acabado, e não há abertura, em suas gramáticas, para tratar sobre mudança e variação. Eles consideram apenas a tradicionalidade linguística como sendo a forma correta de se empregar a língua e quem a desvia comete “erros”.

As gramáticas tradicionais, que prescrevem como devemos falar e escrever a língua, são superestimadas ainda nos dias de hoje. Infelizmente, toda essa prescrição acaba acarretando um modelo ideal de língua que até os indivíduos mais escolarizados não conseguem alcançar, e menos ainda os menos escolarizados. Como sinaliza Bagno (2001),

Criada para servir de régua/regra para a língua escrita literária, ela passou a ser usada para medir e regular/regrar todo e qualquer uso linguístico. É fácil ver o absurdo que isso representa: não se pode usar um único modelo de sapato para calçar toda a população de um país. É preciso, ao contrário, fazer sapatos que caibam confortavelmente no pé das diferentes pessoas. Assim como o sapatinho de cristal da Cinderela, a Gramática Tradicional só cabe no pé de alguns poucos escritores, daqueles que, por opção estética, querem seguir à risca os preceitos tradicionais de uso da língua. Mas os defensores da GT até hoje querem que esse sapatinho de cristal caiba no pé de cada um de nós: se não couber, a gente que corte um pedaço do calcanhar ou a ponta dos dedos para forçar o pé a entrar. Parece (e é) absurdo, mas é assim que a doutrina gramatical vem sendo aplicada desde o século III a.C.! (BAGNO, 2001, p. 18)

Nessa lógica, o rigor tradicional deixa de lado os diversos contextos de uso da língua, sendo eles mais ou menos formais. Os modos como falamos com nossos amigos, familiares, alunos, professores, chefes, não são os mesmos e nem devem ser. É de acordo com cada contexto e com cada cenário e gênero de discurso que nos policiamos, dentro de nossas limitações, e escolhemos a variedade linguística que melhor se encaixa naquela situação.

Ademais, não levando em consideração, por exemplo, a falta de escolaridade de vários indivíduos, o que, na maioria das vezes, gera o não saber gramatical tradicional, os falantes, acreditando que gramática tradicional é o mesmo que língua, e não parte dela, desenvolvem e transmitem o preconceito linguístico, criando mais disparidades entre a população.

Em contrapartida, a gramática tradicional não traz apenas consequências ruins para a sociedade. Foi a partir dessa tradição gramatical que as línguas começaram a ser vistas como ciência e, conseqüentemente, com o devido rigor científico, os estudos das línguas naturais ganharam força. Conforme Bagno (2001), a gramática tradicional

[...] condensa a atividade intelectual de muitas gerações de estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana (ainda que parcialmente, pois só usaram como material de análise a língua literária)". O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina "sagrada" e "infalível" para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. (BAGNO, 2001, p. 23).

Ou seja, com as considerações de Saussure, do século passado, e com ideias estruturais sobre a língua, os estudos linguísticos passaram a ser ciência e foram evoluindo até chegarmos ao que temos hoje (LAPERUTA-MARTINS, 2014). Contudo, precisa-se parar de acreditar que toda verdade absoluta está contida na gramática tradicional e arcaica, no que concerne aos usos linguísticos.

A ideia de lei imutável é intrínseca às gramáticas tradicionais e quem comete desvio a elas é quase que considerado um criminoso (BAGNO, 2001). Para mais, esses conceitos normativos carregam a negação à ciência, tendo em vista as inúmeras pesquisas que comprovam e exemplificam a dinamicidade das línguas

naturais (BAGNO, 1999; BORTONI RICARDO, 2005; FARACO, 2008; LABOV, 1972; 2008; SCHERRE, 2005; entre outras).

Nessa continuidade, apesar da grande contribuição da estrutura e da gramática tradicional para com os estudos linguísticos e para que o estudo das línguas passasse a ser considerado ciência, devemos ter em mente que essa tradicionalidade linguística não traz consigo uma verdade absoluta de como a língua é de fato. A língua, fora da gramática tradicional, também é passível de sistematização e não deve ser subjugada ou depreciada pelos falantes.

Refletindo-se sobre o ensino de línguas, de acordo com Possenti (2008), é importante, e também direito do aluno, conhecer e refletir sobre as diversas variedades da língua portuguesa (sejam elas prestigiadas ou não) para que, quando preciso for, de acordo com o contexto de uso, o indivíduo saiba utilizá-las. Todos os estudantes chegam à escola com um saber prévio de suas línguas maternas, por isso, não é motivador, para o aluno, aprender algo que ele já conhece. É preciso criar desafios, proporcionar novos contextos de uso linguístico e os prepará-los para esses usos.

A valorização da gramática tradicional deve ser relativizada – é preciso trazer à luz os motivos por que as normas são criadas, porque, para que e quando elas forem necessárias, o que faz com que ela tenha valor – e a apresentação e discussão de diversas variantes linguísticas necessita fazer-se presente em sala de aula, para que não seja criada, nos aprendizes, a ideia de homogeneidade linguística e, conseqüentemente, a propagação do preconceito linguístico (POSSENTI, 2008).

Assim como na gramática tradicional há regras categóricas, na variação também. Nesse sentido, trataremos, agora, dos conceitos de normas e contínuos. Para iniciar, é importante dizer que há algumas confusões feitas pelos próprios professores, autores e até mesmo livros didáticos em relação a alguns conceitos linguísticos, como, por exemplos, o conceito de normas. Na perspectiva de Faraco (2008), muitas vezes, sem citar os autores, trocando nomes e/ou substituindo um nome pelo outro como se fossem sinônimos, quando na verdade não são, os materiais didáticos bem como documentos oficiais apresentam conceitos que causam equívocos a quem os lê, pois:

[...] Continuamos em uma sociedade perdida em confusão em matéria de língua: temos dificuldades para reconhecer nossa cara linguística, para delimitar nossa(s) norma(s) culta(s) efetiva(s) e, por consequência, para dar referências consistentes e seguras aos falantes em geral e ao ensino de português em particular. (FARACO, 2008. p.27)

De acordo com Faraco (2008), os indivíduos se comunicam e interagem por normas linguísticas. De acordo com o autor, há uma confusão instaurada quando o assunto é norma e língua e é preciso saber que existem diferenças e saber diferenciar os tipos de norma. Podemos conceituar a palavra norma, de maneira técnica, de acordo com Faraco (2008), como:

[...] determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p. 35).

É importante ressaltar que a ideia de norma, apesar de ter suas origens nas correntes estruturalistas da língua e estar, talvez, atrelada à falsa homogeneidade linguística, é passível de ser e estar imbricada nos estudos variacionistas também. Isso ocorre tendo em vista que qualquer variedade de uma língua contém organização e é suscetível de estruturação. Para mais, norma também pode significar normal, comum, aquilo que não é estranho.

Portanto, todas as variantes das línguas possuem suas normas, assim como a gramática tradicional, ao contrário do que o senso comum pensa e dissemina, uma vez que:

[...] apesar de haver diferenças entre os falantes quanto ao domínio das muitas normas sociais, não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma. Diferentes grupos sociais, por terem histórias e experiências culturais diversas, usam sim normas diferenciadas (e até discordantes). Mas não há grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógica e sem regras”; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras (FARACO, 2008, p.37).

Ou seja, toda utilização da linguagem pressupõe uma norma, parte de um tipo de norma e o peso atribuído, socialmente, a cada norma, é que determina se ela

será aceita ou não pela comunidade linguística e carregará o preconceito linguístico ou não.

Primeiramente, temos o conceito de norma padrão. Na perspectiva de Faraco (2008), a norma padrão diz respeito a um constructo histórico que estimula um processo de uniformização. Essas regras dão origem a uma língua quase que inalcançável e utilizada, não em sua integridade, por poucos. Isto é,

Se a norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam corretamente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. (FARACO, 2008, p.73)

A norma padrão, ainda que inalcançável, é utilizada de maneira fragmentada, não em sua plenitude, e tida como “correta” em alguns contextos. No entanto, algumas noções caindo em desuso e se tornando arcaicas e obsoletas proporcionam que muitos conceitos pertencentes à norma padrão não sejam mais utilizados com frequência e quando utilizados podem causar estranheza e desentendimento nos usuários das línguas (como é o caso do emprego do pronome vós).

Por outro lado, a chamada norma culta é essa forma “aceitável” de se utilizar a língua. Ela não é estigmatizada, pois não carrega o preconceito linguístico, na maioria das vezes, mas também não é a regra tradicional das gramáticas tradicionais, apesar de muitos usuários crerem que, ao utilizarem-na, estão falando e escrevendo de acordo com a gramática tradicional (FARACO, 2008).

A variedade culta, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais mais altas, de determinadas regiões geográficas. Isto é, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelos moradores das cidades grandes, que são centros do poder econômico e do sistema predominante. O projeto da Norma Urbana Culta (NURC) idealizado e iniciado no final da década de 1960, com a finalidade de “documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre” (<https://nurc.fflch.usp.br/o-nurc-brasil-origens>) coletava dados de pessoas com grau de escolaridade elevado, para verificar como esses falantes utilizavam a língua portuguesa. Segundo Castilho (1986):

Por ocasião do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea (Coimbra, 1967), debateu-se o problema da descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil e em Portugal. Aryon Dall'Igna Rodrigues afirmou que o assunto era tratado impressionisticamente, faltando estudos que avaliassem até que ponto o português do Rio de Janeiro constituía de fato um padrão aceito no país. Ele frisou o **caráter arbitrário das normas gramaticais ('comumente, disse, o mesmo professor que ensina essa gramática não consegue observá-la em sua própria fala, nem mesmo na comunicação dentro de seu grupo profissional')** e **concluiu pela inexistência de um padrão falado de caráter geral**, devendo existir diversos padrões regionais dessa espécie. (CASTILHO, 1986, p. 4-10) (grifo nosso)

Vemos então, por essa passagem, que até entre os falantes mais escolarizados ou entre professores de língua portuguesa não há a utilização por completo da gramática tradicional. Essa é uma ideia errônea e preconceituosa. Há diversos padrões utilizados por grupos diferentes ou pelo mesmo indivíduo.

Utilizando sentenças como “eu vou ir para a escola”, “fazem dois anos que moro em Foz do Iguaçu”, “houveram muitos caso de COVID-19 no Brasil?”, “a fruta que eu gosto é a laranja”, entre inúmeras outras, o usuário de língua portuguesa brasileira, na maioria dos casos, acredita que não está cometendo nenhum desvio à norma gramatical tradicional. Entretanto, basta consultar a uma gramática tradicional para averiguar que todas essas sentenças são consideradas “erradas”, tal como a oração “Nós vai lá” que é muito estigmatizada e carrega o preconceito linguístico.

Faraco (2008) aponta que, numa tentativa de reformulação da palavra gramática, velha gramática, gramática tradicional, a expressão “norma culta” veio para tomar seu espaço, amenizando o desprestígio acadêmico do ensino de gramática tradicional. No entanto, estudos mostram que ocorreu apenas uma confusão nos conceitos, pois as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa continuam sendo pautadas na gramática tradicional. Ensinar português e ensinar gramática, numa concepção tradicional, podem ser expressões sinônimas. A expressão norma culta surgiu, então, como tentativa de inovar, não sendo desgastada e nem carregando o mesmo peso da expressão gramática tradicional:

Essa curiosa personalização da norma culta tem sido, obviamente, muito conveniente: não é preciso por o dedo na ferida (o que é precisamente a norma culta no Brasil?), não é preciso enfrentar dilemas e contradições, não é preciso argumentar. Basta, em nome

desse etéreo – a Sra. Dona Norma Culta – asseverar categoricamente o que se imagina ser o certo e o errado, como se houvesse indiscutível consenso sobre o assunto e fossem claras e precisas as linhas divisórias entre o “condenável” e o aceitável, entre o que a Sra. Dona Norma Culta “aceita”, “admite”, “exige” e o que ela “condena”, “proíbe”, “não aceita”, “não admite” (FARACO, 2008, p.25)

Nesse sentido, a expressão norma culta não veio para mudar o pensamento e a cultura linguística, mas apenas como uma reformulação de um termo que possuía um valor pejorativo envolto de si (gramática mais tradicional). Ao final de tudo, uma mudança aconteceu apenas nos conceitos e não na prática (FARACO, 2008).

A norma popular, por sua vez, relaciona-se com a variedade linguística falada e escrita pelas camadas com menos escolarização e mais desprestigiadas. Essa é a norma que mais carrega preconceito linguístico e quem a fala ou a escreve também sofre esse preconceito linguístico.

É necessário sinalizar que a nomenclatura “norma popular” já carrega, consigo, um estigma, em contraponto com a “norma culta”. Mesmo as duas não obedecendo às regras gramaticais tradicionais, a norma culta possui um prestígio maior e uma ideia de quem a utiliza possui cultura, enquanto a norma popular abrange a ideia de que quem faz uso dela é popular, sem cultura, sem entendimento.

De acordo com Possenti (2008), pensando nos estudos antropológicos, chegamos à conclusão de que esses estigmas nas nomenclaturas não fazem sentido algum, tendo em vista que todos os indivíduos são munidos de, permeados de e inseridos em cultura. Todos possuem uma cultura. O fato que entra em questão é que, geralmente, comparando-se duas ou mais culturas, há quem crê que a sua cultura é a “melhor” e a “correta”, pensamento gerado pelo etnocentrismo. O mesmo ocorre com a língua. Comparando-se duas ou mais formas de utilização da linguagem, aquela mais prestigiada socialmente é considerada “melhor” e “correta” em deturpação de outras.

Vale ressaltar que a classificação dessas nomenclaturas não é feita de forma engessada e uma pessoa não utiliza apenas um tipo de norma. Para expandir essa ideia, Bortoni-Ricardo (2005) também propõe uma forma de classificação da linguagem, agregando às afirmações de Faraco (2008). De acordo com Bortoni-

Ricardo (2004), as formas de utilização da linguagem podem ser definidas da seguinte maneira:

Quadro I – Formas de utilização da linguagem

+ Rural -----	+ Urbana
- Monitorada -----	+ Monitorada
+ Oral -----	+ Escrita

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-52)

Na primeira linha da tabela, temos o contraste entre língua rural e língua urbana. A língua rural seria a língua de pessoas que vivem na zona rural, no campo, longe das cidades, popular e pejorativamente chamados de caipiras, enquanto a língua urbana seria língua de quem vive nas cidades, aparentemente, mais próxima à norma padrão.

De acordo com Picinato (2018), o termo caipira surgiu a partir da busca pelo ouro, dilatação de fronteira e captura de indígenas como mão-de-obra escrava, pelos bandeirantes, nos séculos XVI, XVII e XVIII. Com esses feitos, começaram a surgir alguns povoados durante esse período e essas pequenas comunidades começaram a ser comparadas com os moradores das capitais que possuíam um estilo de vida mais ligado à cultura europeia da época.

A princípio, os “caipiras” eram nômades, praticavam uma agricultura ecológica, plantando e colhendo para a sobrevivência. Porém, no século XIX, começam a se fixar e surgem os povoados, com uma cultura voltada aos padrões do compadresco, da divisão dos alimentos e da vida em harmonia (PICINATO, 2013, p. 33). Com a cultura do café e, posteriormente, com a industrialização, o estilo de vida “caipira” começou a ser comparado. Maiores detalhes encontram-se na seção intitulada “Aspectos linguísticos, culturais e sociais do caipira” (PICINATO, 2018, p. 94-95)

Até os dias atuais, esse termo, caipira, ainda existe em nossa sociedade e quando dito, geralmente, está atrelado ao atraso, ao modo de vida simples, do campo, à falta de escolarização e, muitas vezes, até mesmo ao ridículo. Temos, por exemplo, a imagem marginalizada de Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, que retrata esse estereótipo.

Na segunda linha da tabela, há a oposição entre a linguagem menos monitorada e mais monitorada. Todos os usuários da língua monitoram-se para falar ou escrever, de acordo com o contexto. Em contextos mais formais de uso

linguístico, o monitoramento é mais forte e intenso, enquanto em contextos mais informais, o monitoramento é menos presente ou nulo.

E, finalmente, na última linha da tabela, há a disparidade entre a linguagem oral e escrita, já explicada e mencionada anteriormente. A fala e a escrita são modalidades diferentes de emprego da linguagem e cada uma delas possui suas especificidades.

Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), todas essas formas de aplicação da língua variam de acordo com o gênero discursivo utilizado para estabelecer a comunicação. Ou seja, sempre vai existir a transição entre elas. Bortoni-Ricardo (2004) explica que essa tabela é ideal para que consigamos entender essa espécie de passeio que o falante faz na língua. Ele pode usar diversas formas de dizer e de escrever conforme a sua necessidade de emprego linguístico.

Bortoni-Ricardo (2004), cita, por exemplo, as historinhas de Chico Bento, com expressões que exemplificam a fala rural (inté, ocê, muié, entre outras) diferente da fala urbana; os contextos de brincadeira, de afeto/proximidade: menos monitorados, contrapostos aos contextos de seriedade, de formalidade: mais monitorados; e a fala de um líder ou padre que possui traços de letramento, talvez por ter se preparado ou escrito seu discurso, diferentemente da conversa entre amigos em um bar, na qual os traços de oralidade são mais fortes.

Quanto menos essas formas são aceitas, mais intolerância elas provocam. As pessoas, assim sendo, tendem a serem mais preconceituosas com aquilo que é diferente, inovador e foge a um padrão considerado superior, gerando o preconceito linguístico, por exemplo, se pensado nas questões linguísticas.

1.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E CRENÇAS

O preconceito linguístico é o preconceito com o falar ou o escrever de uma determinada pessoa ou de determinado grupo. Muitas pessoas tornam prioridade as regras gramaticais tradicionais e desconsideram e suprimem a importância do propósito do discurso (RIBEIRO, 2016) tanto na fala, como na escrita.

De acordo com Laperuta-Martins (2014), o preconceito linguístico é desconhecido na sociedade, de maneira geral, mas encontra-se intrínseco nos indivíduos, muitas vezes, passando despercebido. Portanto, as variantes linguísticas podem ser estigmatizadas, por determinados grupos sociais, como também podem

ser aceitas e utilizadas por esses mesmos grupos sociais, como exposto por Roncarati (2008):

A mudança linguística leva, pois, em conta o prestígio das formas alternantes (variantes) em diferentes estágios de propagação de mudança linguística. Contudo, nem sempre uma das variantes é menos prestigiada que a outra: a variação é passível de ocorrer tanto entre formas igualmente aceitas pela tradição normativa quanto entre formas de status normativo desigual (RONCARATI, 2008, p. 50)

À vista disso, o prestígio e o desprestígio direcionados a certas variantes, em detrimento de outras, é condicionado por fatores de caráter extralinguístico (social, cultural, político, econômico, histórico, entre outros). Tudo isso está atrelado a não aceitação de grupos majoritariamente discriminados socialmente. Na perspectiva de Scherre (2005),

Em nome da boa língua, pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. (SCHERRE, 2005, p. 43)

Esse desprestígio atrelado a determinadas formas de utilizarmos as línguas é definido por Antunes (2007), Bagno (1999), Fiorin (2002), Scherre (2005) como preconceito linguístico. Ou seja, quando os falantes sofrem algum tipo de repressão ou discriminação por utilizarem, geralmente, alguma variante não padrão e estigmatizada sofrem preconceito linguístico, que, na concepção de Bagno (1999), é irracional, intolerável, ignorante e manipula o meio social. Na mesma perspectiva, Abraçado (2008) também expõe:

[...] Essa crença se manifesta nos julgamentos depreciativos, desrespeitosos e jocosos dos usuários das línguas e das variedades das línguas. Assim, eu diria que o preconceito linguístico é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da FALA DO OUTRO (embora o preconceito sobre a própria fala também exista) [...]. (ABRAÇADO, 2008, p. 12 – grifo da autora)

O preconceito linguístico, então, é totalmente irracional tendo em vista a heterogeneidade e constante mutualidade das línguas. Enquanto existirem falantes

de uma língua, essa língua será moldada e transformada ao decorrer do tempo, transpassando por variações e mudanças.

Dizer que existe apenas uma forma de se falar e/ou de se escrever (de acordo com a gramática tradicional, que prescreve como devemos usar a língua) mostra uma falta enorme de conhecimento linguístico que afeta a sociedade. Todo o destaque dado à gramática tradicional gera uma grande intolerância e desrespeito, ocasionando desigualdade e falta de oportunidades para aqueles que não usam as regras gramaticais prescritivas (FARACO, 2008). A gramática tradicional, nesse sentido,

[...] não é vista apenas como um manual que se consulta em momentos de dúvidas. Ela é também um ícone; um livro que se apresenta certo, perfeito, do qual não se pode duvidar, o qual não se pode questionar. E é, justamente, essa concepção de gramática que julgamos prejudicial para a sociedade: sua visão apenas sob um prisma “positivo”, como um instrumento que não possui erros, mas, ao contrário, nos coloca no caminho certo, quando nos desviamos dele. Essa gramática, quando vista apenas dessa maneira, é uma peça fundamental na disseminação e manutenção do preconceito linguístico. Em sociedades como é a nossa, o que vemos são sujeitos preocupados com o “como” falar, porque existe um instrumento que preconiza “como” falar; sujeitos que se julgam não falantes da língua correta, porque existe um instrumento que afirma que existe uma língua correta; e sujeitos que julgam outros sujeitos por não se utilizarem da língua correta, também porque existe um instrumento que os avalizam a terem essa postura julgadora. Sempre em função da “gramática”. (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p. 46)

Cada época determina o que considera como forma padrão: na carta de Pedro Vaz de Caminha, de 1500, por exemplo, podemos encontrar palavras como “dereito”, “despois”, “frecha”, “premeiramente” que foram aceitas e tidas como “certas”; nos poemas, renomados e aclamados pela crítica literária, em *Os Lusíadas*, de Camões, de 1572, conseguimos ler “fruta”, “escuitar”, “intonce” (BORIN, 2021). Porém, atualmente, o vocabulário como imbigio, borsa, fror, entre diversos outros, são estigmatizados, tidos como “incorretos” e quem os utiliza sofre preconceito linguístico.

A questão do preconceito linguístico está atrelada a questões de outros tipos de preconceito (SCHERRE, 2005). Quem fala alguns desses exemplos citados acima geralmente são pessoas das classes mais desvalorizadas socialmente e, com isso, os seus falares também são desvalorizados e tidos como errados. Em

conformidade com Pinsky (2003), falares atrelados às mulheres, homossexuais, negros, idosos, jovens, gordos, deficientes, migrantes, pobres e todos e todas aqueles e aquelas que são discriminados e fogem a um padrão e estereótipo ideal social, sofrem também o preconceito linguístico.

Ou seja, a variedade que alcança à condição de aceitável não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade “naturalmente” superior às demais variedades. A padronização é sempre historicamente definida. Cada época define o que é bom, certo, agradável, adequado. Sempre vai existir a avaliação social das variedades linguísticas. O que se julga não é a fala, mas o falante em função de sua inserção na estrutura social (SCHERRE, 2005). No entanto,

A língua é um conjunto de variantes regionais, sociais, situacionais e temporais. Há formas mais ou menos coloquiais, há expressões que se usam numa região e não noutra; há formas mais ou menos populares, há termos e construções que se usam em família ou entre amigos, mas não na presença de estranhos, há formas consideradas grosseiras e outras são vistas como delicadas. Por exemplo, dizer *eles jogam* ou *eles joga* não afeta a compreensão e, por isso, uma delas não é superior à outra do ponto de vista linguístico [...]. (FIORIN, 2002, p.36)

Devido a esses fatos, a homogeneidade linguística é um mito que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica, de maneira errônea obviamente, a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Faz-se sempre necessário reafirmar que não existem línguas inferiores ou superiores; também não existem variedades linguísticas inferiores ou superiores (BAGNO, 1999). Isto é,

A língua tem tudo: tristezas, alegrias, sentimento materno, amizade, corpos, almas, emoções, mundos diversos, realidades outras, possibilidades, verdades, seriedade, ironia, solilóquios de poetas, exposição de pensadores, amor... É muito pouco reduzi-la ao certo e ao errado, ao poder ser e ao não ser poder ser, ao deve ser e ao não deve ser... É triste fazer dela uma forma de exclusão, de discriminação... (FIORIN, 2002, p.37)

Segundo Fiorin (2002), a língua não é formada de regras estabelecidas e imutáveis; ela é fruto de processos históricos, políticos, sociais e sua construção é feita dia após dia. Enxergar erros com base em uma língua que não existe não faz

sentido algum e só contribui para a falsa ideia de “certo” e “errado” e para com o preconceito linguístico, descabido como qualquer outro tipo de preconceito.

A língua deixa de ser apenas um instrumento de interação social e passa a ser uma forma de discriminação social, uma vez que o acesso aos bens culturais e a ascensão social dependem do domínio da variedade prestigiada, detida por poucos. Com isso, há a manutenção de um instrumento de poder, de manipulação e de mantimento das estruturas sociais injustas e inaceitáveis.

Parte do preconceito também está atrelado às crenças pessoais de cada indivíduo. Aquilo considerado certo ou errado, verdadeiro ou falso é, muitas vezes, moldado pelos seus valores e crenças pessoais que se consolidaram a partir de diversos fatores e do contexto social. As crenças fazem parte da sociedade desde sempre. É a partir dessa espécie de “fé” que os seres humanos constroem seus sentidos e determinam em que acreditam. Muitas vezes, essa forte aceitação e defesa de algo não tem nenhum embasamento teórico. A ideia é apenas aceita e tida como verdade absoluta. Isto é, para Santos (1996),

[...] Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Para deixar bem claro que se trata de uma apropriação do objeto sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica: que se trata, enfim, de uma forma de assentimento objetivamente insuficiente, já foi usado na literatura linguística o nome “superstição”. Assim, teríamos superstições linguísticas, estabelecidas, como as demais, “sem base na realidade”, “sem pensar na necessidade de examinar objetivamente para comprovar ou negar sua validade”. (SANTOS, 1996, p. 08)

Assim como os indivíduos possuem crenças sobre tudo que os cerca socialmente, eles também possuem crenças sobre a linguagem. Uma crença bastante forte e aceita é a de que a língua é apenas um mero e simples instrumento de comunicação. Segundo Calvet (2002), essa afirmação é um tanto quando perigosa, tendo em vista que:

[...] Um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se deixa para lá em seguida. Ora, as relações que temos em nossas línguas e com as dos outros não são bem desse tipo: não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego. Com efeito, existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as

variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. (CALVET, 2002, p. 65)

As atitudes linguísticas exercem influência sobre o comportamento linguístico e o falante não é neutro em relação às suas escolhas linguísticas. Pensando nisso, na perspectiva de Santos (1996), o que permeia o imaginário das pessoas é que a língua e a gramática tradicional são sinônimas e que, devido a isso, deve-se ensinar somente gramática tradicional nas escolas.

Esse fato ocorre devido à manutenção dessa crença desde o surgimento da escola. Segundo Santos (1996), a escola surgiu para suprir as necessidades e interesses dos grupos dominantes e um desses interesses é a conservação da variedade linguística que utilizam. Ou seja, a escola recebeu a missão de ensinar essa variedade e garantir que ela continue sendo prestigiada.

A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina, leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo. A situação exacerba-se quando essa variedade “fixada” sofre pressão evolutiva vinda de baixo para cima. (SANTOS, 1996, p. 18)

Na percepção de Santos (1996), essa rigidez proporciona o privilégio atrelado ao fortalecimento da variedade de “bons” autores, ensinado e disseminado na escola. A língua portuguesa, ensinada na escola, nesse sentido, privilegia as classes superiores e não o falar e realidades das classes inferiores. Para Santos (1996), um dos motivos para isso ocorrer é a forte crença de que modalidade escrita é o mesmo que modalidade falada e, por isso, a fala deve ser sempre corrigida e aproximada da escrita.

Essa crença de que existe um padrão ideal, por sua vez, dá origem ao surgimento e manutenção de outras crenças. “O português é muito difícil”, “a língua vem sendo corrompida com o passar dos anos”, “apenas Portugal sabe português”, “é preciso saber gramática par falar bem”, “a linguagem é a expressão do pensamento”, entre outras manifestações preconceituosas, são algumas das diversas crenças que escutamos todos os dias, dentro e fora da escola (BAGNO, 1999).

O aluno chega à escola, dessa maneira, crendo que fala uma forma “errada” da língua e está no ambiente escolar, justamente para consertar esse “erro” e

substituí-los pelas formas “corretas”. É como se o ensino da gramática tradicional fosse a salvação na vida do educando o adestrasse ao “bom” uso da língua (SANTOS, 1996).

À vista disso, o(a) estudante pode assumir ideias negativas com relação à heterogeneidade linguística, contribuindo com a manutenção de privilégios e da linguagem como forma de exclusão social. Temos também, a crença arraigada nos(nas) professores que, de forma ingênua, acreditam que estão fazendo um bom trabalho pedagógico. Nas ideias de Laperuta-Martins (2014), os educadores

[...] apesar de parecer conhecerem as teorias linguísticas atuais que desmitificam crenças e atitudes preconceituosas tanto sobre ensino de língua portuguesa (ANTUNES, 2007), como sobre a própria língua (BAGNO, 2003), tendem a desenvolver com seus alunos atividades gramaticais que, quase sempre, resumem-se a atividades metalinguísticas. (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p.28)

Temos, nessa perspectiva, problemas com a manutenção da ideia de homogeneidade linguística, disseminada pelas mídias e pelas escolas, arraigada nas ideias dos(das) cidadãos(ãs), presente no trabalho de vários professores e, conseqüentemente, perpassado aos alunos, de acordo com Laperuta-Martins (2014) e Santos (1996).

Essa realidade nos preocupa imensamente, uma vez que sabemos que uma crença, um mito, pode causar estragos em uma sociedade e os reparos podem custar caro aos que sofrem os danos com a situação. Ademais, fazendo parte da sociedade, a escola é um dos lugares em que essas ideias podem estar sendo refletidas e disseminadas e, dentro dela é que se deveria haver um ensino de qualidade em busca da humanização dos cidadãos e da amenização ou aniquilação das ideias preconceituosas.

Tendo como base tudo o que foi postulado neste capítulo, bem como a explanação de conceitos importantes que são de total relevância para a nossa pesquisa, nos adentraremos, neste momento, ao atual ensino de língua portuguesa no Brasil e o que está contido nos documentos que regem o trabalho do profissional da educação.

CAPÍTULO 2: O ATUAL ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

De acordo com Silveira e Francisco (2016), o ensino de língua portuguesa no Brasil ainda é pautado nos preceitos da normatividade da língua, descontextualizado e estrutural. Mesmo com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), os professores de língua portuguesa ainda continuam firmados nas gramáticas normativas, sem considerar os usos reais da língua em suas aulas:

Com relação ao ensino da língua portuguesa, Bagno (2010) afirma que, desde o Renascimento, a norma padrão da língua foi instaurada como correta pelos membros da elite da época. A partir disso, o tradicional ensino de português nas escolas comporta, quase que totalmente, o ensino das normas gramaticais como se isso fosse, de fato, ensino de língua portuguesa, reflexo de uma ideologia política e cultural (SILVEIRA; FRANCISCO, 2016, p.144)

Para Silveira e Francisco (2016), dessa forma, isso ainda ocorre até hoje, devido a alguns fatores: os pais e mães dos alunos, por terem sido escolarizados nesse mesmo sistema tradicional da língua, acreditam que o melhor para os seus filhos e filhas seja aprender as famosas “regrinhas” gramaticais e acabam cobrando os professores e professoras durante o ano letivo. Esses responsáveis acreditam que gramática tradicional é o mesmo que língua portuguesa. Além disso, Silveira e Francisco (2016) também postulam que a mídia tem forte papel na disseminação desses conceitos.

Outro fator contribuinte com esse processo é a própria crença dos profissionais da educação. Muitos não tiveram uma formação acadêmica e continuada que dão conta de proporcionar reflexão e mudança, pensando no ensino pautado na Sociolinguística. Por não existirem políticas públicas que invistam em formação continuada de docentes, materiais pedagógicos de qualidade, entre outras questões, os professores acabam não refletindo sobre sua prática pedagógica e reproduzem aulas de gramática tradicional. Ou seja,

[...] existem dois grandes problemas na sala de aula: a valorização das categorias gramaticais e a didática normativa, que “enjaula” o conhecimento sobre o complexo da língua. Fica claro, com base nos pensamentos supracitados, que a presença da gramática normativa no ensino de língua portuguesa não conduz à aprendizagem de

maneira satisfatória, segundo alguns linguistas e até mesmo gramáticos. O “engessamento” do ensino de língua portuguesa, hoje, deve-se também ao fato de professores formados há muitos anos não terem estudado teorias de variação linguística, concebendo a língua como homogênea e restringindo assim a criatividade dos estudantes em falar diferente daquele modelo dito culto, pré-estabelecido pelas normas. (SILVEIRA; FRANCISCO, 2016, p.145)

Ademais, os profissionais da educação com muitas horas de trabalho, poucas horas-atividade, recebendo salários péssimos e não condizentes com suas jornadas de emprego, acabam se alicerçando aos materiais já disponíveis para ministrar suas aulas e utilizam livros didáticos que, na maioria das vezes, possuem lacunas enormes no que diz respeito à língua portuguesa (GONZÁLES, 2015).

Nesse sentido, “O professor, por sua vez, possui certa autonomia dentro de sala de aula, mas nem sempre participa das decisões que afetam seu trabalho [...]” (BOAS, 1993, p. 117) e “[...] Em muitos casos, ele conta apenas com o quadro e giz. Em outros, ele e os alunos submetem-se apenas ao conteúdo do livro didático. Portanto, tudo contribui para a alienação do seu trabalho [...]” (BOAS, 1993, p. 117).

O fator contribuinte que mais nos preocupa são os documentos oficiais que engessam o ensino, aprisionam os educadores e, apesar de trazerem citações e textos inspiradores, contradizem-se e enfatizam o ensino da gramática tradicional. Assim sendo,

Pode-se afirmar que, por mais que alguns órgãos governamentais e alguns estudiosos na área de Letras almejem uma reformulação no processo de ensino de língua portuguesa, pouco se faz atualmente. Com relação ao tratamento das variações linguísticas atreladas ao trabalho com gêneros textuais, percebe-se certo avanço, se comparado há alguns anos passados, porém, esse processo parece ainda andar a passos lentos. Mesmo que os PCN discutam o desenvolvimento da capacidade do aluno em articular linguagem em meios públicos, muitos professores apenas desenvolvem a capacidade de escrita de gêneros formais, seja por não terem conhecimento, tempo ou motivação para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. O panorama que se tem hoje em dia com relação à prática docente no trato com a língua portuguesa é que vivemos no século XXI com professores com mentalidade de século XVIII. (SILVEIRA; FRANCISCO, 2016, p.152)

Pensando nisso, enfatizamos o fato de que a Sociolinguística e todas as suas vertentes não devem ser ministradas apenas com um conteúdo de um bimestre. É preciso que esse ensino seja contínuo e se faça presente durante todo o ano letivo,

permeando todos os conteúdos de todos os anos escolares. É impossível ensinar a língua portuguesa e conscientizar cidadãos sem falar, exemplificar, explicar acerca dos diversos modos de utilização das linguagens. A língua é um rio com um fluxo contínuo, cheio de mudanças de percurso e variações e não há documento, escola, professor ou preconceito que fará a linguagem se estagnar.

Obviamente, que o ensino da gramática tradicional também deve ser contemplado, no entanto a forma como ele vem sendo feito é que deve ser analisada e repensada, sem deixar de contemplar a ciência linguística que nos mostra facetas para além da gramática tradicional. Além disso, precisa-se que o professor tenha ferramentas e recurso didáticos para se alicerçar e realizar esse ensino mais significativo, menos segmentado, não apenas voltado para as regras gramaticais e viabilizando reflexões com base na Sociolinguística.

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Zwirtes (2020) sinaliza que o currículo é extremamente importante para a organização do sistema educacional. É a partir dele que os conteúdos programáticos, a organização das disciplinas, a carga horária, entre outros, são definidos. Dessa maneira “[...] o currículo pode colaborar para a manutenção de um sistema que mantém a divisão de classes ou para a transformação e emancipação dos sujeitos. No entanto, ele não é o único fator de interferência nesse complexo processo que é o ensinar e o aprender [...]” (ZWIRTES, 2020, p.15).

Na perspectiva de Zwirtes (2020) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs – 2005), por exemplo, eram documentos que orientavam o trabalho do(a) professor(a). Neles podíamos encontrar, mesmo que de maneira confusa, às vezes, alguns conceitos teóricos e os conteúdos programáticos que poderiam ser trabalhados no ensino brasileiro de educação. De acordo com Silveira e Francisco (2016),

[...] os PCN lançados pelo MEC em 1998 versam sobre diversas questões referentes ao ensino de língua portuguesa e estão divididos em duas partes distintas. a primeira parte ressalta que o ensino da língua portuguesa é entendido como meio de desenvolvimento da criatividade, comunicação e expressão dos alunos. Porém, sob um olhar interno às escolas, percebe-se que o ensino da língua segue, muitas vezes, uma metodologia extremamente engessada,

principalmente no ensino gramatical, com práticas que não contribuem para o desenvolvimento do aluno como pretendido. (SILVEIRA; FRANCISCO, 2016, p.152)

Isto é, desde os PCNs, mesmo esse documento servindo apenas como norteador do trabalho pedagógico, havia o ensino de gramática tradicional como sendo primordial. Todavia, Zwirter (2020) postula que com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2016) não há mais essa possibilidade de escolha. Esse documento foi implantado com força de lei para ser cumprida por todas as instituições de ensino do Brasil.

Com força de lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2016) é o documento que passa a determinar as competências e habilidades que as crianças e adolescentes devem desenvolver ao longo do período letivo. Esse manuscrito também rege as propostas pedagógicas, a política de formação de professores, a elaboração de material didático e a avaliação dos estudantes, passando a entrar em vigor no ano de 2020.

De acordo com a BNCC, 60% dos conteúdos devem ser destinados às disciplinas basilares e ensinados em todas as escolas brasileiras e os outros 40% devem ser ensinados de acordo com o contexto e disponibilidade das instituições de ensino, englobando questões regionais.

Segundo a BNCC, seu objetivo é uma concepção igualitária de ensino e aprendizagem para com todas as escolas brasileiras, como se isso fosse a solução para as diversas discrepâncias sociais que possuímos no Brasil. Contudo, devemos considerar que cada estado, cidade, escola e turmas escolares possuem suas especificidades. Dessa maneira, é preciso que se planejem as aulas de forma individual, considerando os diversos contextos de ensino e aprendizagem, por possuímos uma gigantesca pluralidade cultural, social, geográfica e econômica dentro do mesmo Brasil (ZWIRTER, 2020, p.14).

Os defensores da implantação da BNCC argumentam que todos os educandos, com a BNCC, terão acesso aos mesmos conteúdos trabalhados de norte a sul do país. Ou seja, a equidade e oportunidade de aprendizagem serão as mesmas, independentemente da origem social do sujeito. Todavia, faz-se necessário dizer que, com a implantação da BNCC, o ensino engessa-se e torna-se aprisionado.

Ademais, inúmeros colégios não possuem recursos básicos como: infraestrutura adequada, salas de aula em boas condições, materiais tecnológicos, comida de qualidade, materiais de limpeza e de higiene pessoal, professores com boas formações acadêmicas, etc., para que sejam ministradas essas aulas. Todos esses grandes detalhes influenciam na qualidade de ensino, bem como na formação acadêmica e pessoal dos alunos.

Entendemos que grandes empresários e banqueiros financiaram essa escrita da BNCC, tendo em vista que o retorno econômico é grandioso. Lucrando com vendas de livros, softwares, apostilas, materiais didáticos, os grandes empresários favorecem a falta do pensamento crítico e reflexivo dos educandos, uma vez que um sujeito alienado não é capaz de lutar contra um sistema opressor, exploratório e totalmente desigual.

Para mais, a Língua Inglesa passa a ser obrigatória como disciplina estrangeira do Ensino Básico brasileiro. Porém, precisamos compreender que existem inúmeras cidades brasileiras que fazem fronteiras com países falantes de espanhol, por exemplo, e, nestes casos, o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola seriam mais adequados. Evidenciamos, novamente, a necessidade de se pensar no contexto de cada região.

Outro ponto extremamente importante a ser destacado é o fato de a BNCC não buscar promover as discussões no que diz respeito à identidade de gênero, raça, sexualidade, aos inúmeros preconceitos, entre outros, dentro do contexto escolar. Quando esses debates não ocorrem, dentro de sala de aula, os estudantes podem estar mais propícios a saírem da escola com pensamentos extremamente discriminatórios, que ofendem, machucam, maltratam e podem até provocar homicídios. A busca pela sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e mais tolerante acaba sendo deixada de lado, juntamente com essas discussões que deveriam ser feitas nas escolas.

Outro ponto extremamente necessário de ser abordado, a questão da variação linguística, também é deixado de lado. Segundo Zwirter (2020),

O currículo trata a diversidade linguística apenas na comparação com línguas indígenas ou em situação de fronteiras; trata da variação em textos escritos para a adequação e correção; não propõe a superação dos estigmas da língua; não apresenta justificativas para a variação linguística no tocante às desigualdades socioeconômicas; prioriza a variação nos gêneros orais, ignorando a variação em

gêneros escritos; aborda tratamento da norma em pontos que não acarretam uma avaliação negativa, não focando os esforços em aspectos mais relevantes. (ZWIRTES, 2020, p.103)

A Base Nacional Comum Curricular não melhora o ensino brasileiro, mas o precariza, cada vez mais, proporcionando a manutenção da divisão de classes e da falsa meritocracia. Na BNCC, conseguimos notar a presença incessante de verbos como: analisar, refletir, comparar, pensar, ao se referir as habilidades que os alunos devem desenvolver. Esses verbos são extremamente importantes para com o desenvolvimento da criticidade do aluno, entretanto, sem recursos necessários para a educação (infraestrutura, material didático de qualidade, entre inúmeros outros.), sem formações iniciais e continuadas de qualidade para os docentes, há a dificuldade ou impossibilidade de desenvolver esse trabalho pedagógico proposto para todo o território nacional brasileiro.

Outro documento, o Currículo Estadual Paranaense (CREP), pautado nas habilidades da BNCC, também engessa o ensino e não dá oportunidade de escolhas para o trabalho pedagógico dos professores. No CREP, podemos enxergar a ideia de variação linguística como sendo apenas um conteúdo e não como base para ministrar todos os outros conteúdos. Assim como a BNCC, esse documento também não considera as especificidades, necessidades e diversas realidades de ensino.

Os docentes da educação básica estadual do Paraná precisam completar o Registro de Classe Online (RCO) ao final de todas as suas aulas e esse sistema dá apenas poucas e inflexíveis opções para que o professor escolha e preencha afirmando que trabalhou determinado conteúdo em sua aula. A realidade escolar, nesse sentido, passa a sofrer imposições, não dando espaço para a discussão e reflexão acerca do que a comunidade escolar considera sobre o ensino. Além de impor conteúdos e metodologias, o CREP não garante que os educadores tenham condições favoráveis para que seja trabalhado o que se é imposto.

Toda essa tentativa de homogeneização curricular fere os direitos à educação de qualidade, em virtude de as oportunidades de ensino não serem as mesmas, os contextos educacionais não serem iguais e os sujeitos serem diferentes. Nessa perspectiva, os conteúdos, as metodologias, as práticas educacionais não devem ser os mesmos para toda uma nação, uma vez que necessitamos pensar sempre no contexto de ensino e aprendizagem e refletir sobre nossa prática pedagógica em busca da melhoria na construção dos diversos conhecimentos dos aprendizes.

Assim sendo, há muito mais do que gramática tradicional e meras habilidades e competências para se desenvolver durante os processos complexos que são o ensino e a aprendizagem (ZWIRTES, 2020).

Pensando nisso, passaremos, neste momento, ao caminho percorrido para a consolidação de nossa pesquisa de levantamento.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Primeiramente é importante citar que o desenvolvimento deste estudo foi realizado mediante a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) (Apêndice I), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Para mais, foram garantidas privacidade e confiabilidade dos dados em todas as instâncias do processo, limitando o acesso às informações da pesquisa apenas à pesquisadora e sua respectiva orientadora. Nenhum profissional de educação foi ou será exposto em nossa pesquisa e o nosso intuito é evidenciar os dados coletados sem ferir ou constranger os integrantes da investigação.

Iniciamos com o procedimento bibliográfico, que, como aponta Fonseca (2002), é feito

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Nesse sentido, buscamos, pelo meio impresso e digital (através de plataformas como: banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da SciELO Brasil – Scientific Electronic Library Online e da própria Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná), materiais publicados que abordam a teoria da Sociolinguística e seus principais conceitos, bem como textos acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e no Paraná de modo geral e, especificamente, na cidade de Foz Iguaçu.

Nas plataformas de pesquisa, escrevemos palavras-chave como: variação linguística, preconceito linguístico, entrevista com professores, entrevista com alunos, sociolinguística e pudemos encontrar dissertações, livros e artigos que serviu também de aporte teórico.

Para mais, a exemplo de outros trabalhos da área, duas dissertações vão ao encontro de nossa pesquisa, dentre outras, porém, esses estudos não são feitos com professores, mas com alunos. Tais pesquisas são: *A abordagem da variação*

linguística no contexto da escola do campo, de Izabella Regina Basso Pimentel, publicada em 2018⁶ e *Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos*, de Taciane Marcelle Marques, publicada em 2019⁷. O primeiro estudo foi realizado com uma turma de 8º ano do Colégio Estadual do Campo Heitor Cavalcanti de Alencar Furtado, na comunidade de Jotaesse, no Município de Tupãssi, localizado no Oeste do Paraná, enquanto a segunda pesquisa foi feita para desvendar as crenças de alunos do Ensino Superior de uma universidade de Londrina-PR.

Nessa perspectiva, como afirmado na introdução, mesmo havendo muitos trabalhos de base variacionista e que investigaram o ambiente escolar, não há nada semelhante ao levantamento do ensino na cidade de Foz do Iguaçu e com professores da rede pública.

Ademais, esta pesquisa também é um estudo de levantamento, uma vez que buscou mostrar informações a partir de um questionário aplicado aos professores de língua portuguesa. Com isso, obtivemos informações que validaram as nossas ideias. De acordo com Fonseca (2002),

[...] Os censos produzem informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas estaduais e municipais e para a tomada de decisões de investimentos, sejam eles provenientes da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo. [...] Entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística (FONSECA, 2002, p. 33)

Isto é, o censo populacional, qualificando-se como um levantamento, em um passado não muito distante, era a única forma de se obter dados acerca da população. Hoje em dia, possuímos outras formas de metodologia de pesquisa, entretanto, o estudo de levantamento, assim como o nosso, não deixa de ser extremamente importante, tal qual todos os outros. É a partir desse levantamento que conseguimos coletar os dados propostos para serem analisados posteriormente.

⁶PIMENTEL, Izabella Regina Basso. **A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo**. 2018. 146 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

⁷MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

Atualmente temos maior facilidade na obtenção de dados, tendo em vista o advento da tecnologia digital. Há a possibilidade de interação entre indivíduos, de maneira mais rápida, mais fácil e sem a necessidade de estarem presentes fisicamente. A internet, juntamente com os recursos digitais, nos auxilia nesse sentido.

Ademais, nosso estudo é de abordagem quanti-qualitativa, uma vez que, na pesquisa quantitativa:

[...] os resultados [...] podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. [...] A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p.20)

A pesquisa quantitativa, então, de acordo com Fonseca (2002), tende a enfatizar o raciocínio, a lógica e a representação numérica. O(a) pesquisador(a) busca quantificar os dados através de gráficos, tabelas, estatísticas e comprovar as suas análises se utilizando da matemática. Nesse tipo de abordagem, as análises são feitas com um olhar mais objetivo e de cálculo, com pouca interferência das crenças do(a) pesquisador(a).

Enquanto isso,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. [...] Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31)

Gerhardt e Silveira (2009) sinalizam que, na pesquisa qualitativa, o(a) pesquisador(a) busca compreender, analisar e explicar o porquê dos fatos. A pesquisa qualitativa enfatiza a dinamicidade dos diversos aspectos que permeiam a vivência humana e suas interações, de acordo com cada contexto. Essas análises são baseadas na formação do(a) pesquisador(a) também, uma vez que este(a) é

tanto o sujeito como o objeto do estudo. Tendo em vista que os dados analisados não são métricos, ao final da pesquisa, o resultado que se obtém são explicações, conceitos ou perguntas acerca do assunto abordado e não estatísticas ou números.

Em um primeiro momento, podemos até pensar que esses dois tipos de abordagem podem ser contraditórios. No entanto, as duas perspectivas se complementaram e trabalharam juntas, de forma satisfatória, para atender aos objetivos gerais e específicos de nosso estudo. Portanto, este estudo possui abordagem quanti-qualitativa, uma vez que buscou analisar e realizar um levantamento dos dados coletados, a partir de análise sociolinguística, bem como referências e estatísticas numéricas, geradas por um estudo de levantamento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa em Foz do Iguaçu.

A nossa pesquisa é de natureza básica, haja vista que esta “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista e envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). Desse modo, buscamos evidenciar o problema em questão, a fim de subsidiar as pesquisas futuras que possam vir a se beneficiarem de nossos dados obtidos.

O nosso estudo também se encaixa como sendo de cunho descritivo, porque “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987). Ao descrever os fenômenos constatados, podemos evidenciar e descrever a problemática em questão, a partir de nossas análises. Não há estudo como o nosso, feito na cidade de Foz do Iguaçu e, com isso, pretendemos descrever e quantificar todas as informações angariadas, a fim de servir como fonte para outras pesquisas, como explanado anteriormente.

E, por fim, a filiação epistemológica de nossa pesquisa, como já dito antes, é a Sociolinguística Educacional. É a partir dessa teoria linguística que analisamos o questionário aplicado aos professores. Isto é, nosso estudo é bibliográfico, de levantamento, quanti-qualitativo, básico, descritivo e sociolinguístico.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios:

- serem, necessariamente, professores de língua portuguesa;

- serem, necessariamente, professores com o português como língua materna;
- serem atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, da rede de ensino estadual, da cidade de Foz do Iguaçu, localizada no Paraná, Brasil;
- serem formados em Licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa e sua respectiva literatura.

Tanto as respostas de professores concursados (QPM), como do Processo Seletivo Simplificado (PSS) foram aceitas em nosso estudo. Primeiramente, obtivemos os *e-mails* dos diretores de todos os colégios da cidade de Foz do Iguaçu pois entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE), solicitando-os.

Logo em seguida, contatamos esses líderes e pedimos que eles enviassem o nosso questionário para todos os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de suas escolas. A partir desse momento, a nossa busca por respostas foi de maneira mais incisiva, pois nem todos os diretores e professores que receberam o nosso questionário atenderam ao nosso pedido.

Como o nosso intuito era fazer um levantamento de como os professores afirmam que ocorre o ensino e aprendizagem da cidade de Foz do Iguaçu, quanto mais respostas obtivéssemos, mais perto da realidade poderíamos estar e mais precisão e profundidade poderiam ter nossas análises. Apesar de nem todos os professores terem atendido nosso pedido, obtivemos pelo menos uma resposta de cada colégio presente na cidade de Foz do Iguaçu, isto é, **nosso estudo contempla todas as escolas estaduais da cidade**. Esse resultado foi importante, pois, desse modo, as nossas considerações puderam estar mais próximas da realidade.

Todo o processo de envio do questionário precisou ser feito três vezes até que angariássemos pelo menos uma resposta de cada colégio. Esse fato é extremamente importante, pois, dessa forma, conseguimos contemplar todas as escolas de Foz do Iguaçu, o que contribui com a pesquisa de levantamento. Também vale comentar que todas as respostas recebidas foram utilizadas em nossas análises.

A seguir, disponibilizamos os nomes de todos os colégios que participaram de nossa pesquisa:

Quadro II – Colégios participantes de nossa pesquisa

Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu;
 Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Helena Kolody;
 Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Orides Balotin Guerra;
 Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena;
 Colégio Estadual Almirante Tamandaré;
 Colégio Estadual Almiro Sartori;
 Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva;
 Colégio Estadual Barão do Rio Branco;
 Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade;
 Colégio Estadual Cataratas do Iguaçu;
 Colégio Estadual Cívico Militar Bartolomeu Mitre;
 Colégio Estadual Cívico Militar Presidente Costa e Silva;
 Colégio Estadual Cívico Militar Professora Carmelita de Souza Dias;
 Colégio Estadual Cívico Militar Tancredo de Almeida Neves;
 Colégio Estadual da Polícia Militar;
 Colégio Estadual Dom Pedro II;
 Colégio Estadual Dr. Arnaldo Busatto;
 Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva;
 Colégio Estadual Ipê Roxo;
 Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng;
 Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira;
 Colégio Estadual Monsenhor Guilherme;
 Colégio Estadual Paulo Freire;
 Colégio Estadual Pioneiros;
 Colégio Estadual Presidente Castelo Branco;
 Colégio Estadual Professor Flávio Warken;
 Colégio Estadual Professor Mariano Camilo Paganoto;
 Colégio Estadual Santa Rita;
 Colégio Estadual Sol de Maio;
 Colégio Estadual Tarquínio Santos;
 Colégio Estadual Três Fronteiras;
 Colégio Estadual Ulysses Guimarães.

Abrangendo todas as regiões da cidade de Foz do Iguaçu, enviamos um questionário eletrônico (Apêndice I), a todas essas escolas e obtivemos 61 respostas.

Em princípio, como já dissemos, o nosso intuito era realizar uma pesquisa de campo etnográfica e poder evidenciar, de perto, na sala de aula, com algumas observações e conversas com professores e alunos, como ocorre esse ensino de língua portuguesa. Mesmo sabendo que qualquer presença diferente altera o ambiente e as relações dentro da sala de aula, observando o trabalho do professor, poderíamos estar mais perto das afirmações e possíveis considerações sobre essa realidade.

No entanto, os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado pelo meio eletrônico, via *Google Forms*, para os sujeitos participantes, tendo em

vista o isolamento social provocado pela pandemia da SARS-cov2. A plataforma *Google Forms* é uma ferramenta do *Google Drive*, na qual qualquer pessoa pode criar questionários e enviá-los, através de um *link*, para quem desejar. Esse recurso é gratuito e para utilizá-lo basta possuir um acesso com conta *gmail*.

3.1.1 O questionário

O questionário, desenvolvido por nós, com questões obrigatórias em sua totalidade, teve como objetivo principal coletar todos os dados que estão analisados no capítulo 4 e foi composto por 25 questões. Ele possui apenas duas perguntas dissertativas (acerca da formação dos profissionais e do nome do(s) colégio(s) em que os professores trabalham) e todas as outras 24 questões são de múltipla escolha, a fim de facilitar a resposta do professor participante que já disponibilizou seu tempo para responder ao questionário. Dividimos as perguntas em seis eixos temáticos: Bloco I – Apresentação; Bloco II – Teoria; Bloco III – Formação continuada, Bloco IV – Crenças, Bloco V – Documentos e, por fim, Bloco VI – Prática.

O bloco I (Apresentação) foi composto por 4 perguntas que visam a verificar a universidade de formação inicial, o tempo trabalhado como profissional da educação, escola onde trabalha e as turmas para as quais o(a) docente ministra aulas de língua portuguesa. Vale ressaltar que o nome dos professores não foi solicitado uma vez que buscamos resguardar a identidade dos participantes.

O bloco II (Teoria), com 6 perguntas, buscou compreender se a teoria da Sociolinguística foi aprendida/discutida/refletida na graduação, o que o(a) professor(a) considera como sendo adequado de ser ensinado aos educando para o ensino de língua materna.

O bloco III (Formação continuada), com o total de 7 perguntas, objetivou verificar quais são as formações continuadas que esses professores frequentam, como oficinas, minicursos, cursos, *workshops* e qual as opiniões dos docentes sobre esses eventos em relação à contribuição para com a prática dentro de sala de aula.

Já o intuito do bloco IV (Crenças) foi de averiguar quais são as crenças e opiniões dos educadores acerca da variação linguística, mudança linguística, preconceito linguístico, com o total de 5 perguntas que se iniciam com “na sua opinião...”, “marque a alternativa que melhor descreve a sua opinião...”.

No bloco V (Documentos), adicionamos 4 questões que buscaram entender qual a relação desses participantes da pesquisa com os documentos oficiais que regem o ensino público brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os documentos regionais como Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Buscamos averiguar se os professores concordam com ou discordam desses documentos e se os levam para a sala de aula, em sua prática pedagógica diária.

E, por fim, o bloco VI (Prática) foi composto por 3 perguntas que intentam verificar as perspectivas e desafios em relação ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a correção textual e o material didático utilizado como suporte para as aulas.

De maneira geral, o questionário possui perguntas que abordam assuntos diferentes e/ou similares em vários blocos e se complementam ao decorrer das questões. Preferimos dividi-lo em partes para que ficasse mais claro para o participante o que pretendíamos entender com cada pergunta/resposta.

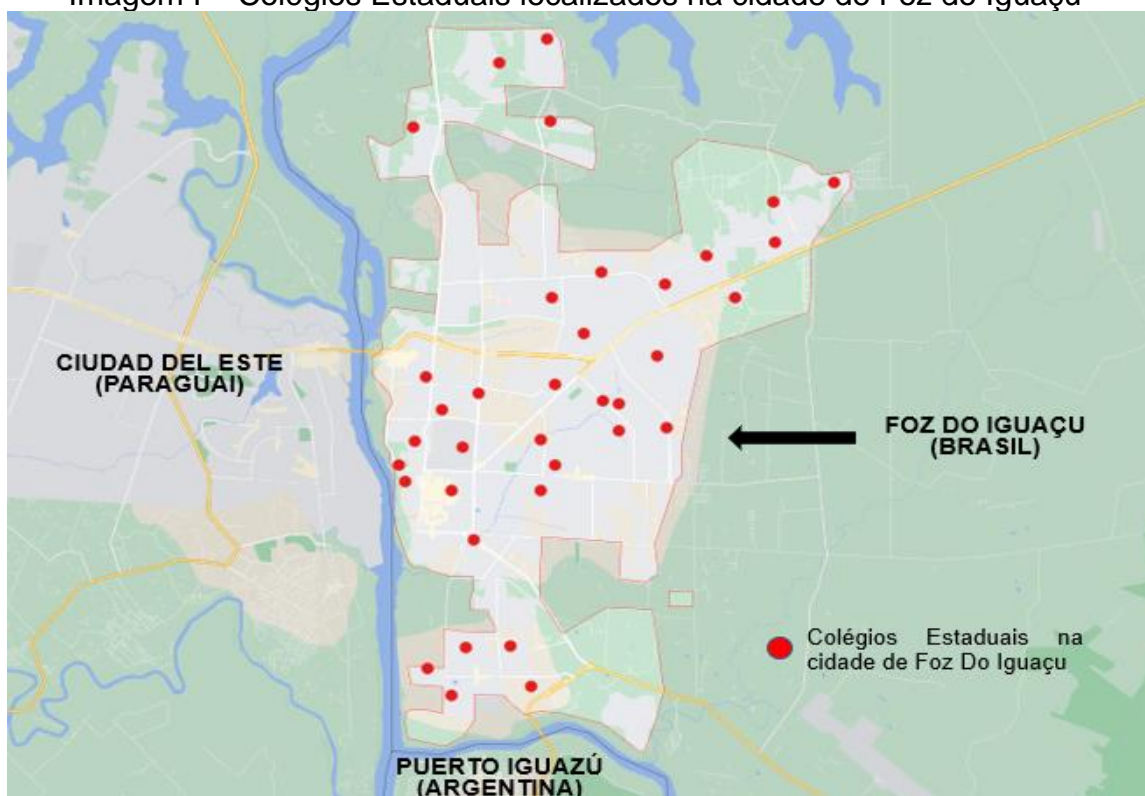
Passaremos, neste momento, às nossas inferências, com base em tudo o que foi afirmado neste e nos capítulos anteriores, desvelando juízos de valor positivo ou negativo, pelos professores, no que concerne ao ensino de variação linguística.

CAPÍTULO 4: ANÁLISES

Assim como a maioria dos questionários, começamos com o Bloco I (Apresentação), que buscou informações básicas sobre os participantes da pesquisa. Como constatado anteriormente, angariamos o total de 61 respostas e desse total, obtivemos, pelo menos, 1 resposta de cada colégio estadual da cidade de Foz do Iguaçu.

Na pergunta de número 01: “Em qual(is) escola(s) você atua como professor(a) de língua portuguesa?” podemos constatar o nome de todos os colégios estaduais presentes em Foz do Iguaçu. Os nomes dos colégios podem ser encontrados no quadro II deste estudo. Além disso, no mapa a seguir, há, em vermelho, todas as localizações dos colégios estaduais presentes na cidade de Foz do Iguaçu.

Imagem I – Colégios Estaduais localizados na cidade de Foz do Iguaçu⁸

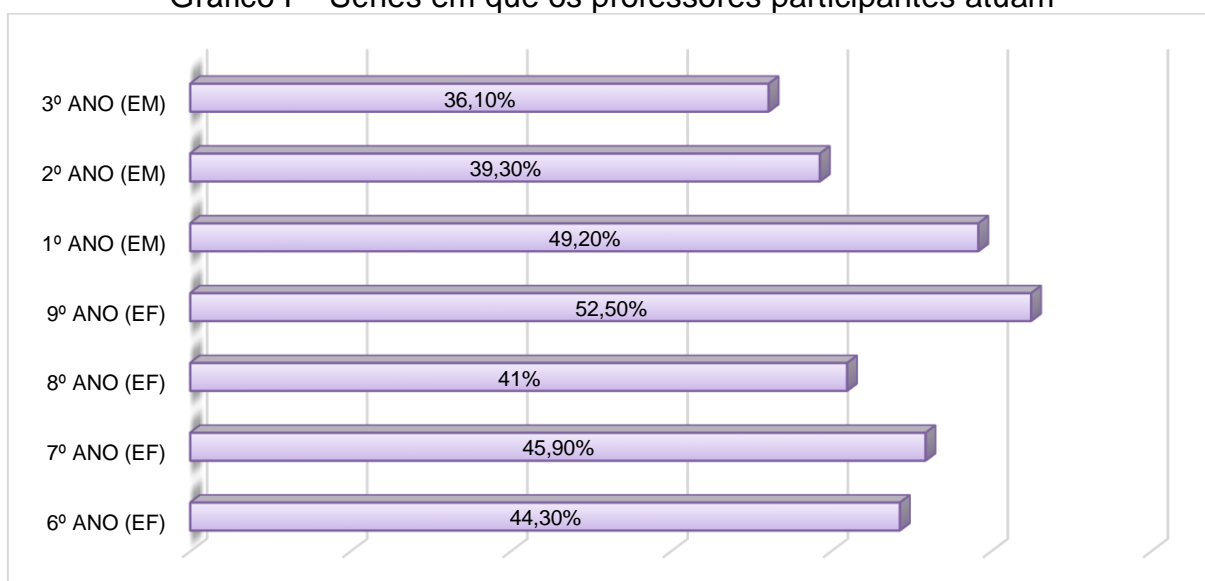


⁸A imagem do mapa foi retirada do site *Google Maps*, que se encontra disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Foz+do+Igua%C3%A7u,+PR/@25.5203645,54.6983721,12z/data=!4m5!3m4!1s0x94f690ebae530a43:0x21979473b4c4a952!8m2!3d-25.5163356!4d-54.5853764> e foi acessada em: 27 de fevereiro de 2022. As localizações dos colégios estaduais presentes na cidade de Foz do Iguaçu foram colocadas por nós, de forma manual, e, portanto, são localizações não precisas. Pesquisamos no *Google Maps* onde cada colégio se encontra e marcamos, no mapa, com os pontos vermelhos, de maneira aproximada.

Como podemos notar, todas as regiões da cidade de Foz do Iguaçu foram contempladas e a nossa pesquisa conseguiu atingir a todos os colégios presentes no município. Apesar de não termos conseguido respostas de todos os professores, conseguimos devolutivas vindas de todas as escolas, o que funciona como um indicador da qualidade do ensino estadual feito em Foz do Iguaçu, de maneira geral e ampla.

A pergunta de número 02 procurou buscar quais as séries em que os professores participantes atuam: “Em qual(is) série(s) você atua como professor(a) de língua portuguesa?”, e, a partir disso, obtivemos as seguintes respostas:

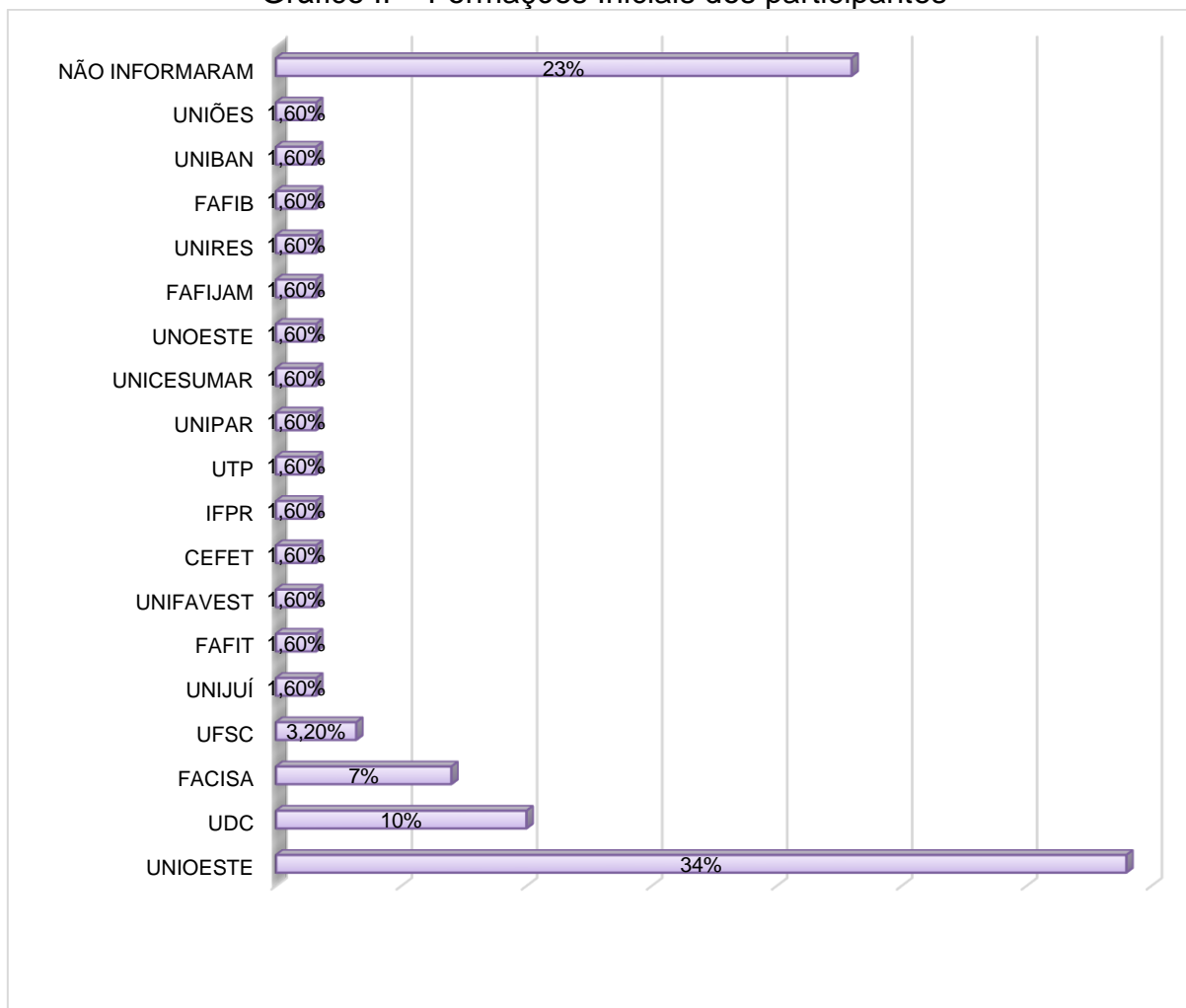
Gráfico I – Séries em que os professores participantes atuam



Essa pergunta foi formulada para ser respondida com múltipla escolha, tendo em vista que um(a) mesmo(a) profissional pode atuar em séries diferentes e, devido a esse fato, os números são maiores do que o total de respostas finais. Como podemos visualizar, a grande parcela dos professores atua no ano final do Ensino Fundamental II (atualmente 9º ano do EF) e no primeiro ano do Ensino Médio (atualmente 1º ano do EM).

A pergunta de número 03 procurou buscar informações da formação desses professores e professoras participantes que atuam em Foz do Iguaçu: “Qual a sua formação inicial? (escreva o nome do seu curso de graduação, a instituição onde o fez e o ano em que terminou o curso)”. Como resposta, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico II – Formações Iniciais dos participantes

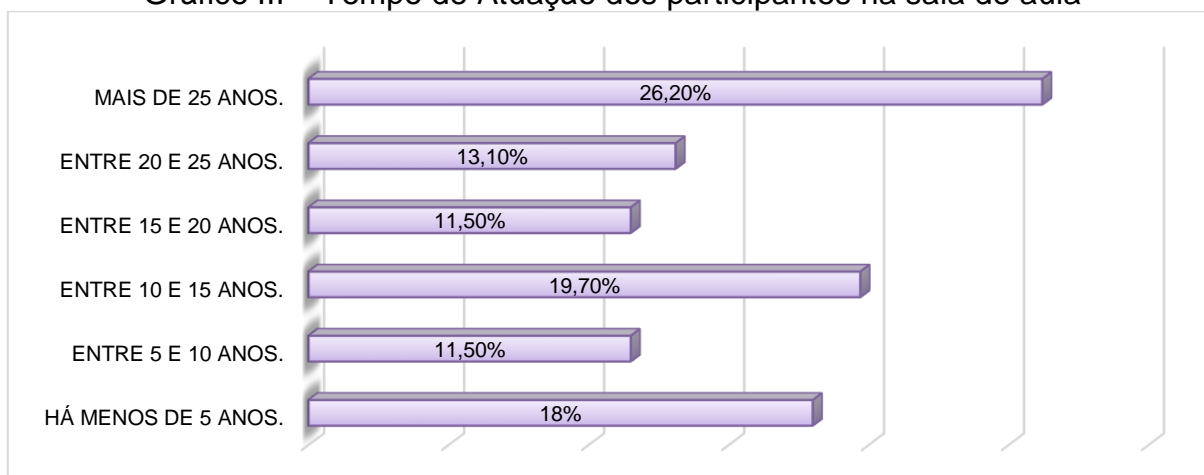


Todos os professores são formados em Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas ao menos, e alguns deles possuem habilitação em outras línguas como Inglês ou Espanhol. A partir da análise do gráfico anterior, pudemos constatar que a maioria dos professores (34%) são formados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 7% são formados pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA – faculdade que deu origem à Unioeste), 10% são formados pela União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC), enquanto 23% dos participantes não responderam onde cursaram a faculdade de Licenciatura em Letras. Não podemos afirmar se os professores não quiseram ou se esqueceram de informar o local inicial de formação.

Fechando o primeiro bloco, temos a pergunta de número 04, que buscou entender há quanto tempo esses profissionais da educação estão atuando no ensino

de língua portuguesa: “Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?”, e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico III – Tempo de Atuação dos participantes na sala de aula



A maioria dos participantes de nossa pesquisa atua há mais de 25 anos, enquanto a minoria atua entre 15 e 20 anos e entre 5 e 10 anos. Pensando na maioria dos participantes, que trabalham como professores há mais de 25 anos, e tendo em vista que a maior parte dos professores se formou na Unioeste, procuramos e encontramos as disciplinas que compunham o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos anos de 1995, 1996, 1997 e 2003 para entender melhor a formação inicial desses profissionais.

Encontramos a disciplina de Linguística IV (do PPP de 1995) que possuía em sua ementa: “Psicolinguística: aquisição, desvios e processamento da compreensão da linguagem. **Sociolinguística: variações, registros, dialetos e bilinguismo**” (PPP do Curso de Letras, 1995, s.p.), com os objetivos de “Compreender alguns aspectos básicos relativos a aquisição, desvios e processamento da compreensão da linguagem, pela criança e as possíveis implicações desse conhecimento para a alfabetização” (PPP do Curso de Letras, 1995, s.p.) e “Identificar e analisar os principais aspectos da relação linguagem/sociedade no que se refere às variantes linguísticas, à influência do nível socio-econômico-cultural na aquisição do código oral e na aprendizagem do código escrito, as interferências de língua em contato, a relação entre norma-padrão e não padrão” (PPP do Curso de Letras, 1995, s.p.)

No PPP de 1996, não havia uma disciplina com ementas que abordassem de forma explícita os pressupostos da Sociolinguística, mas, de maneira indireta, a

disciplina de Linguística I tratava da questão: “História da Linguística. A linguagem verbal no contexto **dos estudos sócio-humanos**. As divisões da Linguística e seus interesses. A Linguística e outras disciplinas. Fenômenos básicos da linguagem e suas perspectivas investigatórias” (PPP do Curso de Letras, 1996, s.p.) com o objetivo de “Oportunizar um contato panorâmico com as diversas abordagens dos estudos linguísticos e iniciar o aluno nos procedimentos da pesquisa linguística” (PPP do Curso de Letras, 1996, s.p.).

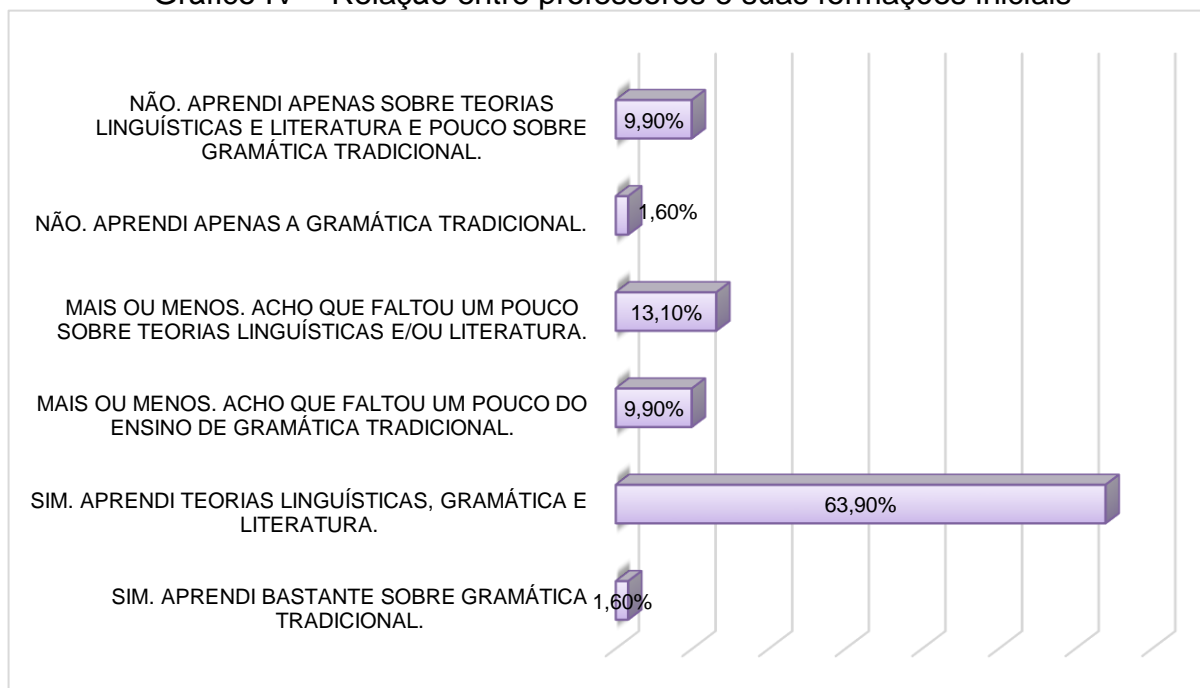
No que diz respeito ao PPP de 1997, havia a presença da disciplina de Linguística II abordando o “Estudo das variedades e bilinguismo característicos da região de fronteira, a partir de uma perspectiva da **Sociolinguística interacional**, focalizando o conflito linguístico e a diglossia e as suas consequências na aprendizagem de linguagens” (PPP do Curso de Letras, 1997, s.p.) em sua ementa, com o intuito de “Propiciar ao acadêmico o instrumento teórico necessário para a elaboração de um trabalho de pesquisa sociolinguística interacional, priorizando as especificidades linguísticas da região” (PPP do Curso de Letras, 1997, s.p.).

Por fim, o PPP de 2003 continha uma disciplina com o próprio nome da teoria linguística (**Sociolinguística**). A ementa dessa disciplina era “Abordagem em sociolinguística. Conceito de variação linguística. Abordagens qualitativas e quantitativas. A metodologia da teoria da variação. Algumas pesquisas em sociolinguística.” (PPP do Curso de Letras, 2003, s.p.), com a finalidade de “Propiciar ao acadêmico o instrumental teórico necessário para a elaboração de um trabalho de pesquisa sociolinguística priorizando as especificidades linguísticas da região” (PPP do Curso de Letras, 2003, s.p.).

Podemos incitar que todos os PPPs do Curso de Letras da Unioeste, seja de maneira direta ou indireta, desde o ano de 1995 até 2003, traziam consigo disciplinas que versavam sobre a Sociolinguística e seus principais conceitos. Nesse sentido, pode ser que esses ex acadêmicos, participantes de nossa pesquisa, tenham tido uma formação inicial satisfatória, que lhes proporcionaram o conhecimento sociolinguístico necessário aos professores de língua portuguesa.

Partindo para o bloco II (Teoria), a questão de número 05 se propôs a entender qual a relação dos professores com as formações iniciais que tiveram: “Você acha que teve uma boa formação acadêmica?”, e com essa pergunta tivemos o seguinte resultado:

Gráfico IV – Relação entre professores e suas formações iniciais

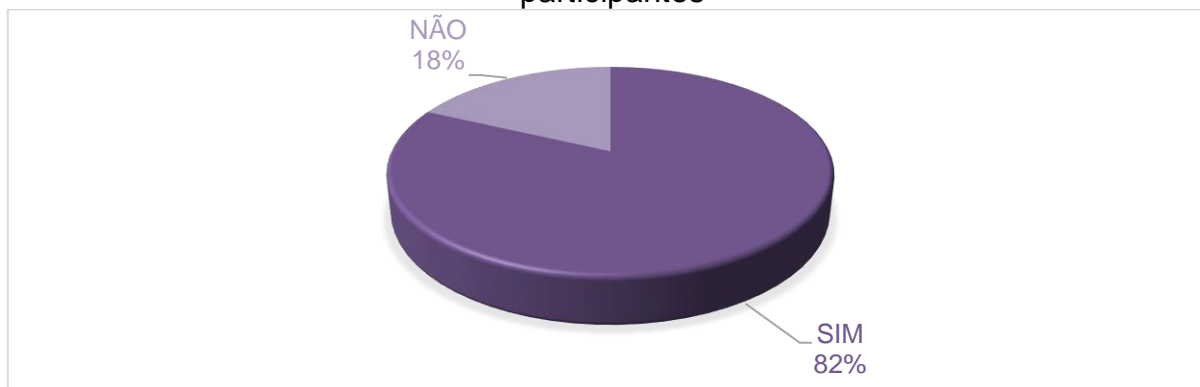


Como identificamos, a primeira, a quarta e a última respostas visam a entender quais dos participantes consideram a gramática tradicional como imprescindível em suas formações iniciais. Temos o total de 21,40% participantes (9,90% + 9,90% + 1,60%) que se encontram satisfeitos pelo ensino da gramática tradicional ou insatisfeitos com suas formações iniciais, devido à falta da gramática tradicional em seus cursos. O restante dos participantes – 65,50% – (63,90% + 1,60%) considera outros conteúdos como literatura e linguística como sendo mais importantes do que a gramática tradicional.

Apesar de 21,40% ser um número baixo, a ideologia que ele traz deve ser considerada. São 21,40% de pessoas que estudaram, no mínimo 4 anos, formaram-se e estão atuando no ensino de língua portuguesa em Foz do Iguaçu carregando a ideia de que o ensino da gramática tradicional é um parâmetro para medir a qualidade de seus cursos de Letras. Se esse ensino não existe na graduação e da forma estrutural e tradicional, que estamos acostumados a aprender, será que o curso é ruim e não contemplou outras diversas e importantes facetas da linguagem?

Com a pergunta de número 06, por sua vez, buscamos averiguar se, nos cursos de graduação dos participantes, eles tiveram contato com a teoria da Sociolinguística: “No seu curso de graduação, havia disciplinas ou conteúdos de disciplinas que versavam sobre Sociolinguística?”, e a resposta foi a seguinte:

Gráfico V – Disciplinas ou conteúdos acerca da Sociolinguística nos cursos dos participantes



Primeiramente, faz-se necessário entender que o curso de Letras foi implantado no Brasil apenas na década de trinta e foi firmado como parte de criação das Faculdades de Filosofia. Dessa maneira, a licenciatura e os ensinamentos sobre a docência se fizeram distantes dos cursos de Letras por um longo período e, somente depois, começaram a fazer parte do currículo de Letras para sofrerem adaptações e segmentações ou serem exilados (LAJOLO, s.a).

Para além disso, é importante destacar também que a profissionalização do magistério foi sempre pouco valorizada e a formação do profissional professor também era precária ou sem nenhum preparo. Devido a isso, os sujeitos que pertenciam a classes sociais, cujo desprestígio social era visível, passaram a exercer o papel de educadores da sociedade dos séculos XIX e XX. Mulheres, mulatos e imigrantes foram os docentes do corpo social desses séculos mencionados anteriormente (LAJOLO, s.a).

As separações entre as disciplinas e os ensinamentos que compunham o curso de Letras influenciaram e ainda influenciam sua constituição e consolidação. O culto aos ideais de “língua perfeita”, a “arte de falar bem” e a valorização do Latim, juntamente com as obras literárias de autores consagrados faziam parte da estrutura do curso de Letras (BAGNO, 2012).

Pensando no resultado de nossa pesquisa, 82% tiveram contato com a Sociolinguística em suas graduações. Esse número alto se deve talvez pelo fato de a maioria dos participantes terem se formado na Unioeste e, como vimos, os PPP dos cursos de Letras, desde o ano de 1995, já traziam conteúdos disciplinares que contemplavam a teoria. Em contrapartida, 18% dos participantes afirmaram que não tiveram contato com a Sociolinguística em suas formações iniciais. Esse é um

número ainda alto e preocupante, tendo em vista a necessidade dos professores de língua conhecerem e compreenderem a Sociolinguística.

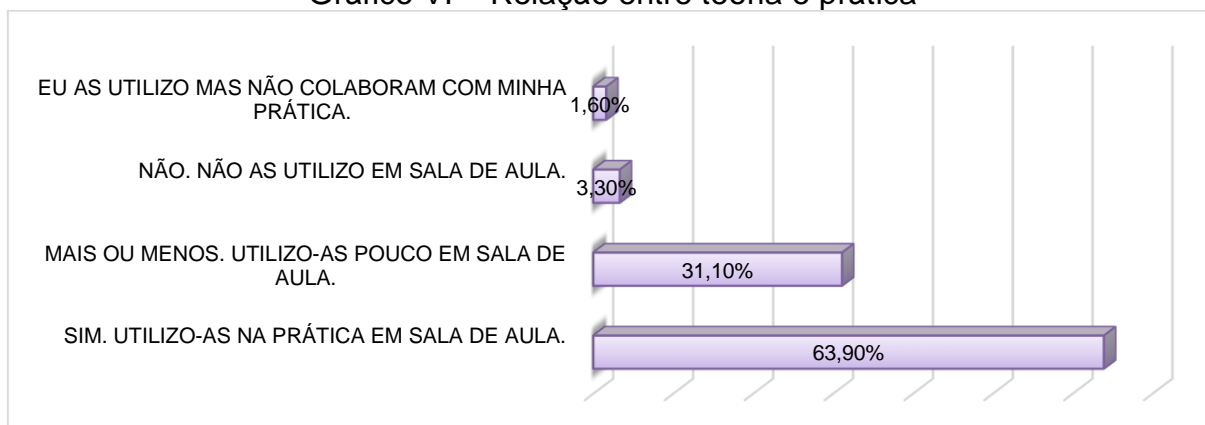
Bagno (2012) afirma que o curso de Letras, em vez de ser totalmente reformulado – que seria a melhor alternativa a se fazer, na visão do autor – recebeu alguns “puxadinhos” como se costuma fazer em uma construção para não demolir o imóvel por completo. O curso de Letras, atualmente, no Brasil, possui inúmeras lacunas em relação à formação docente. O profissional professor tem, em sua grade curricular, determinadas disciplinas que não serão relevantes para sua prática docente dentro de sala de aula (BAGNO, 2012).

Essa defasagem na formação do docente acaba sendo refletida em seu ambiente de trabalho, impactando o educando. O discente, por sua vez, também sofre com todo esse despreparo do professor, o que proporciona um prejuízo em sua formação, como um processo em cadeia que, cada vez mais, vai se agravando.

A partir de todo esse exposto, podemos acentuar como é importante a reformulação dos cursos de Letras do Brasil, visando a um ensino mais integrado, interdisciplinar e com matérias que ajudem o profissional de Letras dentro da área docente. Além disso, a formação docente continuada de qualidade é indispensável tanto para aqueles que não tiveram uma formação inicial satisfatória como também para quem teve uma boa formação, para se aprimorar, cada vez mais, em suas práticas docentes. Isso contribui imensamente para com a educação do país, proporcionando aos alunos uma construção de conhecimento de forma significativa, a reflexão de diversas questões sociais e formando um ser humano crítico e gerador de novas ideias.

Na pergunta que se sucedeu, de número 07, objetivamos compreender a opinião dos professores sobre os conteúdos aprendidos em suas graduações e a relação desses com a sala de aula: “Você acha que as teorias, que aprendeu na graduação, colaboram com sua prática pedagógica?”, obtendo as seguintes respostas:

Gráfico VI – Relação entre teoria e prática

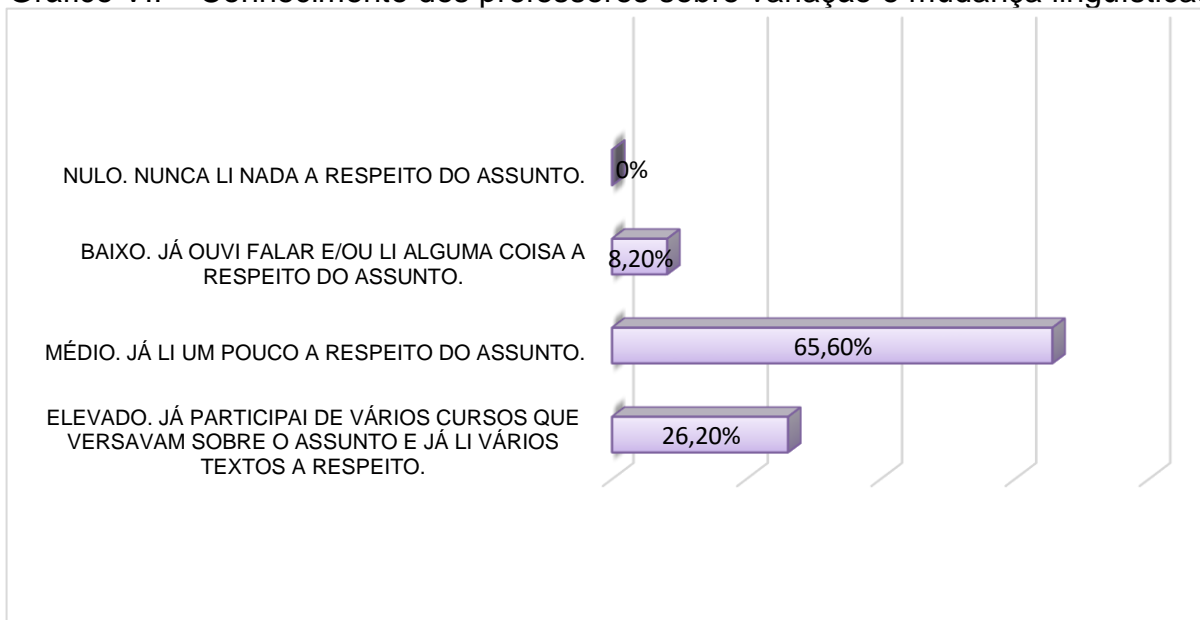


De acordo com o gráfico, conseguimos afirmar que 63,90% dos docentes utilizam as teorias como um auxílio para com as suas práticas pedagógicas, enquanto 31,10% alegam utilizá-las pouco, apenas 3,30% não as utilizam e apenas 1,60% postulam que as teorias não colaboram com a prática pedagógica. A partir desses resultados nos questionamos como é o ensino pautado em nenhuma teoria (!?). Ele existe? É possível acontecer um ensino como esse? Pode ser que o motivo pelo qual esses professores e professoras tenham respondido dessa forma seria porque acreditam que o chão da escola é muito distante do que se ensina nos cursos superiores? Mas mesmo que seja, qualquer prática docente não seria pautada em alguma teoria?

Apesar de o curso de Letras precisar ser reformulado, como abordado anteriormente, acreditamos que possam ser formados bons profissionais a partir dele e todas as teorias estudadas durante os 4 anos de formação devem servir para a prática pedagógica. É através delas que os docentes aprendem a dar aulas, a corrigir textos e atividades, a trabalhar com leitura, discurso, gramática tradicional e proporcionar aos alunos uma ampliação dos seus pontos de vistas. É a partir das teorias e das discussões feitas na formação inicial que os educadores são capazes de tomar suas próprias decisões e conseguem ensinar, ajudar e avaliar os seus alunos.

Saltando para a pergunta de número 08, buscamos coletar informações acerca do conhecimento sociolinguístico dos professores, no que diz respeito à variação e à mudança linguística: “Qual seu conhecimento sobre questões de variação e mudança linguística?”, e o resultado foi este:

Gráfico VII – Conhecimento dos professores sobre variação e mudança linguísticas

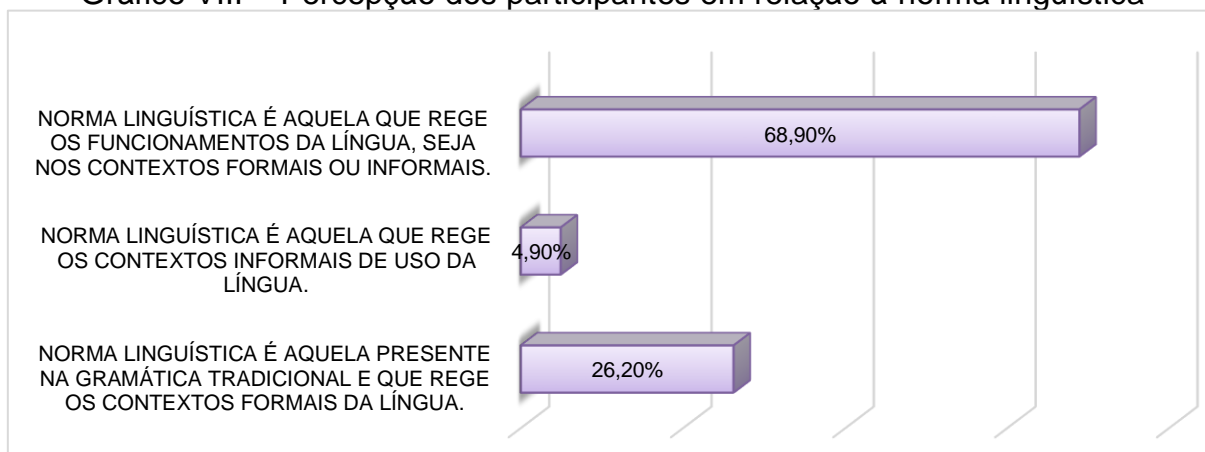


De acordo com o gráfico anterior, notamos que a maioria dos participantes (65,60%), possui um conhecimento médio acerca da variação e mudança linguísticas, enquanto 8,20% deles possuem conhecimento baixo sobre o assunto. Esses números nos revelam que o conhecimento mediano sobre o assunto é melhor que o baixo ou o nulo. No entanto, ainda assim é um conhecimento que precisa ser aprimorado.

Pode ser que esses participantes conheçam um pouco dos conceitos, mas não de maneira total e como deveriam. Além disso, eles conhecerem esses conceitos não significa que os abordem e ensinem na sala de aula. Pensando nisso, nos questionamos sobre o papel do Estado para com a educação e a falta dele quando se trata de investimentos para a melhoria da formação dos profissionais educadores.

Para finalizar o bloco II, saindo do campo da variação e da mudança linguísticas, entramos na pergunta de número 09, que buscou entender a percepção dos professores em relação à norma linguística: “Assinale a alternativa que você considera correta” e as respostas foram:

Gráfico VIII – Percepção dos participantes em relação à norma linguística



Analisando o gráfico anterior, postulamos que a grande maioria dos participantes possui um bom conhecimento acerca da norma linguística. Como discutido no capítulo I, norma linguística não é apenas a da gramática tradicional. Todas as diversas variações linguísticas são passíveis de normatização. Todavia, em contrapartida, 4,90% dos participantes assemelharam norma como sendo apenas a que rege os contextos informais, enquanto 26,20% responderam que norma é a que rege apenas os contextos formais e a presente na gramática tradicional.

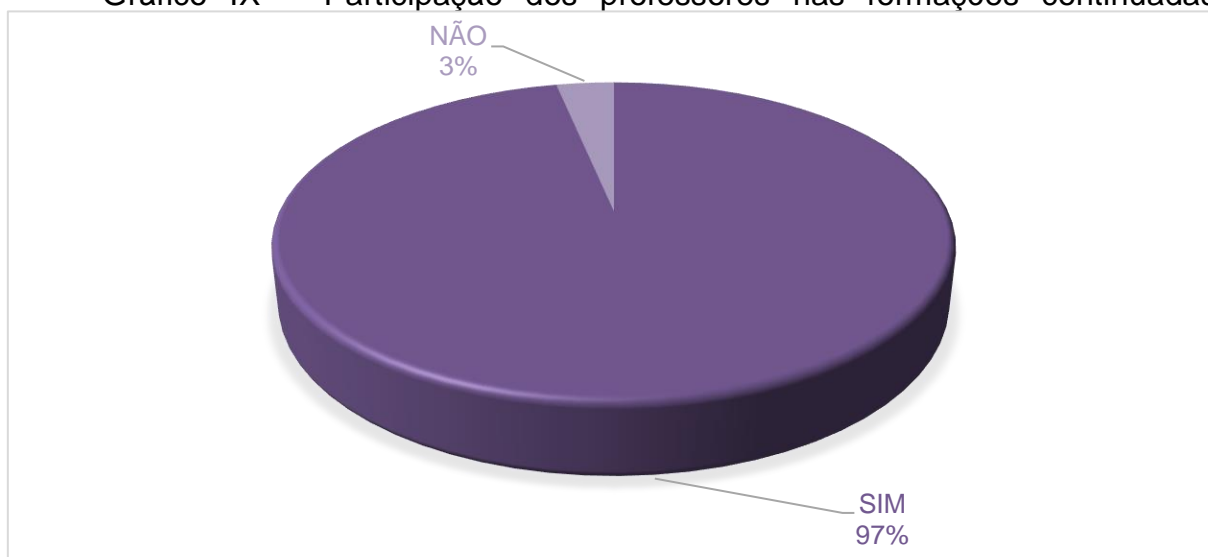
Esses 31,10% (26,20% + 4,90%) dos participantes consideram apenas um contexto como passível de normatização e a maioria deles (26,20%) consideram a norma como estando ligada à gramática tradicional. A norma é parte do comportamento social de uma cultura e, devido a isso, ela pode ser evidenciada de várias formas. Todos os contextos e variações linguísticas são passíveis de normatização, desde a gramática tradicional até as mais e menos estigmatizadas. De acordo com Rodrigues (2002),

As maneiras de comportamento que compõem a cultura de uma sociedade, e que são generalizadas do comportamento de todos os (ou de alguns) membros dessa sociedade, são descritas como padrões culturais. Uma distinção que aí se impõe é a que se faz entre padrões ideais e padrões reais. Os padrões ideais definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações, no caso de elas se conformarem inteiramente com as normas estabelecidas por sua cultura; ao passo que os padrões reais derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em dadas situações. Frequentemente o padrão ideal é uma regra de comportamento para a qual tendem os membros da sociedade, mas que nem todos cumprem, ou não cumprem integralmente. (RODRIGUES, p.13, 2002)

Esses participantes subtraem o conceito amplo de norma e o afunilam em apenas parte do todo, sendo que o mais preocupante é essa minoria (4,90%) que relaciona NORMA a contextos informais: qual seria o motivo dessa associação?

Dando sequência ao questionário, nos adentramos, neste momento, ao bloco III – Formação Continuada. Com a pergunta de número 10, buscamos averiguar quantos dos professores participam de formações continuadas: “Você participa de formações continuadas?”, e tivemos a seguinte devolutiva:

Gráfico IX – Participação dos professores nas formações continuadas



Observando o gráfico, apenas 3% dos participantes não participam de formações continuadas. O restante e maioria, 97%, participa de formações continuadas. Como explicado anteriormente, é extremamente importante que os professores estejam sempre em contínuo aprendizado. O mundo muda e se reformula e os educadores precisam estar atentos a essas mudanças para conseguir preparar os futuros cidadãos da melhor maneira possível.

Com isso, mesmo a maioria dos professores participando de formações continuadas, nós já percebemos, nas perguntas anteriores, que há um equívoco entre alguns conceitos linguísticos, por parte dos educadores. Pensando nisso, é necessário que haja condições e recursos para que a formação dos docentes seja feita com qualidade a fim de proporcionar o aprimoramento de seus conhecimentos, pois

A formação de um profissional não pode se resumir aos estudos adquiridos na graduação, dada a necessidade de atualização constante. Além disso, o idealismo de um estudante não deve se deteriorar com as dificuldades naturais de cada profissão; assim, somente a partir do contato constante com o estudo é possível realimentar tal idealismo. Em vista disso, ressalta-se a importância da formação continuada para o profissional que se dedica ao ensino da língua. (BARONAS; CABUCCI, 2016, p. 177)

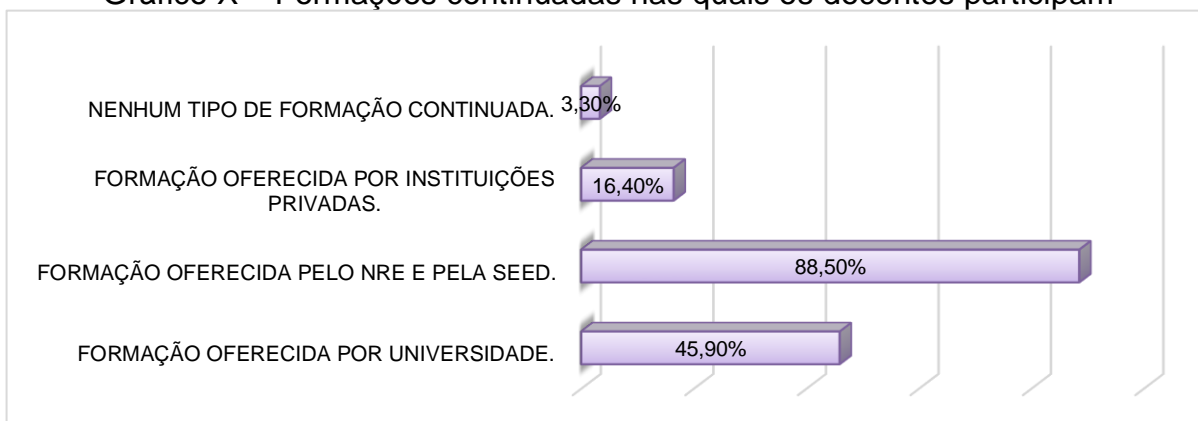
Na perspectiva de Baronas e Cabucci (2016), muitas das vezes, a utopia e o “brilho nos olhos” acabam sendo desfeitos com o passar do tempo e com as inúmeras dificuldades que os docentes encontram em suas práticas. No entanto, faz-se necessário sempre “beber dessa fonte” de idealismo para que a teoria e a prática estejam cada vez mais alinhadas. Obviamente que o idealismo, como o próprio nome já nos incita a pensar, muitas das vezes, não é passível de ser alcançado. Porém, é ele que também nos impulsiona a seguir adiante e melhorar nossa realidade de acordo com os recursos que possuímos. Para mais,

A formação continuada consiste na capacitação do profissional após sua formação inicial. É fundamental que o professor continue seus estudos após a graduação a fim de se aperfeiçoar, podendo atuar como segurança e qualidade nas instituições de ensino. (BARONAS; CABUCCI, 2016, p. 177 – p. 180)

É, justamente, devido a isso que a formação continuada é tão importante, assim como a formação inicial. É preciso que ela seja de qualidade, que instigue o professor a querer ser melhor e que traga reflexão para a sua prática pedagógica que já ocorre na sala de aula. A partir da formação continuada, os docentes continuam construindo os seus conhecimentos e podem desenvolver o olhar crítico sobre o seu desenvolvimento dentro de sala. No entanto é notório que existem algumas formações continuadas, ofertadas pela SEED, que são obrigatórias de serem feitas e, muitas vezes, não colaboram, de fato, com a prática docente. Devido a isso é importante que o Estado repense o importante papel da formação continuada e crie mecanismos para que essa defasagem seja suprida.

Dando continuidade às nossas discussões, na pergunta de número 11, indagamos os professores acerca dos tipos de formações continuadas que eles participam: “Assinale o(s) tipo(s) de formação continuada de que você participa”, e obtivemos a seguinte resposta:

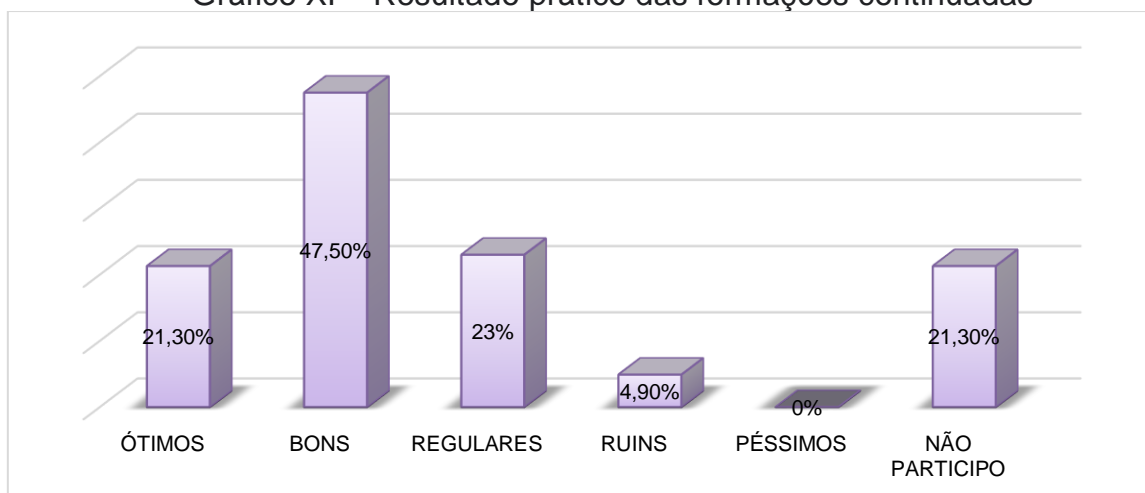
Gráfico X – Formações continuadas nas quais os docentes participam



Nessa pergunta, foi permitido que os professores marcassem mais de uma opção e, por isso, há mais respostas do que o número total de participantes. Como podemos perceber, a maioria dos educadores participa de formações oferecidas pelo NRE e pela SEED ou por universidade pública, ao passo que apenas 3,30% não participam de nenhum tipo de formação continuada.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, perguntamos na questão de número 12, como são os resultados das formações continuadas: “Qual sua opinião a respeito dos resultados práticos dessas formações em sua sala de aula?” e os profissionais responderam:

Gráfico XI – Resultado prático das formações continuadas

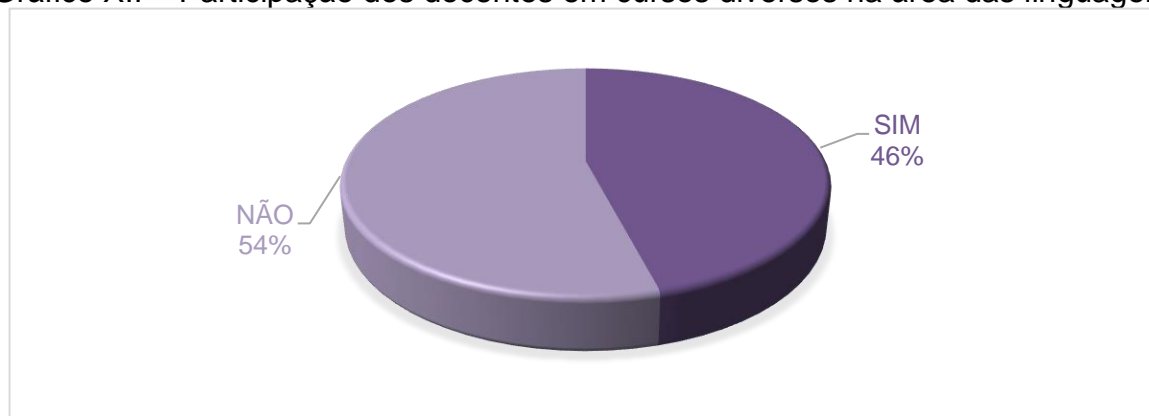


Observando o gráfico, constatamos que a maioria dos educadores se encontram satisfeitos com o resultado das formações continuadas em suas práticas. Podemos perceber que, de alguma forma, elas contribuem com o ensino e com as

atividades de dentro da sala de aula. Nesse sentido, novamente, postulamos a importância dessas formações e da constante melhoria que elas devem sofrer. É a partir delas que os docentes podem se aprimorar em suas práticas e em seus conhecimentos teóricos, corroborando, de maneira positiva, com a formação dos estudantes.

Além disso, foi indagado se os docentes participavam de outros tipos de cursos, na pergunta de número 13: “Você participa de eventos acadêmicos da área de Linguagens? (workshops, congressos, semanas, encontros, entre outros)”, e obtivemos a seguinte resposta:

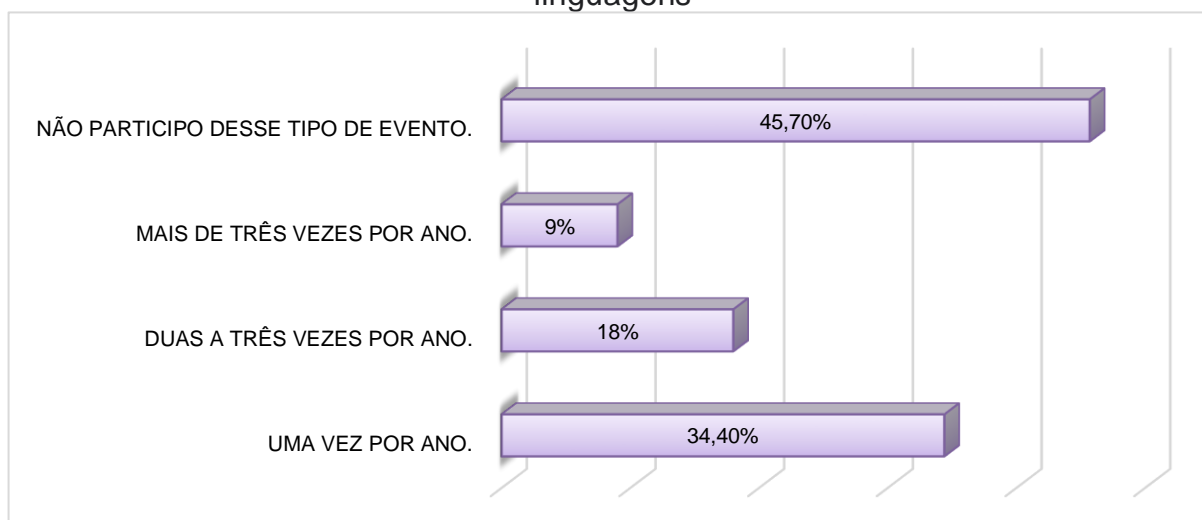
Gráfico XII – Participação dos docentes em cursos diversos na área das linguagens



Podemos notar que a maioria dos professores não participa de outros tipos de cursos, além da formação continuada oferecida pelo NRE e pela SEED. Talvez essa realidade se dê tendo em vista que os professores precisam participar dessas formações para angariar pontos e horas cumpridas e não pelo fato de estar interessados nos assuntos abordados. Isso é um dos motivos para que o estado repense o investimento na educação e em como melhorar as condições de trabalho dos professores, bem como suas formações continuadas.

Dando continuidade, na pergunta de número 14, foi indagado aos participantes a frequência de participação nos eventos de formação continuada: “Com que frequência você participa desses eventos?” e a devolutiva foi a seguinte:

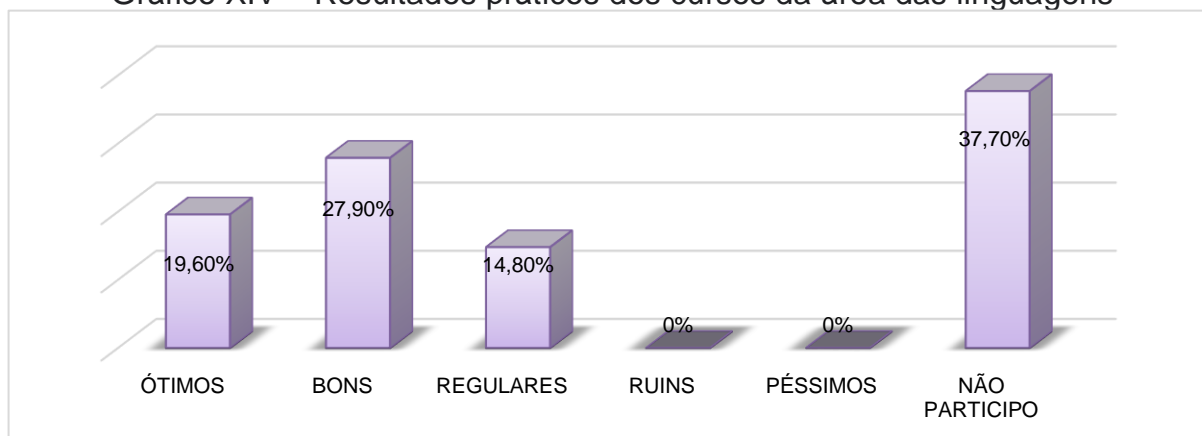
Gráfico XIII – Frequência da participação dos professores em cursos na área das linguagens



Analisando o gráfico, vemos que a minoria, apenas 9% dos participantes, buscam fazer cursos na área das linguagens e aprimorar os seus conhecimentos mais de três vezes ao ano. Pensando nisso, aqui ressaltamos alguns fatores que podem ajudar a culminar na não participação em cursos na área das linguagens ou na baixa frequência de participação: enorme carga horária em sala de aula; pouca hora atividade para preparar tantas aulas para tantas turmas; baixa remuneração; não valorização do profissional e todo o cansaço sofrido pelos docentes. Com muitas cobranças, sem tempo e cansados, os professores tendem a não fazer parte desses eventos, resultando no pouco ou nulo conhecimento sobre conceitos tão importantes necessários à prática docente.

Ainda em relação aos cursos na área das linguagens, também indagamos os participantes, na pergunta de número 15, sobre qual era a opinião deles acerca dos eventos: “Qual a sua opinião a respeito dos resultados práticos desses eventos em sua sala de aula?” e obtivemos a seguinte resposta:

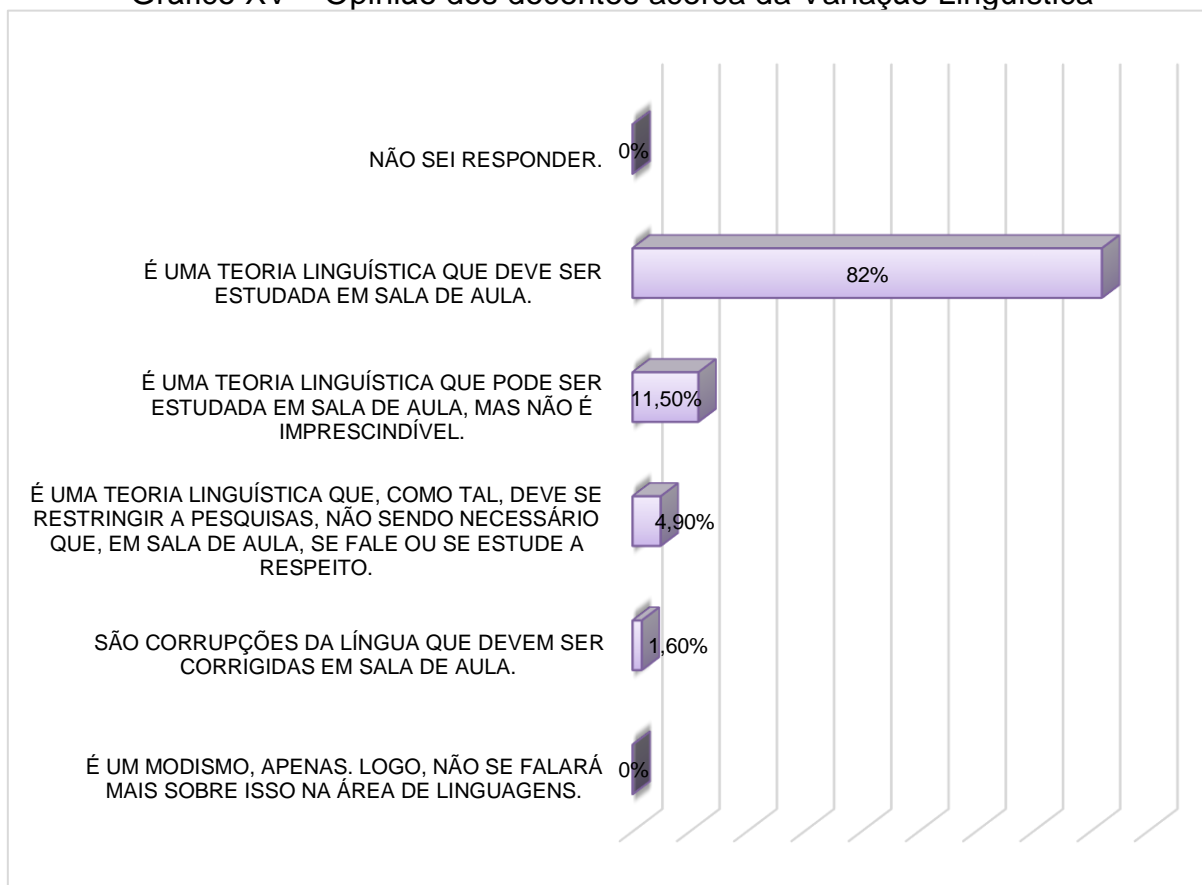
Gráfico XIV – Resultados práticos dos cursos da área das linguagens



A maioria das respostas das pessoas que participam dos cursos se concentrou em “ótimos”, “bons” e “regulares”. O restante dos participantes não participa e nenhum dos que participam acham esses cursos “ruins” ou “péssimos”. Esse resultado é um parâmetro que pode nos fazer postular que, novamente, o estudo nunca deve cessar para os profissionais da educação. É a partir dele e das novas atualizações que a prática em sala de aula é melhorada e feita com mais qualidade.

Dando sequência ao questionário, na pergunta de número 16, objetivamos entender a opinião dos docentes acerca da Variação Linguística: “Na sua opinião, Variação Linguística” e tivemos as seguintes devolutivas:

Gráfico XV – Opinião dos docentes acerca da Variação Linguística



Nessa pergunta, deixamos espaço livre para caso os professores quisessem comentar algo e obtivemos o total de 3 comentários. Tais comentários são:

Quadro III – Respostas escritas pelos professores - 1

“Dependendo do contexto essa teoria deveria ser abrangente em todos os seguimentos de licenciaturas”
“Acontece no espaço geográfico, devemos respeitar as diferenças formas de falar, mas ao mesmo tempo contribuir para o processo da aquisição e domínio da linguagem formal”
“Dependendo do contexto a ser aplicado”.

Ao analisar as respostas dos educadores, verificamos que a grande parte entende a necessidade de se abordar a variação linguística em sala de aula, ao passo que 11,50% consideram levar para as suas aulas, mas não a tem como imprescindível. Em contrapartida, 4,90% acreditam que a variação linguística deve se restringir aos muros da universidade, apenas para os acadêmicos futuros professores e professoras e 1,60% creem que a variação é um “erro” que deve ser corrigido na educação básica. No entanto, devido às contradições encontradas, não sabemos se os professores entendem variação linguística em sua totalidade ou

apenas como sendo a variação geográfica, bastante conhecida nas tirinhas de Chico Bento, como explicado no capítulo 1.

Sobre a ideia de que a temática deve se restringir à universidade, vale lembrar que não se trata de uma “opinião” de senso comum, apenas. Em 2011, no que diz respeito à polêmica do livro didático *Por uma Vida Melhor*⁹, Evanildo Bechara, gramático e filólogo respeitadíssimo e membro, dentre outros, da Academia Brasileira de Letras, disse, em entrevista à revista *Veja*: “as teorias da Sociolinguística jamais deveriam ter deixado as fronteiras da academia; nas escolas, elas só reduzem as chances de os estudantes aprenderem o bom português” (LIMA, 2011, p. 22). Ou seja, levar as teorias da variação linguística e falar sobre o preconceito linguístico, na sala de aula, não é consenso nem mesmo entre os profissionais e pesquisadores da língua. Acreditamos que ainda há um caminho longo a ser percorrido para essa conscientização e vale ressaltar que

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ser valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes podem negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15)

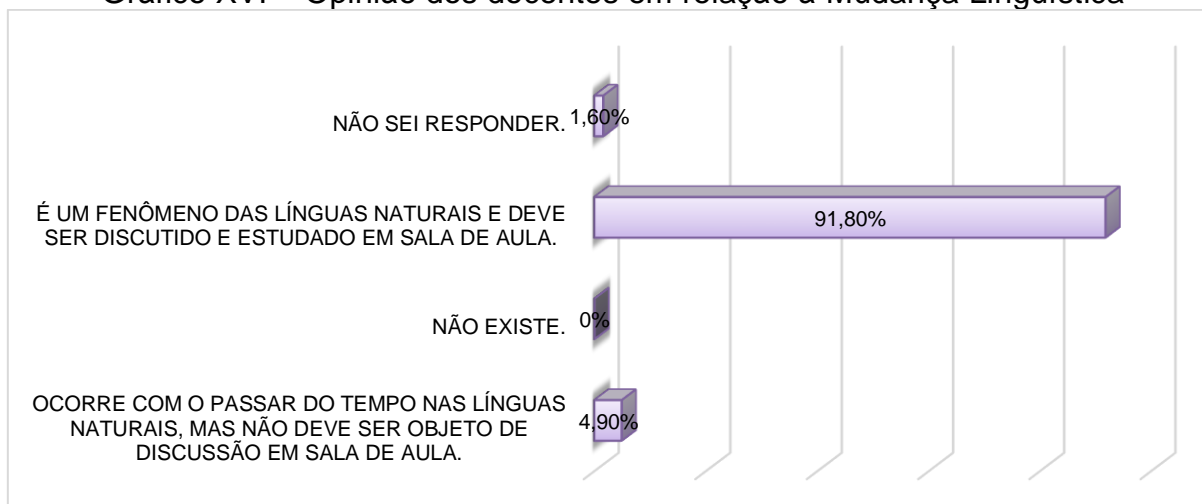
Nessa mesma esteira de ideias, o estudo da variação linguística aproxima para a sala de aula o conhecimento do estudante, ajudando-o a perceber as características de seu falar, antes que lhe seja ensinada uma nova norma. Esse processo é importante para a compreensão mais ampla do que são as línguas

⁹O citado livro tratava de questões de variação e preconceito linguísticos, mas foi deveras interpretado como uma exaltação à ignorância, tanto pessoas que desconheciam questões linguísticas como por professores da área. Cf. <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y> em que intelectuais e pesquisadores falam sobre o livro.

naturais e quais são suas características, bem como para desfazer equívocos e preconceitos instaurados.

Já na pergunta de número 17, o intuito era averiguar a opinião dos educadores em relação à Mudança Linguística: “Na sua opinião, a Mudança Linguística”, cujas respostas foram:

Gráfico XVI – Opinião dos docentes em relação à Mudança Linguística



Nessa pergunta também deixamos espaço livre para que os participantes escrevessem e obtivemos uma única resposta:

Quadro IV – Respostas escritas pelos professores - 2

“Acredito que consolidar uma pesquisa, é sempre importante, com essa base, o fomento ao debate sobre tais mudanças linguísticas ganharão credibilidade”.

A mudança linguística é parte da língua; é componente da natureza linguística. Sem ela não evoluiríamos e não mudaríamos os nossos jeitos de pensar e de agir, tendo em vista que a língua nos constitui e nós constituímos as línguas. A mudança linguística se dá

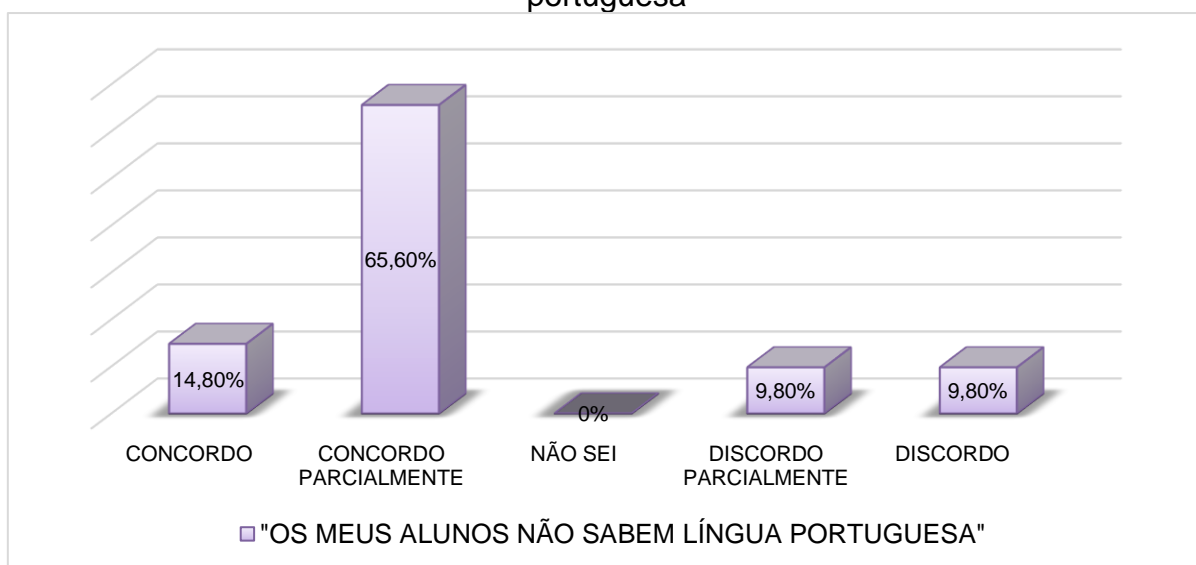
[...] (1) à medida que um falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que duas formas existem em contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta. A transferência parece ocorrer entre grupos de pares de faixas etárias levemente diferentes; todas as evidências empíricas reunidas até agora indicam que as crianças não preservam as características dialetais de seus pais, mas sim as do grupo de pares que domina seus anos pré-adolescentes. (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006, p. 122)

Isto é, é empiricamente comprovado que o processo e consolidação da mudança ocorre de fato nas línguas naturais. Até os indivíduos mais leigos na área das linguagens conseguem distinguir a forma de se utilizar a linguagem de antigamente da forma que temos atualmente. Talvez essa pessoa não considere como algo natural e carregue consigo o preconceito linguístico, entretanto, ainda assim, ela é capaz de perceber a mudança (FARACO, 2008).

Quando profissionais da área de língua portuguesa respondem que “não sabem opinar” ou que a mudança linguística “não deve ser estudada na educação básica” isso nos mostra um grande despreparo por parte dos educadores. O número apresentado no gráfico é pequeno e a maior parte dos participantes acredita ser necessária a abordagem desse tema dentro da sala de aula. Contudo, esse número pequeno está atuando na educação e os seus alunos são afetados com a forma que esse tema é tratado por essa minoria de educadores.

Em seguida, na pergunta de número 18, buscamos entender a crença que os docentes carregam consigo em relação a alguns conceitos: “Assinale a alternativa que expressa a sua opinião sobre as sentenças a seguir” e o resultado obtido foi:

Gráfico XVII – Opinião dos docentes: “Os meus alunos não sabem língua portuguesa”



Quando a maioria dos participantes respondem à pergunta afirmando que “concordam” ou “concordam parcialmente” (14,80% + 65,60%), podemos inferir que a ideia presente no imaginário deles é de que língua é o mesmo que gramática

tradicional. Os alunos desses docentes estudam a língua portuguesa há muitos anos e utilizam-na para se comunicar. Nessa perspectiva, é incabível afirmar que eles não sabem a língua portuguesa. Pode ser que cada aluno tenha a sua forma de se comunicar e utilizar a língua, quase sempre diferente da gramática tradicional, e esse fato não diminui o conhecimento do educando em relação à língua. Para Antunes (2007),

A concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. Uma esgota totalmente a outra. Uma preenche inteiramente a outra. Nenhuma é mais que a outra. (ANTUNES, 2007, p. 39)

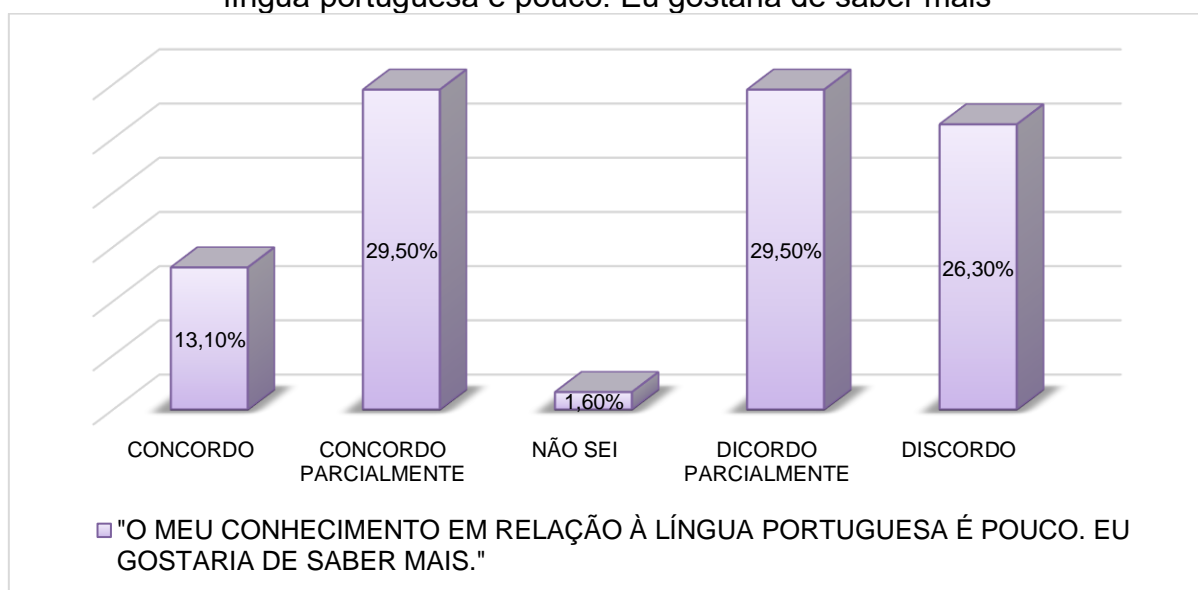
Nas respostas dadas a essa pergunta, podemos notar, nesse sentido, a contradição e a falta de conhecimento dos professores. É importante ressaltar que o estudo de uma língua e, conseqüentemente, da língua portuguesa, vai muito além do estudo apenas da gramática tradicional. O indivíduo pode saber utilizar a gramática tradicional conjugando todos os verbos de acordo com essa gramática, por exemplo, porém, se esse mesmo indivíduo não tiver conhecimento de contexto e cultura, pode ser que ele seja mal compreendido e a informação que ele deseja passar não seja entregue ao seu interlocutor.

A exemplo disso temos, duas expressões em língua inglesa que comprovam que a língua vai muito além da gramática: “I cut my hair yesterday” e “I had my hair cut yesterday”. A primeira sentença significa “Eu cortei o meu cabelo ontem” (tradução nossa) e transmite a ideia de que a pessoa cortou o seu próprio cabelo. Já a segunda sentença, por sua vez, “Eu cortei o meu cabelo ontem”/“Eu tive o meu cabelo cortado ontem” (tradução nossa) transmite a ideia de que uma segunda pessoa cortou o cabelo desse indivíduo. Como percebemos, as duas sentenças estão em consonância com a gramática tradicional da língua inglesa, todavia, possuem sentidos diferentes e devem ser usadas para perpassar ideias diferentes aos seus interlocutores.

Outro exemplo a ser citado é um diálogo real ocorrido entre conhecidos, dois brasileiros e um moçambicano, sobre uma viagem para o país africano: o marido perguntou à esposa: “Vamos para Moçambique?” ao que ela respondeu com uma gíria: “Oh, já fui...”, querendo dizer que não iria de jeito nenhum. O moçambicano, ouvindo essa resposta disse: “ah, já foste?”, porque, fora do contexto das gírias e cultura brasileira local, ele não compreende que dizer “já fui” significa exatamente o contrário. Daí a importância de se compreender a língua como um todo. Apenas a gramática tradicional não basta.

Na afirmativa que se sucedeu, buscamos entender a relação dos educadores com a língua portuguesa e angariamos a seguinte devolutiva:

Gráfico XVIII – Opinião dos docentes: “O meu conhecimento em relação à língua portuguesa é pouco. Eu gostaria de saber mais”



Tendo em vista que uma criança de 3 anos já consegue compreender a estrutura de sua língua nativa e é capaz de se comunicar satisfatoriamente (ANTUNES, 2007), não há embasamento teórico em dizer que professores de língua portuguesa, que estudam e ensinam a língua todos os dias, não sabem a própria língua:

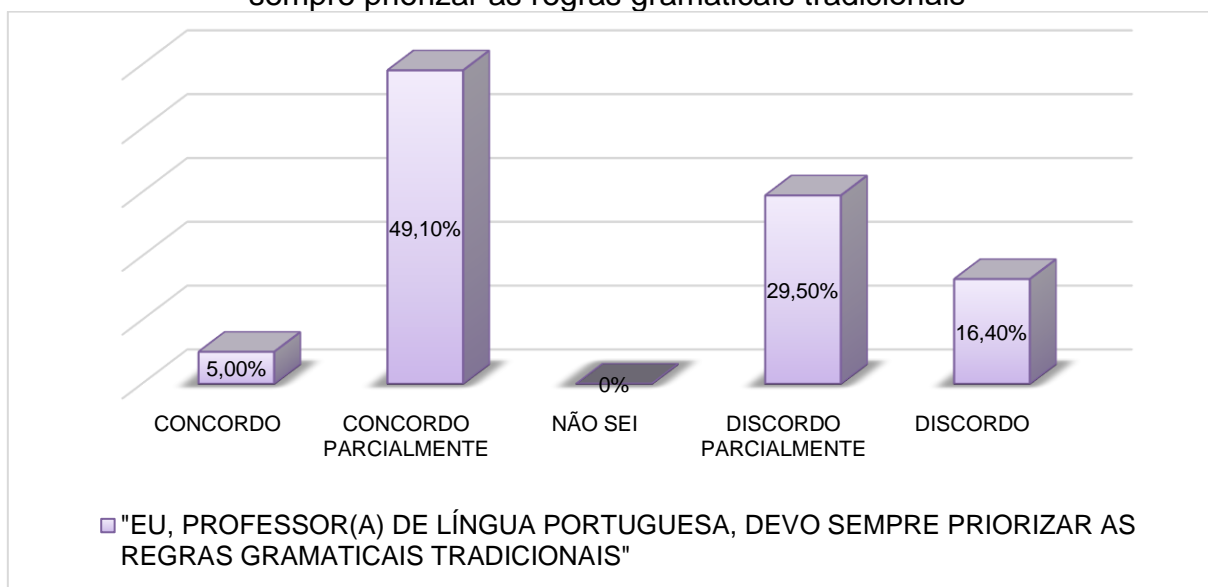
É curioso perceber que, entre a população analfabeta ou pouco letrada, não se ouve a queixa de que a “língua é difícil” ou a “gramática é complicada”. Só na escola é que vão nos convencer de que “a língua é difícil” e, pior ainda, de que “não sabemos empregá-la bem”. Me espanta constatar a ideia de que “não sabemos falar

português”; só uns poucos poucos é que sabem!” é uma das mais arraigadas, das mais inculcadas, que resiste a toda e qualquer argumentação em contrário. (ANTUNES, 2007, p.28)

Nesse sentido, aqui nessa questão podemos compreender que talvez os professores enxerguem a língua como sendo sinônimo de gramática tradicional, quando na verdade não é. Ter um conhecimento amplo acerca da gramática tradicional faz parte de um viés, enquanto compreender e utilizar a linguagem é parte natural do desenvolvimento de todos os seres humanos, sejam professores de língua ou não.

Na afirmativa seguinte, tínhamos o intuito de verificar se os docentes priorizavam as regras gramaticais em suas aulas e o resultado foi este:

Gráfico XIX – Opinião dos docentes: “Eu, professor(a) de língua portuguesa, devo sempre priorizar as regras gramaticais tradicionais”



Como podemos notar, a maioria das respostas se encontra na segunda coluna, na qual os participantes concordam parcialmente com a situação. Um pouco mais da metade (49,10% + 5%) considera priorizar as regras gramaticais tradicionais em uma aula de língua portuguesa. Então, nos perguntamos: qual é o espaço dado para a análise linguística, produção textual, interpretação, discussão, criticalização e para a variação linguística? Segundo Baronas e Cabucci (2016),

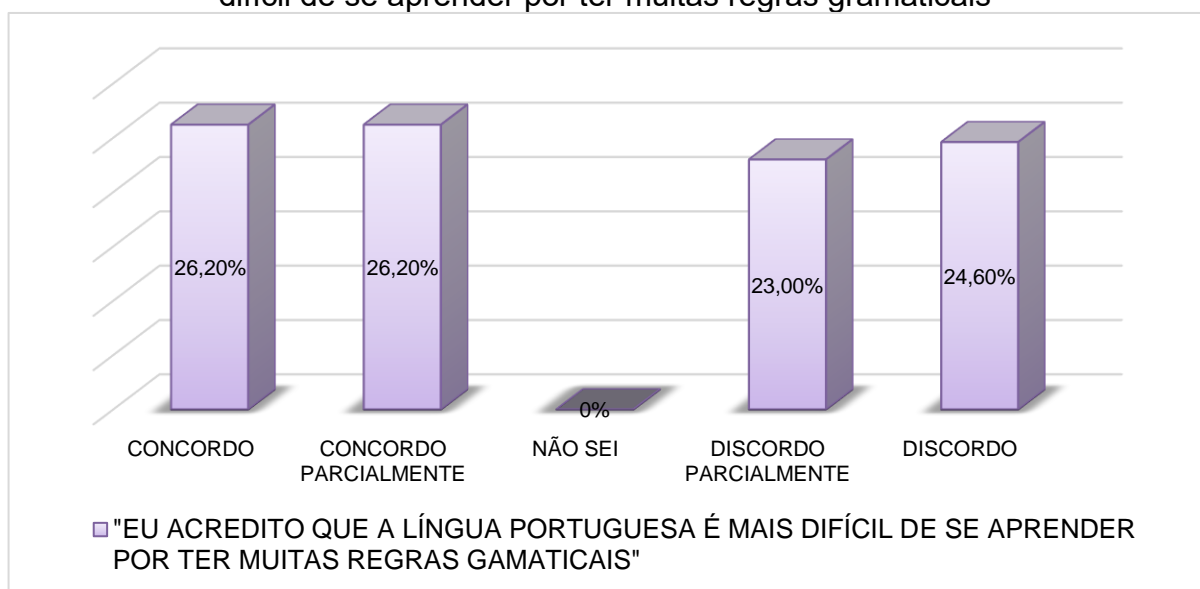
Atualmente, com a evolução dos estudos sociolinguísticos, impera a necessidade de formar o aluno em sua totalidade. Assim, a

pedagogia da variação, segundo Faraco, implica não só informar sobre questões exclusivas da língua, dado que isso nem é possível, visto que a língua faz parte de um universo muito mais amplo, mas também esse universo no qual a língua se insere. Dessa forma, a proposta de ensino na perspectiva da pedagogia da variação abarca não só a questão linguística, mas também questões socioculturais. (BARONAS; CABUCCI, 2016, p. 177 – p. 178)

É óbvio que os alunos têm o direito de aprender regras tradicionais da língua, mas eles também precisam ter um olhar crítico sobre essa variedade e entender que esta não é mais especial do que outras – ou, pelo menos, entender o que faz essa ser mais valorizada que as outras. De acordo com Baronas e Cabucci (2016) o ensino pautado na Sociolinguística vai muito além da mera explicação gramatical tradicional. É a partir dele que há a reflexão para questões macro e de extrema relevância para o meio social.

Na afirmativa que se sucedeu, buscamos entender a opinião dos professores em relação ao mito da dificuldade presente na língua portuguesa e angariamos as seguintes devolutivas:

Gráfico XX – Opinião dos docentes: “Eu acredito que a língua portuguesa é mais difícil de se aprender por ter muitas regras gramaticais”



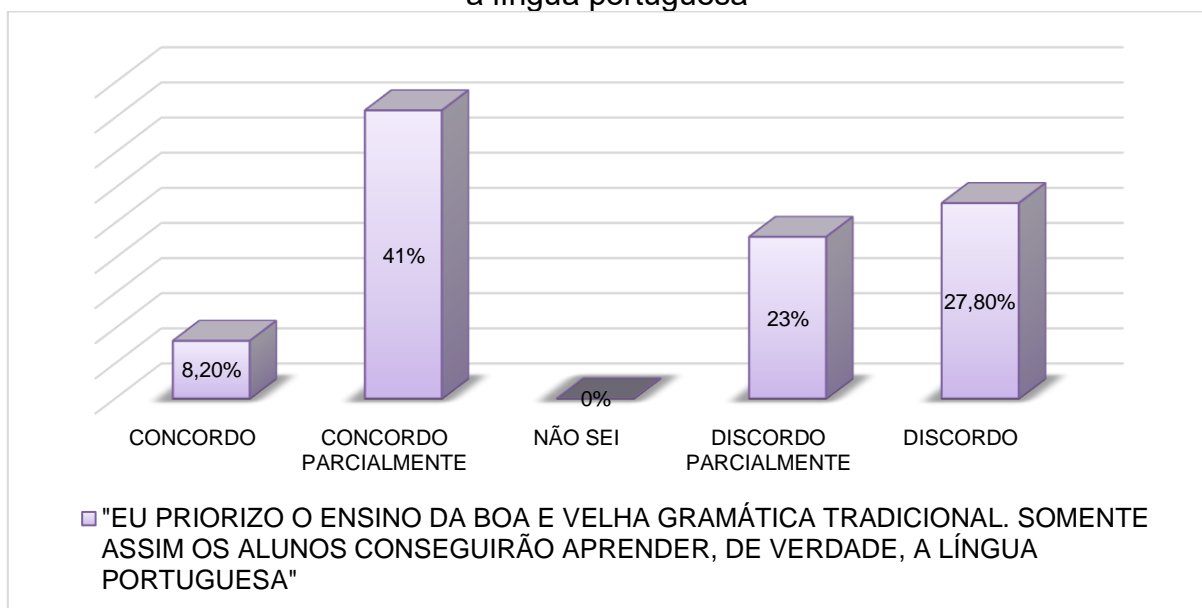
Aqui as respostas “concordo” e “concordo parcialmente” nos mostram, novamente o equívoco entre língua e regras gramaticais. Provavelmente pode ser que esses participantes tenham considerado as regras gramaticais tradicionais como sendo difíceis e de complicado acesso para a sociedade. Na perspectiva de Antunes

(2007) “Também quando alguém fala em “regras gramaticais complicadas” tem em mente outra gramática. Não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer; o que precisam dizer” (ANTUNES, 2007, p. 28).

É válido postular que qualquer conjunto de variantes é passível de regramento e os falantes nativos de uma determinada língua possuem essa gramática internalizada. Por isso, conseguem estabelecer a comunicação e não acham nada difícil. Quando há uma comparação da língua portuguesa com a dificuldade de suas regras gramaticais, o que os indivíduos querem dizer é que a gramática tradicional, aquela que para muitos é “inalcançável” e ideal, é que é difícil de ser compreendida. Dá-se, então, novamente, a confusão entre língua e gramática tradicional.

Dando continuidade, na próxima afirmação buscamos entender qual a opinião dos docentes em relação ao único e exclusivo ensino de gramática tradicional nas aulas de língua portuguesa e o resultado obtido foi:

Gráfico XXI – Opinião dos docentes: “Eu priorizo o ensino da boa e velha gramática tradicional. Somente assim os alunos conseguirão aprender, de verdade, a língua portuguesa”



Nessa afirmativa, percebemos que a maioria dos docentes concorda parcialmente com o ensino da gramática tradicional pela justificativa que segue (somente assim, os alunos conseguirão aprender de verdade a língua portuguesa).

A partir disso, notamos a presença do ensino feito a partir da metalinguagem. A metalinguagem é utilizada para descrever fenômenos da própria língua ou de outra língua, de forma estrutural, gramatical, normativa. Através da metalinguagem, a estrutura linguística é explicada e enfatizada, deixando outras questões de lado. A língua pela língua se faz presente e, de forma básica, os conceitos são apresentados.

De acordo com a perspectiva de Miller (2003), a atividade metalinguística é a “capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo” (MILLER, 2003, p. 01). Sendo assim, a metalinguística faz referência à utilização da própria língua para ensinar a língua normativa.

Em diversos livros didáticos podemos encontrar exercícios que são baseados na metalinguagem. Quando é pedido para que o aluno classifique sentenças ou defina classes gramaticais, passe uma frase considerada “errada” para a forma “correta”, preencha lacunas com classes gramaticais, entre tantos outros, o exercício pode ser classificado como uma atividade de metalinguagem, uma vez que o mais relevante, nesse contexto, de ser aprendido, é a estrutura da gramática tradicional. A seguir, encontramos exemplos de atividades de cunho metalinguístico:

Quadro V – Exemplos de atividades metalinguísticas

01. Em que posição do texto aparece a assinatura de Ana? (o texto é uma carta)
02. Classifique a seguinte oração: A menina comeu o bolo:
03. Passe as sentenças a seguir para a forma correta: Nos vai no cinema, Fazem 10 anos que moro aqui, Eu tenho muitas camisetas azul marinho.

Fonte: a autora

A epilinguagem, em contrapartida, “contempla o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero” (POLATO; MENEGASSI, 2020). Atividades epilinguísticas têm por objetivo principal analisar o texto, o contexto, o discurso empregado, as entrelinhas, etc., refletindo sobre o texto lido ou escrito com o intuito de explorar os diversos e diferentes significados que podem ser, ali, construídos, investigando as diversas possibilidades de usos da fonética, morfologia, sintaxe, semântica e ortografia.

Assim sendo, na esteira de ideias de Miller (2003), a atividade epilinguística:

[...] é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve (MILLER, 2003, p. 01).

Dessa maneira, as atividades epilinguísticas visam à compreensão, o pensamento crítico e a reflexão acerca de determinado tema, por parte do discente, com o auxílio de textos e da língua em uso – contextualizada. A seguir, temos exemplos de atividades de cunho epilinguístico:

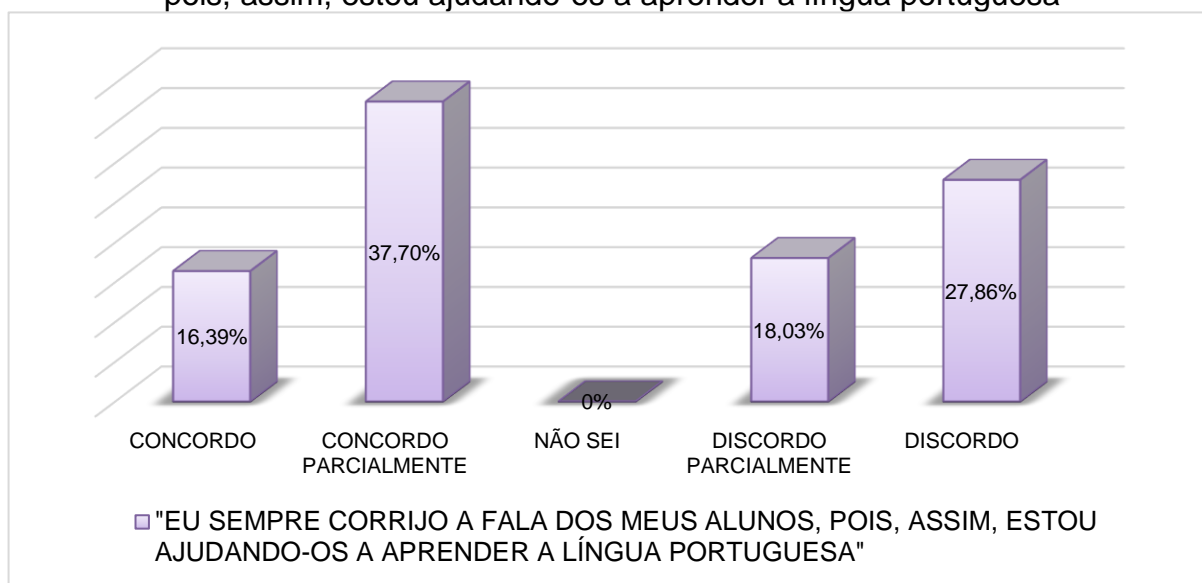
Quadro VI – Exemplos de atividades epilinguísticas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">01. Qual o efeito causado no poema a partir da palavra <i>sozinha</i>, ao invés da palavra <i>solitária</i>.02. Qual a importância do tempo verbal utilizado para o efeito de sentido proposto pelo eu lírico?03. A partir dos trechos retirados do conto <i>Negrinha</i>, realize um levantamento lexical das palavras que caracterizam a personagem Negrinha em relação à sua aparência e à sua personalidade. Feito isso, descreva a posição social e a valorização, por parte do meio social, no que diz respeito à personagem em questão. |
|--|

Fonte: a autora.

Pesquisas apontam que os livros didáticos, como exposto anteriormente, trazem mais exercícios de metalinguagem em detrimento das atividades de epilinguagem (ANTUNES, 2007). Isto é, a importância dada no ensino e aprendizagem de línguas é para com a estrutura linguística, a gramática tradicional, deixando de lado todas essas outras explorações linguísticas que poderiam ser abordadas.

Gráfico XXII – Opinião dos docentes: Eu sempre corrijo a falta dos meus alunos, pois, assim, estou ajudando-os a aprender a língua portuguesa



Com uma resposta favorável, da maioria dos professores, para a afirmação anterior, mesmo que sendo “parcialmente”, podemos perceber que

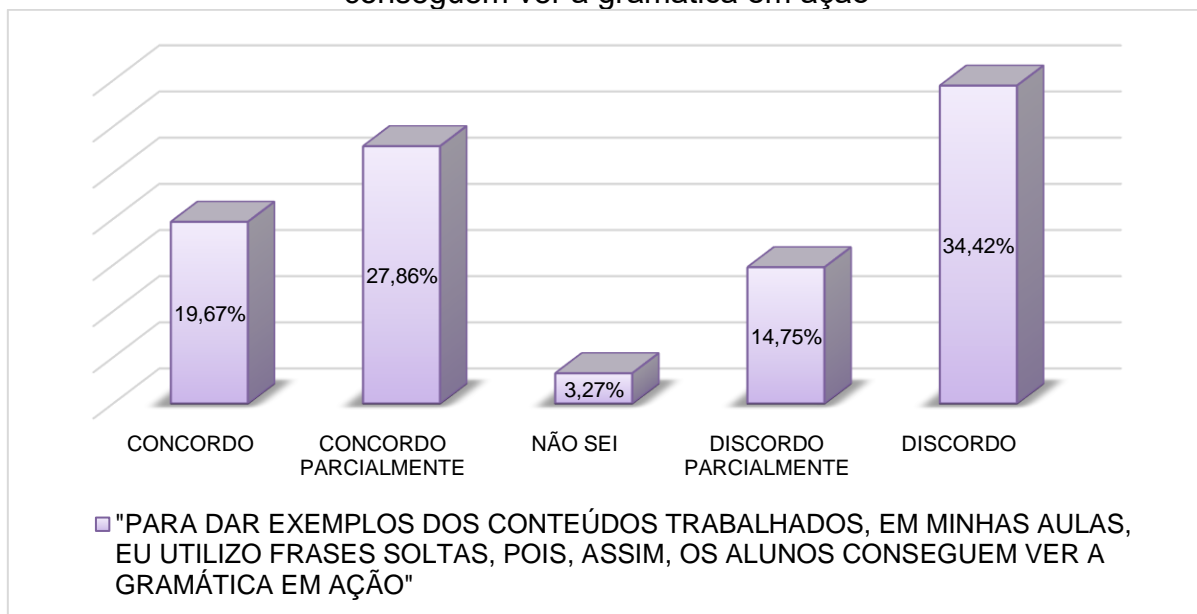
Há um campo de estudo imenso referente às práticas sociais de linguagem pertencente à língua portuguesa que passa, muitas vezes, despercebido ao olhar de muitas escolas. Configura-se, mais uma vez, o denominado crime pedagógico, quando é diminuída a capacidade dos discentes em entenderem sua língua como um fator existente, real e possível de análise (SILVEIRA; FRANCISCO, 2016, p.152)

Um dos problemas na didática do ensino da língua portuguesa e no ensino de língua, de maneira geral, é a falsa ideia de homogeneidade que diminui e condena a língua não padrão, deixando-a de fora do ensino. Muitas vezes os educandos se intimidam com os professores de língua portuguesa, retraem-se ou anulam-se em suas aulas, com medo de cometer algum “erro” ao se pronunciar para o(a) professor(a).

Obviamente essa situação causa um desconforto nos alunos e a falsa ideia de que ele(a) é inferior e nunca chegará perto da “perfeição” exigida pelos professores de língua portuguesa. As variações linguísticas não são erros que precisam ser corrigidos e as correções, quando e se necessário, devem ser feitas sem o condenar ou reafirmar o preconceito linguístico, mas com a orientação que, devido ao contexto de uso, existem formas que se encaixam melhor e que transmitem melhor o que o aluno quer anunciar.

Nas próximas duas afirmações, objetivamos entender como os participantes desenvolvem as explicações em suas aulas e angariamos as respostas a seguir:

Gráfico XXIII – Opinião dos docentes: “Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados, em minhas aulas, eu utilizo frases soltas, pois, assim, os alunos conseguem ver a gramática em ação”



Com a maioria discordando da afirmação, vemos um posicionamento satisfatório advindo dos docentes, pois a língua não é formada de frases soltas e, apenas utilizando-as para exemplificar, cria-se, nos educandos, a falsa ideia de que a língua portuguesa é difícil. Isso ocorre, obviamente, pelo fato de que a língua só faz sentido dentro de um determinado contexto de uso. Para mais, de acordo com Laperuta-Martins (2014),

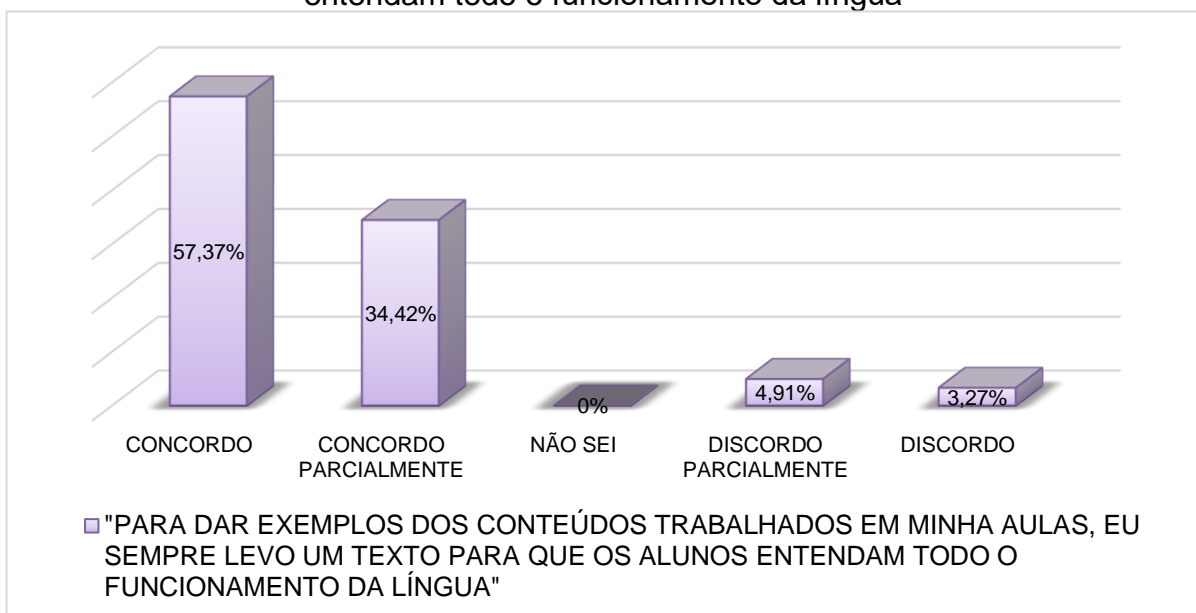
Também tem sido possível perceber que esses alunos, na verdade, são apenas representantes da sociedade em que vivemos. Eles refletem o sentimento que as pessoas têm, de um modo geral, no Brasil, com relação à língua que falam. Exatamente o mesmo: “não sei português”; “nossa língua é muito difícil”. E explicitam isso, sem se darem conta de que “vivem” dessa/nessa língua; de que essa língua que falam é seu instrumento de comunicação, de interação com outros; de que é por meio dela que se relacionam socialmente; de que, sem ela, esse relacionamento, possivelmente, não existiria. (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p. 18)

Devido a esse fato, salientamos que os exemplos dados devem ser reais e que são utilizados, de fato, pela comunidade de fala e não apenas descritos em

gramáticas tradicionais. Seja em contextos mais formais ou informais, seja em qualquer gênero discursivo, as explicações devem fazer sentido para os alunos e eles precisam visualizar, com clareza, os exemplos dados.

Em contrapartida, na afirmação seguinte, os exemplos priorizados são dados a partir do texto. Com isso, obtivemos o seguinte resultado:

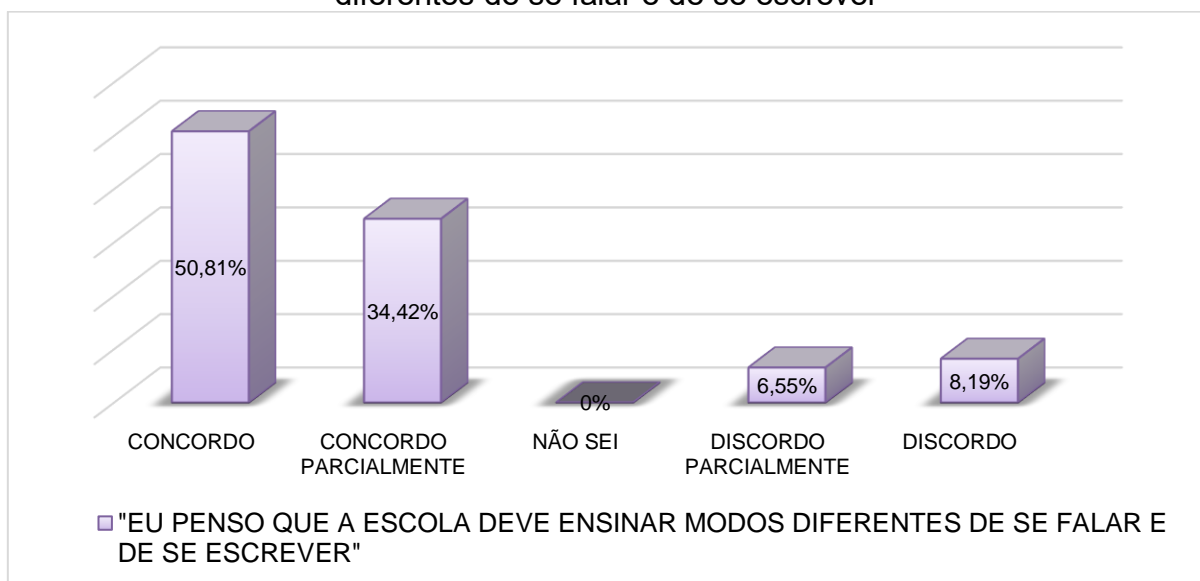
Gráfico XXIV – Opinião dos docentes: “Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados em minhas aulas, eu sempre levo um texto para que os alunos entendam todo o funcionamento da língua”



Como podemos visualizar, a maioria dos professores busca exemplificar suas explicações com exemplos retirados de textos. Esse feito é extremamente válido tendo em vista que, dentro do texto, a língua está mais próxima do real. De acordo com cada gênero discursivo, a forma de utilização da linguagem possui suas especificidades e, dentro do escrito, o(a) educando(a) está mais propício(a) a identificar esses usos e essas realidades, fazendo sentido para a sua aprendizagem. No entanto, não sabemos identificar se esses textos são levados com o intuito de realização prática de análise linguística ou utilização do texto como pretexto para se ensinar gramática/ metalinguagem.

No próximo gráfico, é exposta a opinião dos professores em relação ao trabalho com variação linguística dentro da sala de aula de ensino básico. Com a afirmação a seguir: “Eu penso que a escola deve ensinar modos diferentes de se falar e de se escrever”, as respostas obtidas foram as seguintes:

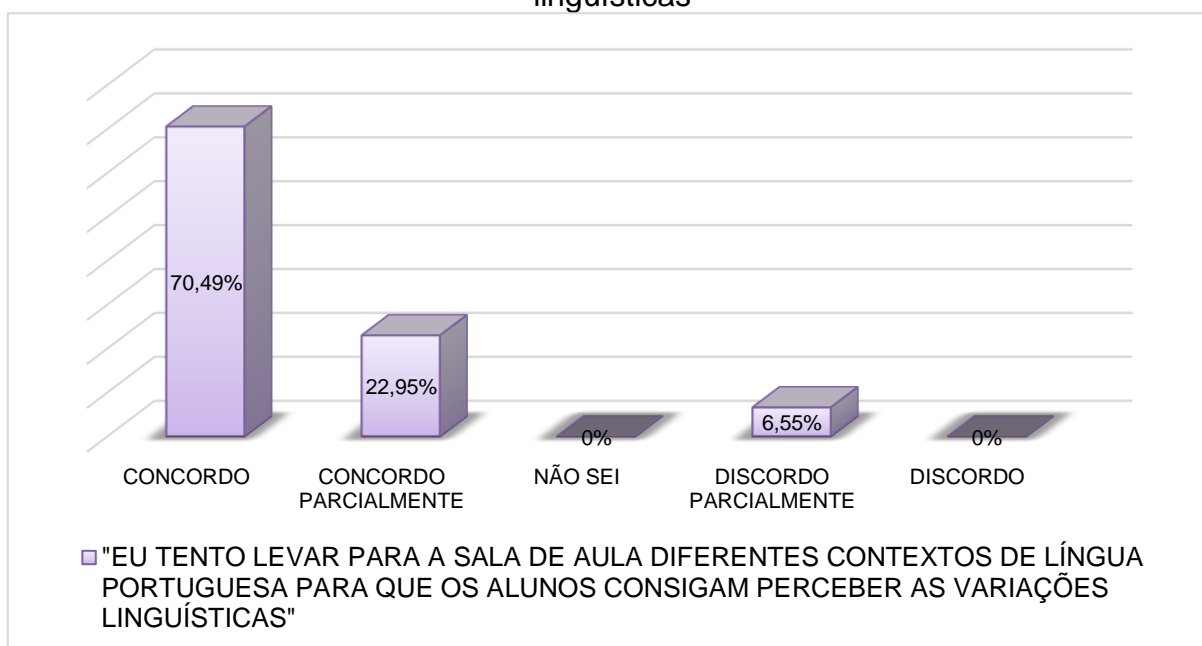
Gráfico XXV – Opinião dos docentes: “Eu penso que a escola deve ensinar modos diferentes de se falar e de se escrever”



Satisfatoriamente, grande parcela dos participantes respondeu concordando com a afirmação, isto é, consideram que a modos diferentes de se falar e escrever, também conhecidos como variação linguística, devem ser trabalhados na educação básica. Entretanto, a julgar, de forma geral, as outras respostas dos professores, nos indagamos se eles entendem o que são “modos diferentes de se falar ou escrever” de fato ou se confundiram com gêneros discursivos diferentes. Há uma contradição entre essa resposta e a devolutiva dos gráficos XXII e XXIII, por exemplo.

Em sequência, seguindo o mesmo raciocínio, indagamos os educadores sobre a abordagem desses diferentes modos de utilizar a linguagem em sala de aula com a seguinte afirmação: “Eu tento levar para a sala de aula diferentes contextos de língua portuguesa para que os alunos consigam perceber as variações linguísticas” e a resposta obtida foi:

Gráfico XXVI – opinião dos docentes: Eu tento levar para a sala de aula diferentes contextos de língua portuguesa para que os alunos consigam perceber as variações linguísticas



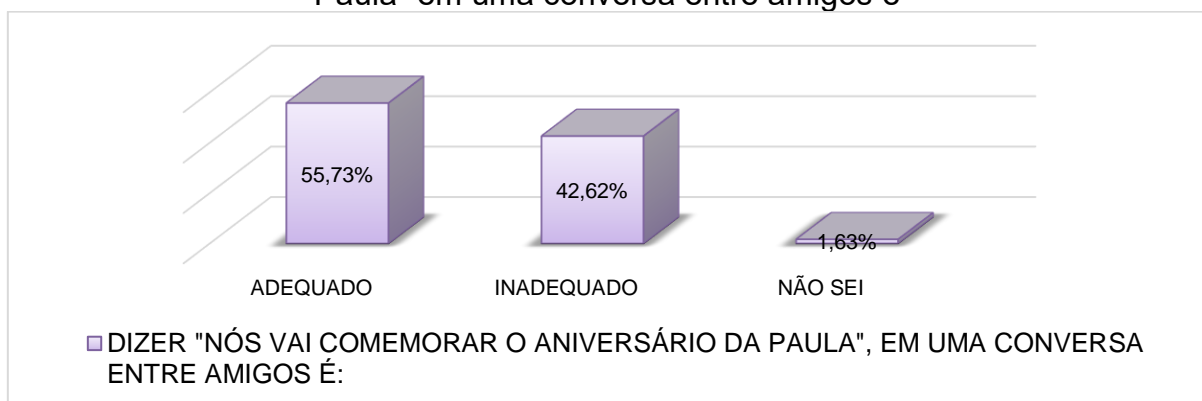
Com a maioria dos participantes concordando com a afirmação e a julgar pelas contradições encontradas nas respostas anteriores, nos perguntamos: será que esses professores sabem o que são diferentes contextos de língua de fato? E, novamente, pode ser que, talvez, eles entendam contextos diferentes de língua como gênero discursivos diferentes. Pensando nisso, Antunes (2007) sinaliza que

O problema central dos cursos de línguas – materna e estrangeiras – está longe de ser não ensinar gramática. É, antes, não ensinar apenas gramática; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais. (ANTUNES, 2007. P. 51)

Isto é, a partir do momento em que se entender que o ensino e aprendizagem de línguas vão muito além da gramática tradicional, uma nova ideologia será construída de maneira mais igualitária e menos segmentada. De acordo com Antunes (2007), o que se propõe, dessa forma, é ensinar mais e com mais qualidade, diferentemente do que reza um ensino estruturalista.

Partindo para a questão de número 19, intentamos averiguar as crenças e possíveis preconceitos linguísticos enraizados nos participantes de nosso estudo: “Assinale a alternativa que expressa a sua opinião sobre as sentenças a seguir” e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico XXVII – Opinião dos docentes: “Dizer “nós vai comemorar o aniversário da Paula” em uma conversa entre amigos é”

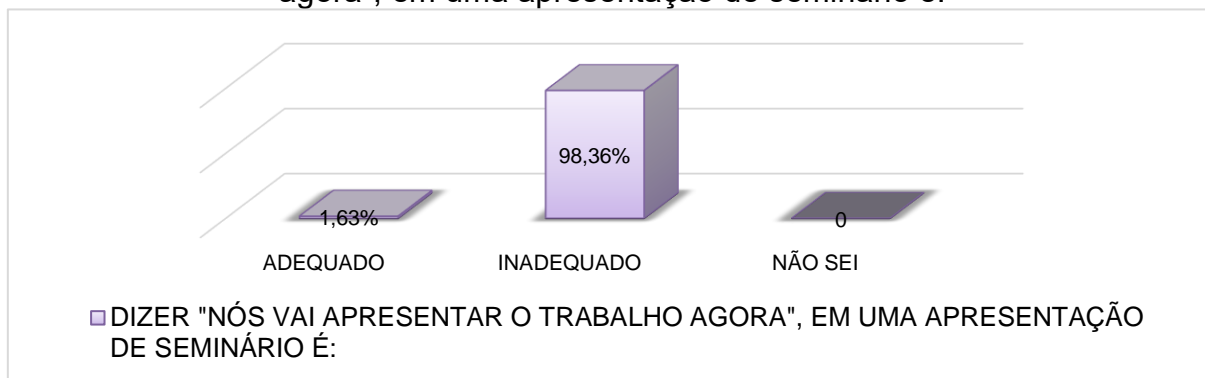


Nessa sentença, pelo viés tradicional da língua, não há presença de concordância verbal entre o sujeito *nós* e o verbo *ir*. A maioria das respostas nos indica que os participantes julgam adequada essa utilização de linguagem, ainda que outra parcela menor, porém ainda grande, julga ser inadequado. 55,73% dos participantes podem julgar adequado tendo em vista que uma conversa entre amigos é um contexto mais informal e, na maioria das vezes, de pouco monitoramento da fala. Mas nos inquieta os mais de 40% que julgam inadequada. Por que essa avaliação preconceituosa? Seria porque a variante concordância verbal representa um traço descontínuo e não gradual¹⁰?

Na sentença que se sucedeu, a falta de concordância era a mesma, mas em um contexto de uso diferente:

¹⁰Segundo Bagno (2007), traços descontínuos [...] são precisamente aqueles fenômenos linguísticos que sofrem a maior carga de discriminação e preconceito na nossa sociedade. Por caracterizarem a variedade linguística de falantes com baixo ou nenhum prestígio social, esses traços são rejeitados, repelidos, ridicularizados e evitados a todo custo pelos cidadãos que se acham (ilusoriamente) portadores da língua “certa” (BAGNO, 2007, P.143). Enquanto traços graduais são [...] usos linguísticos que aparecem na língua falada por todos os brasileiros e que constitui, assim, Aquilo que é realmente nosso na língua, Aquilo que nos identifica mais intimamente como falantes do português brasileiro contemporâneo. Como a força do vernáculo é muito poderosa, aos poucos esses traços característicos vão conquistando espaço também nos gêneros textuais mais monitorados (BAGNO, 2007, p.146-147).

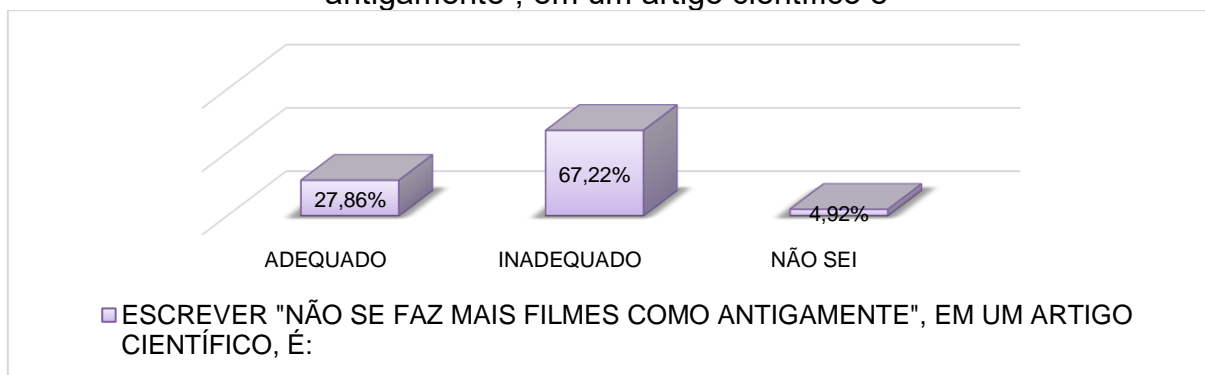
Gráfico XXVIII – Opinião dos docentes: “Dizer “nós vai apresentar o trabalho agora”, em uma apresentação de seminário é:



Nesse outro caso, podemos notar que imensa parcela dos participantes considera esse uso inadequado. Isso pode ocorrer tendo em vista o fato de o contexto de apresentação de seminário exigir uma formalidade maior. Esses dois gráficos anteriores nos levam a averiguar que os participantes que responderam à pergunta do gráfico XXVII afirmando ser adequado utilizar “nós vai”, em uma conversa entre amigos conseguem fazer a alteração da linguagem de acordo com o contexto de uso.

As duas próximas sentenças contemplam a utilização do verbo fazer em dois contextos distintos:

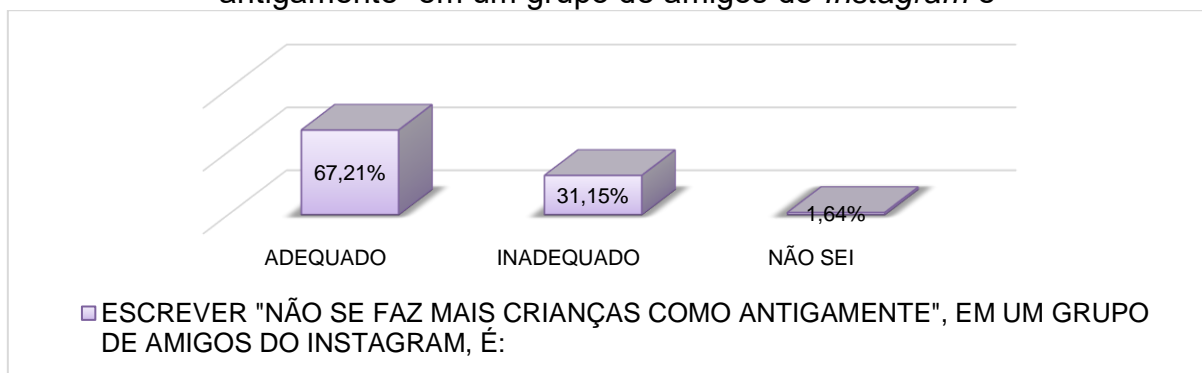
Gráfico XXIX – Opinião dos docentes: “Escrever “não se faz mais filmes como antigamente”, em um artigo científico é”



67,22% dos professores julgam inadequado escrever essa forma do verbo fazer em um artigo científico, enquanto 27,86% acreditam estar adequado. Para a gramática tradicional o “correto” seria escrever “fazem” para concordar com o plural de filmes. Como o artigo científico é um gênero discursivo mais formal, talvez aí esteja a justificativa de a maioria ter analisado como sendo inadequado. Por outro

lado, há sempre que se questionar: será que o motivo desses mais de 27% responderem “adequado” é porque são puristas realmente, ou não sabem que há um erro normativo nessa sentença?

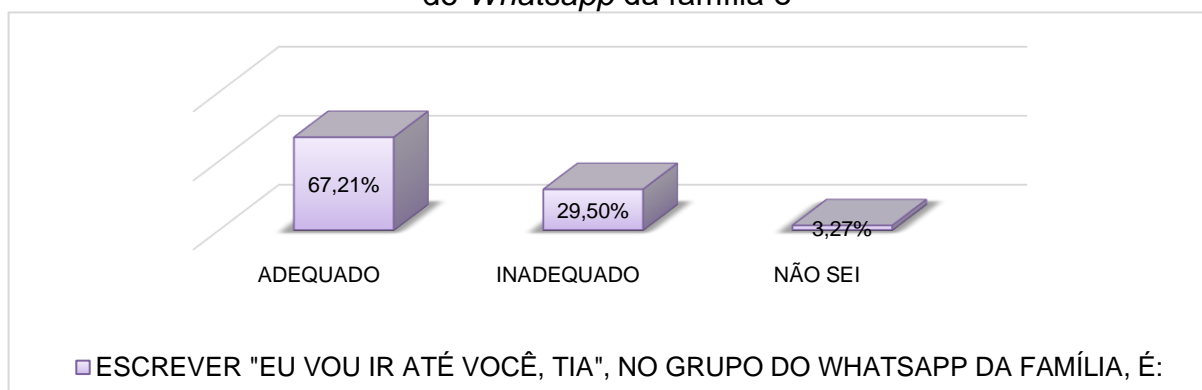
Gráfico XXX – Opinião dos docentes: “Escrever “não se faz mais crianças como antigamente” em um grupo de amigos do *Instagram* é”



Já nesse segundo contexto, onde há uma informalidade maior, a maioria julga adequado escrever dessa maneira, enquanto 31,15% dos participantes ainda acreditam ser inadequado, mesmo que o contexto tenha mudado e seja mais informal. Esses mais de 30% podem nos mostrar traços de preconceito linguístico.

Nos dois próximos gráficos, temos o uso do verbo *ir* como um auxiliar para o futuro. Isto é, o verbo *ir* é utilizado depois de todos os sujeitos com a intenção de marcar um acontecimento futuro e, logo em seguida, a ação pretendida é colocada (por exemplo: *eu vou comer, ele vai assistir, nós vamos sair*, etc.) Porém, teóricos mais conservadores afirmam que, além dessa construção perifrástica estar “errada”, ela também pode conter pleonasma, ou seja, a redundância, quando utilizada a ação futura de ir a algum lugar, como é o caso das sentenças a seguir (verbo auxiliar *vou* + verbo principal *ir*):

Gráfico XXXI – Opinião dos docentes: “Escrever “eu vou ir até você, tia”, no grupo do *Whatsapp* da família é”



Nessa sentença, o léxico “vou” deixa de exercer a função de verbo pleno e passa a exercer a função de verbo auxiliar, assim como na língua inglesa, por exemplo, na qual os tempos verbais são formados a partir de auxiliares e não de terminações verbais, em sua maioria.

Nesse sentido, a palavra *vou* se remete ao futuro e o verbo principal da sentença é *ir*. Para alguns puristas e para a gramática tradicional, essa sentença é considerada errada, uma vez que essa formação temporal do futuro não é aceita e é tida como uma redundância; um pleonismo.

O site *Língua Brasil*, por exemplo, traz uma resposta para esse uso:

Deve-se evitar a todo custo a locução "eu vou ir". Não que esteja rigorosamente fora dos padrões gramaticais, pois é comum entre os brasileiros o uso do verbo *ir* como auxiliar do futuro [vamos ver, vou trabalhar, vão falar, por exemplo, em vez de veremos, trabalharei, falarão]. Mas a construção fica ruim quando aparece duas vezes o verbo *ir*, como auxiliar e como principal. Indica pobreza de linguagem e de estilo. Assim sendo, substitua "eu vou ir" por *irei* ou simplesmente *eu vou*. (TRECHO RETIRADO DO SITE LÍNGUA BRASIL, s.a, s.p)¹¹

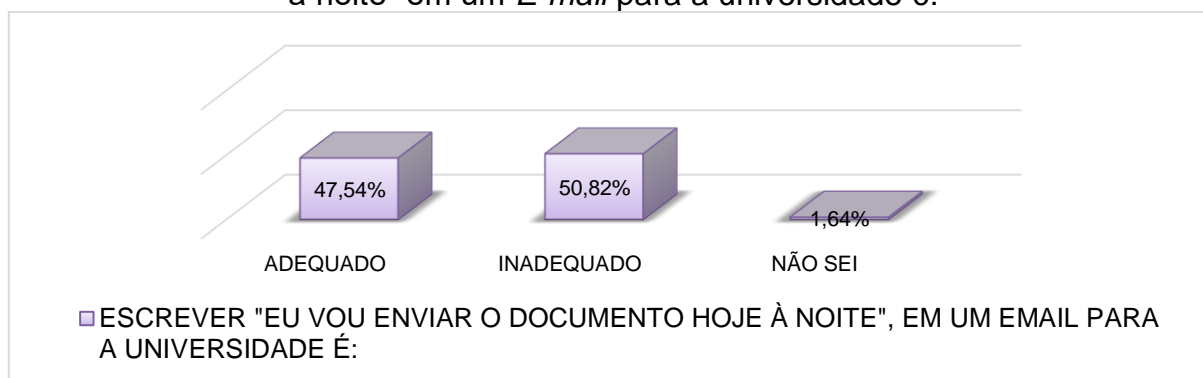
Além desse trecho demonstrar preconceito com expressões como “deve-se evitar o uso”, “fica ruim” e “indica pobreza de linguagem”, também sinaliza a opinião de muitos falantes de língua portuguesa e o escasso conhecimento linguístico. O próprio trecho admite que essa construção não se encontra tão fora dos padrões gramaticais (talvez por ela ser uma variante com traços descontínuos? (BAGNO,

¹¹Disponível em: <https://www.linguabrasil.com.br/mural-consultas-detail.php?id=140&busca=>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

2007)), no entanto, mesmo assim, ainda a adjetiva como algo inadequado. Por que se não pelo único e exclusivo motivo preconceituoso?

Observando as respostas dos professores, percebemos que a maioria julga ser adequada a utilização dessa sentença, porém, 29,50% dos participantes, um número considerável, acredita ser inadequado, mesmo em um contexto mais informal. Podemos conjecturar preconceito linguístico desses quase 30%?

Gráfico XXXII – Opinião dos docentes: “Escrever “eu vou enviar o documento hoje à noite” em um *E-mail* para a universidade é:



Nessa outra afirmação, a explicação para a sentença é a mesma da anterior, mas o resultado é diferente, devido ao fato de o contexto ser diferente. A maioria dos docentes acredita ser inadequado escrever dessa forma em um *e-mail*, talvez pelo fato de esse gênero discursivo ser considerado mais formal. No entanto, 47,54% dos docentes não veem problema em utilizar esse tipo de construção estigmatizada mesmo em um contexto mais formal. Será que temos esse resultado tendo em vista que o verbo *ir* como auxiliar para o futuro não está mais sendo considerado “erro” e passando a se consolidar no processo de mudança linguística? Segundo Weinreich, Labov e Herzog, “o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística” (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p 124).

Nas duas próximas sentenças temos a presença da utilização do verbo *ir* juntamente com a preposição *no/na* (*em+o/em+a*). De acordo com as gramáticas tradicionais, a regência do verbo *ir* é feita com a preposição *a* (BECHARA, 2009; INFANTE, 1999). O site Mundo Educação, a exemplo, coloca em xeque a regência de dois verbos: *ir* e *estar*:

O modo “no telefone” é empregado num sentido conotativo de dizer: Fulano está grudado no telefone. Logo, se essa é a imagem que vem

na mente de quem fala, é mais certo que diga “no” do que “ao”. Por quê?

Porque “no” é indicativo de lugar e, portanto, sugere que Fulano está “colado” no (em+o) telefone.

Contudo, isso não justifica o fato de que “no telefone” está absolutamente correto!

Comumente dizemos: vou no dentista, vou no banheiro, vou na farmácia, querendo nos referir ao lugar para onde estamos indo.

Mas a regência verbal anula esta convenção, pois quem vai, vai a algum lugar, e não em, na ou no algum lugar. É uma questão gramatical: o verbo “ir” no sentido de deslocar de um espaço para outro é transitivo direto e seguido de “a”: Ele vai a Aracaju e não em Aracaju.

No caso de se ter a preposição mais artigo, ficará: Ele vai ao aeroporto. (preposição a + artigo o) e Ele vai à escola. (preposição a + artigo a).

Então, isso só vale para o verbo ir? Não!

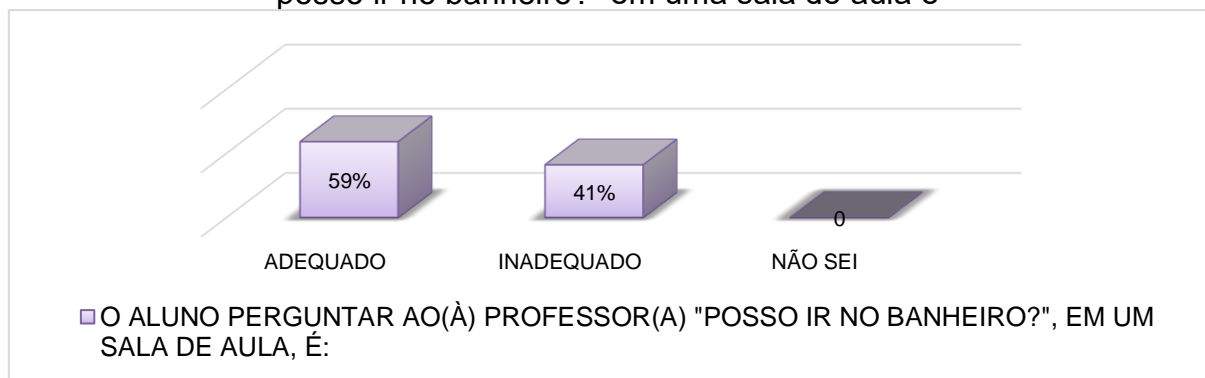
Quando falamos: Eu estou no telefone! a questão é o verbo “estar”.

Logo, Dizer que está no telefone, dá a entender que a pessoa, de certa forma, está inserida, dentro do telefone. E daí voltamos a questão da linguagem conotativa: No momento que estou falando com alguém através do telefone, este passa a ser extensão de mim e vice-versa, de tal forma, que poderia dizer que “Estou no telefone”!

Contudo, e para evitar discussões desnecessárias, apoie os gramáticos e diga: Estou ao telefone! Sem medo de errar! (TRECHO RETIRADO DO SITE MUNDO EDUCAÇÃO, s.a, s.p)¹²

Isto é, mesmo depois de explicar as possibilidades e dar exemplos com o verbo *trazer*, o site ainda reafirma que os verbos *ir* ou *trazer* devem ser usados com a preposição *a*. No final, a matéria ainda reforça o apoio dos leitores aos gramáticos, a utilizar a norma padrão e a “não errar”. Os sentidos de utilizar *à*, *ao*, *na* ou *no* dificilmente mudam quando se trata de diálogos corriqueiros, por que, então, essa insistência e tentativa de erradicação com uma das formas?

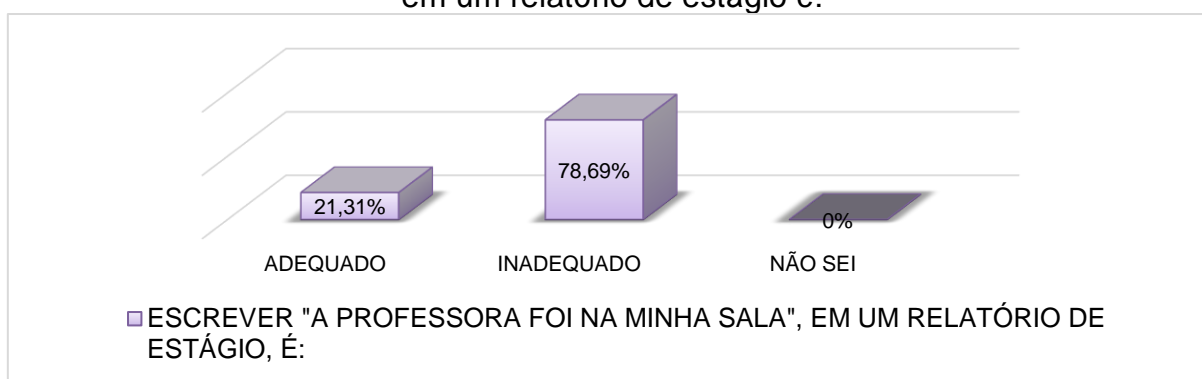
Gráfico XXXIII – Opinião dos docentes: “O aluno perguntar ao(à) professor(a) “posso ir no banheiro?” em uma sala de aula é”



¹²Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/ao-telefone-ou-no-telefone.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

Partindo para as respostas dos professores, o que pudemos notar foi que a maioria julga ser é adequado usar essa construção. Nessa sentença, abrimos discussão para reafirmar a importância de considerar a língua que o alunado traz consigo e não a desprezar ou condená-la. O(A) aluno(a) pode usar esse tipo de construção por ele(a) conhecer apenas essa (uma vez que esse exemplo é muito utilizado e pode ser que esteja se fortificando cada dia mais), bem como por considerar o ambiente de sala de aula como sendo mais informal, dependendo de seus colegas de classe e também do professor presente na turma.

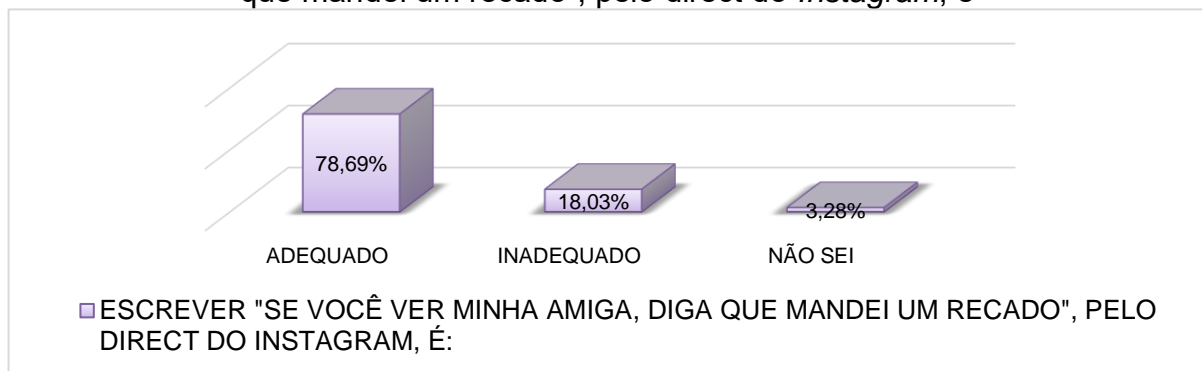
Gráfico XXXIV – Opinião dos docentes: “Escrever “a professora foi na minha sala” em um relatório de estágio é:



No contexto dessa segunda sentença temos uma rigorosidade maior e que pede um monitoramento na escrita. Com isso, a maioria considera inadequado escrever dessa forma, porém, 21,31% dos participantes ainda enxergam como sendo adequado, apesar de ser um contexto mais formal. A hipótese que temos é de que, talvez, essa forma esteja se consolidando com maior rapidez e não cause mais estranheza aos falantes de português.

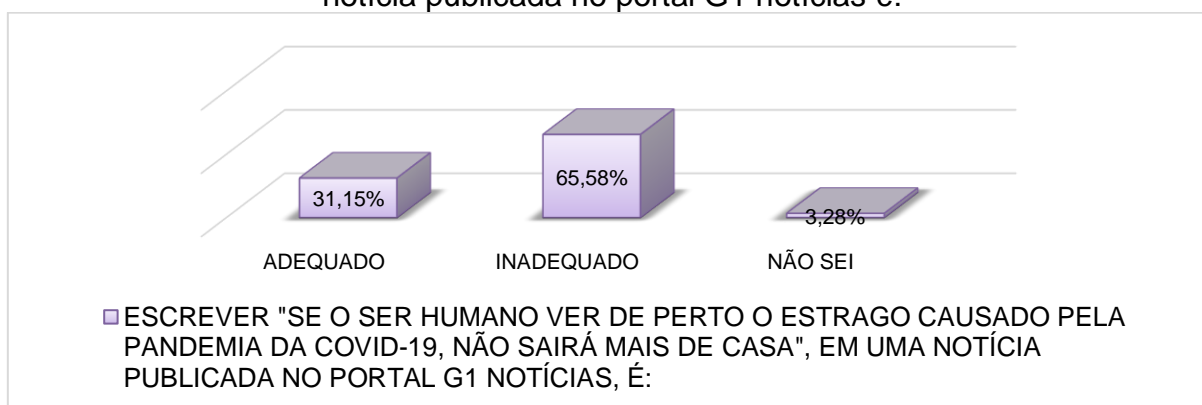
Nos próximos gráficos, temos a utilização da conjugação do verbo ver, novamente, em dois contextos distintos:

Gráfico XXXV – Opinião dos docentes: “Escrever “se você ver minha amiga, diga que mandei um recado”, pelo direct do *Instagram*, é”



Para a gramática tradicional a forma singular do futuro do subjuntivo é *vir*. No entanto, a forma *ver* é comumente usada em diversos contextos sem causar estranhamento nos usuários (aqui, vemos um clássico exemplo de traço gradual). Nesse gráfico, notamos que 78,69% dos participantes julgaram ser adequado usar essa forma nesse contexto, enquanto apenas 18,03% consideram inadequado, mesmo num gênero discursivo menos formal. O que justificaria esses participantes ainda julgarem inadequado essa variante?

Gráfico XXXVI – Opinião dos docentes: “Escrever “se o ser humano ver de perto o estrago causado pela pandemia da COVID-19, não sairá mais de casa”, em uma notícia publicada no portal G1 notícias é:



Já no segundo contexto, as respostas “inadequado” aumentam consideravelmente. Acreditamos que seja porque o gênero notícia é de cunho mais formal e a variante não atende a essa formalidade.

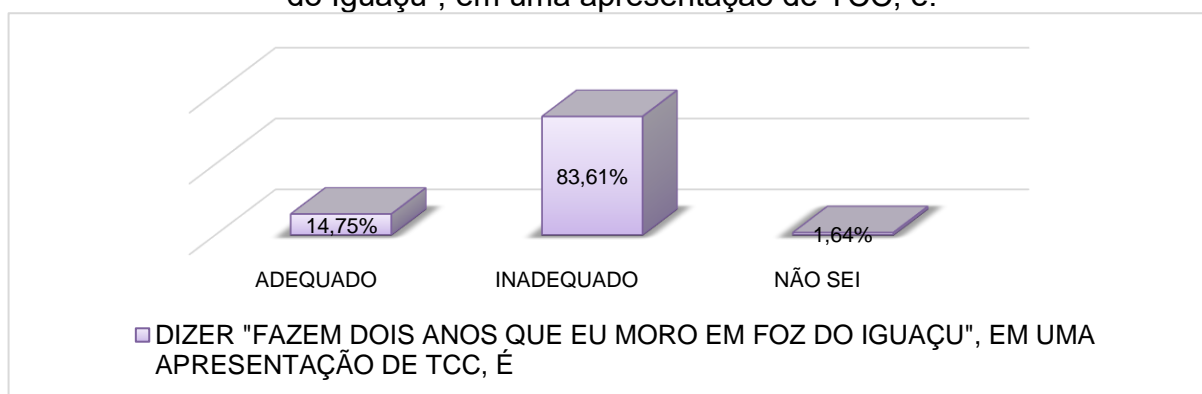
Nos próximos gráficos, temos o verbo *fazer* com o sentido de tempo decorrido. De acordo com a gramática tradicional: “haver e fazer são impessoais quando indicam tempo. Nesse caso, devem permanecer na terceira pessoa do

singular” (INFANTE, 1999, p. 280). Ou seja, quando há a utilização do verbo fazer para mostrar um determinado tempo transpassado, ele deve ser sempre utilizado em sua forma singular. O que acontece, muitas vezes, é o fenômeno da hipercorreção. Na tentativa de fazer concordância verbal com o plural, as pessoas tendem a passar o verbo fazer também para o plural, mesmo quando não há necessidade. Segundo o site *O Bom Português*, o verbo

Fazer, quando exprime tempo, é impessoal, ou seja, não tem sujeito. Portanto, deve-se manter na terceira pessoa do singular: Faz dois anos que nos conhecemos, Ontem fez quinze dias que aconteceu o acidente. Em tempos compostos e locuções verbais formados por verbos impessoais, o verbo auxiliar deve também ser mantido na forma impessoal (terceira pessoa do singular). Assim: Vai fazer cinco anos que a família se mudou, Deve fazer alguns meses que eles não se falam. (TRECHO RETIRADO DO SITE O BOM PORTUGUÊS, s.a, s.p)¹³

O site não traz exemplos e nem cita o uso real do verbo *fazer*, apenas a forma tradicional e conservadora, pouco usada pelos seus falantes, afirmando o uso “correto” da conjugação verbal. Para mais, o próprio nome do site (bom) já incita e desvela o preconceito linguístico. Existe um mau português? Um português ruim e que causa coisas ruins na vida das pessoas para ser condenado dessa forma? Ou, será que, na verdade, o próprio preconceito linguístico e não aceitação da diversidade linguística é que causa algo ruim na vida das pessoas?

Gráfico XXXVII – Opinião dos docentes: Dizer “fazem dois anos que eu moro em foz do Iguaçu”, em uma apresentação de TCC, é:



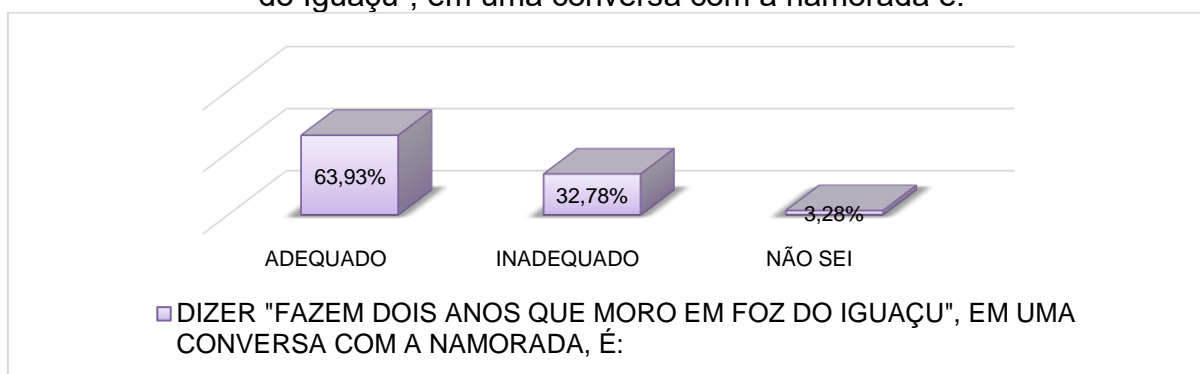
¹³Disponível

em:

https://www.curso-objetivo.br/vestibular/bom_portugues/160902.aspx#:~:text=Fazem%20dois%20anos%20ou%20Faz,di as%20que%20aconteceu%20o%20acidente. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

Nessa situação, há uma formalidade maior e um monitoramento elevado da fala. Pode ser que, devido a isso, uma grande parcela dos participantes julgam ser inadequado usar essa construção nesse contexto, enquanto apenas 14,75% acreditam ser adequado. Será que esses quase 15% de professores desconhecem a regra? ou não consideram mesmo que o gênero exige tal formalidade?

Gráfico XXXVIII – Opinião dos docentes: Dizer “fazem dois anos que moro em Foz do Iguaçu”, em uma conversa com a namorada, é:



Em contrapartida, nessa segunda situação, o número de respostas julgando como sendo adequado sobe consideravelmente, mas, mesmo assim, 32,78% dos educadores julgam ser inadequado. Podemos afirmar que se trata de preconceito linguístico? Ou, considerando as respostas às duas questões, podemos dizer que os professores que responderam adequado para as duas questões o fizeram por desconhecimento da regra?

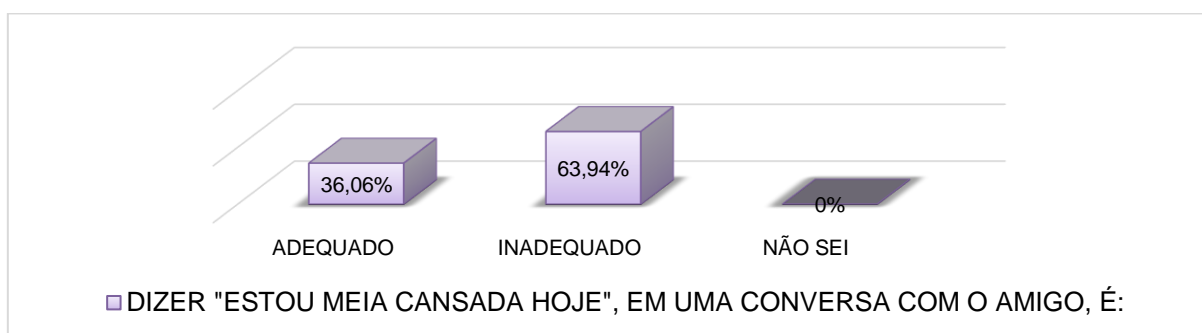
Nas duas próximas sentenças o que encontramos é, novamente, o fenômeno da hipercorreção e a tentativa de concordância de gênero entre o advérbio e o adjetivo. No entanto, o advérbio *meio*, segundo Bechara (1977) não sofre alteração e não se flexiona, mesmo quando o gênero é feminino. O site *Carreira e Sucesso* também afirma o mesmo:

No nosso cotidiano é comum utilizarmos as palavras ‘meio’ e ‘meia’, mas em diversas situações acabamos utilizando essas expressões de forma errada. [...] Em situações em que mais ou menos se encaixar melhor o termo correto a usar será ‘meio’, onde couber a palavra ‘metade’, emprega-se o termo ‘meia’. (TRECHO RETIRADO DO SITE CARREIRA E SUCESSO, 2020, s.p)¹⁴

¹⁴Disponível em:

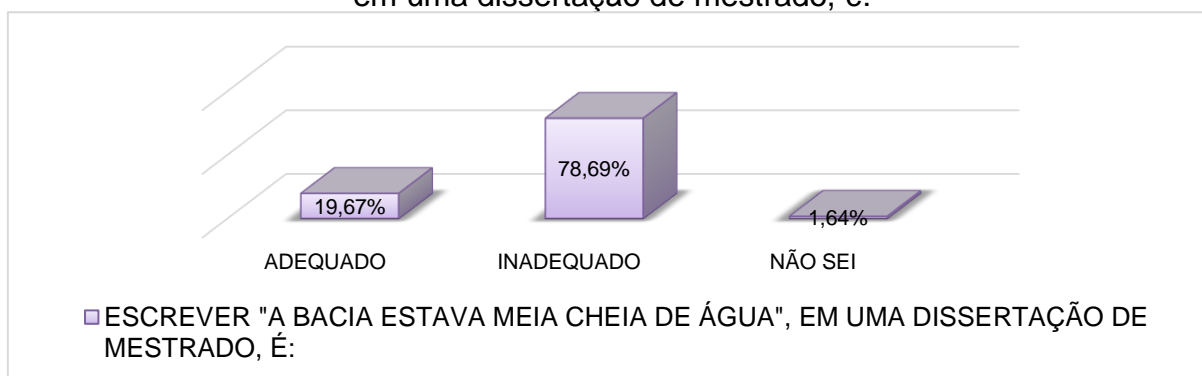
Nesse trecho, podemos notar a explicação tradicional e conservadora do uso das palavras, bem como o preconceito linguístico na escrita “de forma errada” referindo-se a quem utiliza as expressões de maneira diferente da explicada. No site, não há a abordagem do fenômeno da hipercorreção e nem a explicação do porquê de o item lexical *meio* ser substituído por *meia*: a palavra *meia* parece ser mais adequada quando usada com adjetivos femininos, pois transmite a ideia de concordância. Isto é, temos, novamente, um consultório gramatical raso e tradicional, que não expõe outras formas de utilização da linguagem, explica de maneira técnica e conservadora e não promove a discussão da variação linguística.

Gráfico XXXIX – Opinião dos docentes: Dizer “estou meia cansada hoje”, em uma conversa com o amigo, é:



Nesse caso, temos a utilização da sentença em um contexto informal e, mesmo assim, o índice de julgamento, como sendo inadequado, ainda é grande.

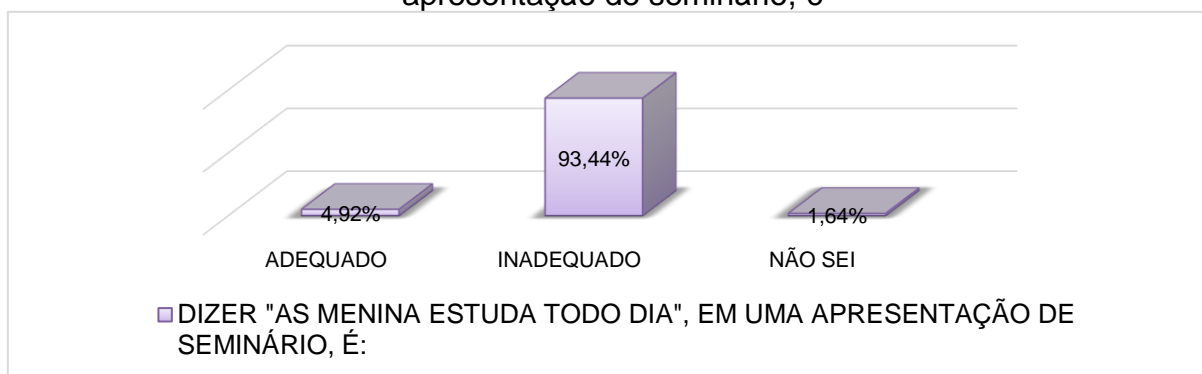
Gráfico XL – Opinião dos docentes: Escrever “a bacia estava meia cheia de água”, em uma dissertação de mestrado, é:



Nesse contexto, o índice de julgamento como sendo inadequado é ainda maior, talvez pelo fato de ser um meio que exige formalidade e monitoramento de escrita. Nessa afirmação, há um fato curioso: a rejeição da utilização da sentença foi alta tanto para a escrita em uma dissertação como para a fala na conversa entre amigos: a maioria dos docentes julgaram esses usos inadequados. Talvez essa forma de utilização da linguagem seja mais estigmatizada do que outras formas que também não são consideradas corretas pela tradição gramatical. Bagno (2007) classifica a concordância desse advérbio (meio) (como se fosse um adjetivo), como uma variante gradual, cujo uso não incorre em preconceito. Dessa forma, novamente nos perguntamos: por que tantos professores que, vez por outra, também usam essa variante, classificam-na como inadequada?

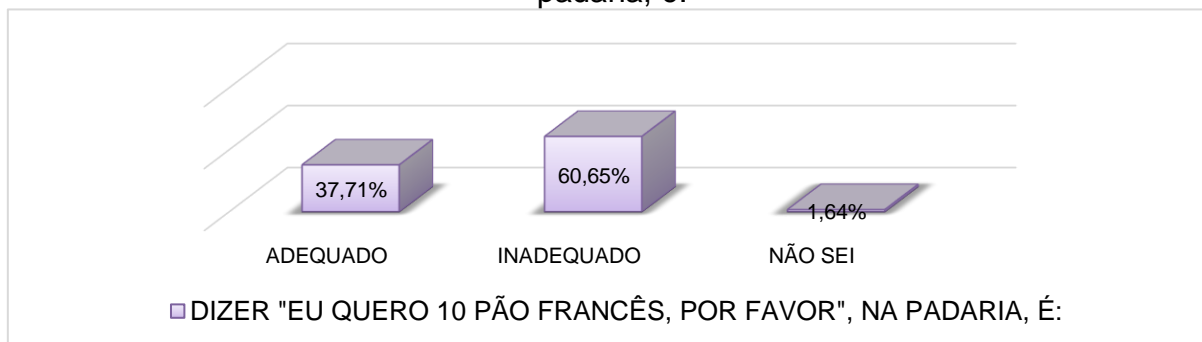
Nas próximas sentenças temos duas situações extremamente corriqueiras na vida de qualquer falante de língua portuguesa do Brasil, que é a variável plural do sintagma nominal. A ausência do plural em concordância em todo SN é bastante estigmatizada e é considerado por alguns linguistas como um traço descontínuo (BAGNO, 2007).

Gráfico XLI – Opinião dos docentes: Dizer "as menina estuda todo dia", em uma apresentação de seminário, é



Num contexto formal como uma apresentação de seminário, é normal a exigência da concordância. Talvez, devido a esse fato, a grande maioria dos participantes respondeu considerar inadequado. Já, respondendo à questão constante do gráfico abaixo, em que o gênero do enunciado se altera:

Gráfico XLII – Opinião dos docentes: Dizer “eu quero 10 pão francês, por favor”, na padaria, é:



O normal seria que um número maior de professores respondesse que é adequado. No entanto, nesse contexto mais informal, o que temos é também um grande índice de rejeição ao uso desse tipo de sentença. Novamente, temos a pergunta: seria preconceito linguístico, pelo fato de se tratar de um traço descontínuo?

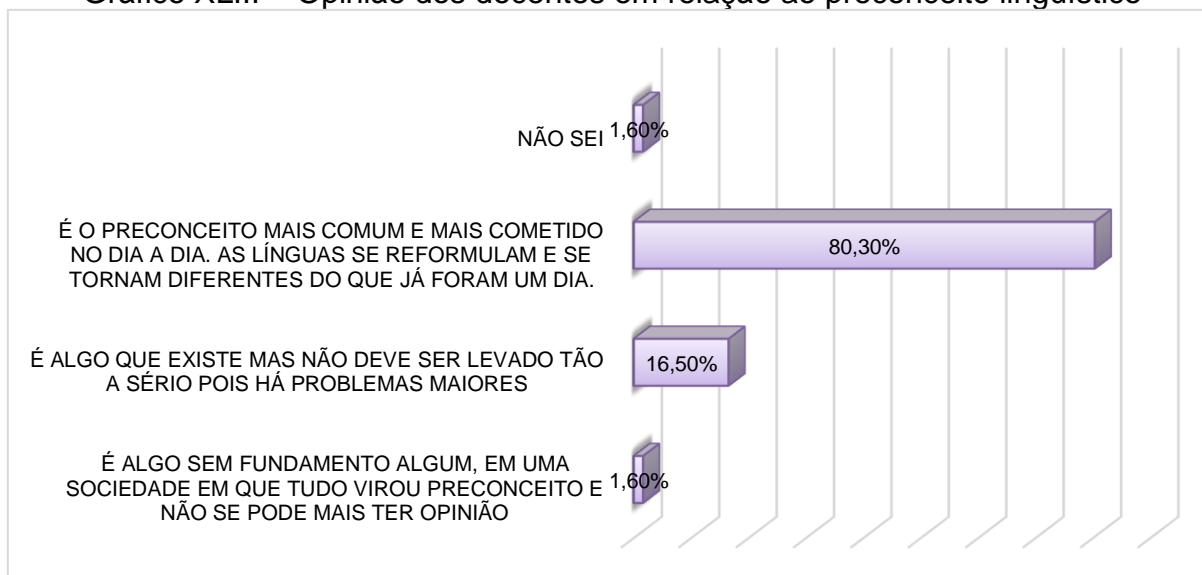
De um modo geral, o que temos, dessa forma, são medidas e pesos diferentes para situações parecidas. Todas as sentenças analisadas anteriormente não são consideradas “corretas” para a gramática tradicional. Todavia, umas são mais aceitas do que outras, umas estão em um processo de mudança mais consolidado do que outras e umas, mesmo que comumente utilizadas por vários brasileiros, ainda possuem grande desprestígio linguístico. Nesse viés,

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

Isto é, a depender do contexto de uso, devemos utilizar a linguagem ao nosso favor e não ser inimigo dela ou nos prender a uma tradição gramatical. A comunicação bem estabelecida é uma importante função da língua, seja ela feita com uma variante de prestígio ou estigma.

Depois dessas afirmativas, na pergunta de número 20, buscamos entender a opinião dos educadores no que diz respeito ao preconceito linguístico: “Na sua opinião, preconceito linguístico é...” e coletamos as seguintes respostas:

Gráfico XLIII – Opinião dos docentes em relação ao preconceito linguístico



Ademais, também deixamos uma quinta alternativa para que, caso o(a) participante desejasse, pudesse escrever suas próprias considerações e obtivemos estas respostas:

Quadro VII– Respostas escritas pelos professores - 3

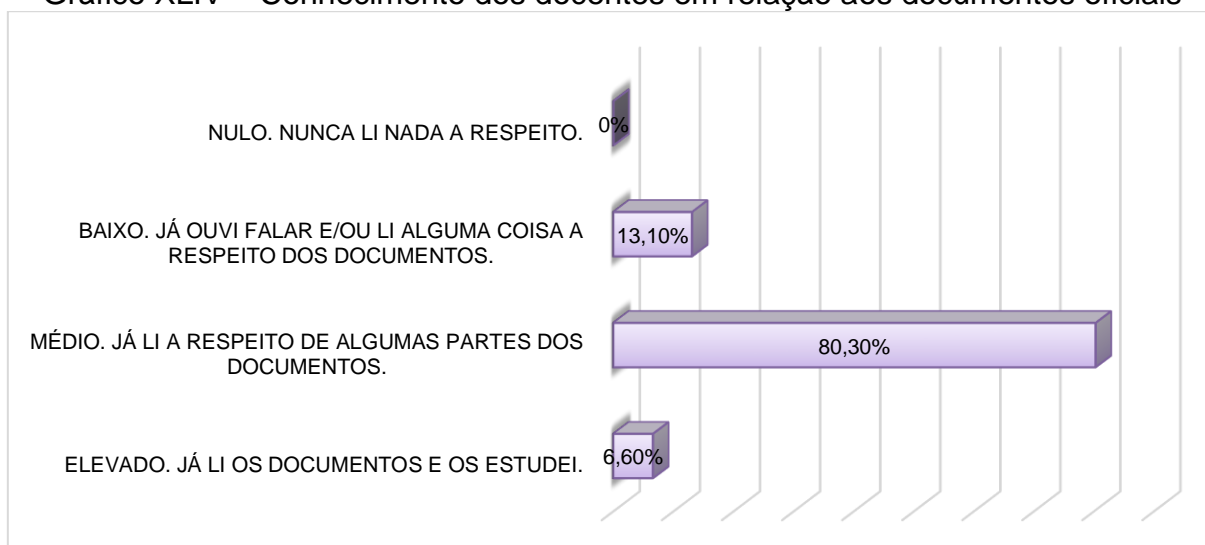
“A falta de discussão sobre língua e contexto gera preconceito”.
“Desrespeitar ou excluir alguém pela sua forma de falar”.
“As pessoas precisam respeitar as diferentes formas de expressão de cada pessoa, sempre levando em consideração o nível de escolaridade e o espaço geográfico em que vive”.
“Nenhuma dessas opções contempla a minha opinião”
“Você não ser respeitado como cidadão por falar diferente da norma culta”.
“Dependendo do contexto”.

80,30% dos participantes possuem um conhecimento adequado do que é o preconceito linguístico. Ademais, as afirmações deixadas na tabela acima, pelos participantes também mostram um conhecimento satisfatório acerca do preconceito linguístico. No entanto, ainda há uma minoria que marcou alternativas que destoam do que significa preconceito linguístico, ou afirmam que não sabem responder. Sendo professores de língua portuguesa, os participantes deveriam ter esclarecimento sobre esse assunto.

Já na pergunta de número 21, intentamos averiguar o conhecimento dos participantes em relação aos documentos oficiais que regem o trabalho pedagógico: “Qual seu grau de conhecimento sobre o Currículo da Rede Estadual Paranaense

(CREP), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?” e obtivemos a seguinte resposta:

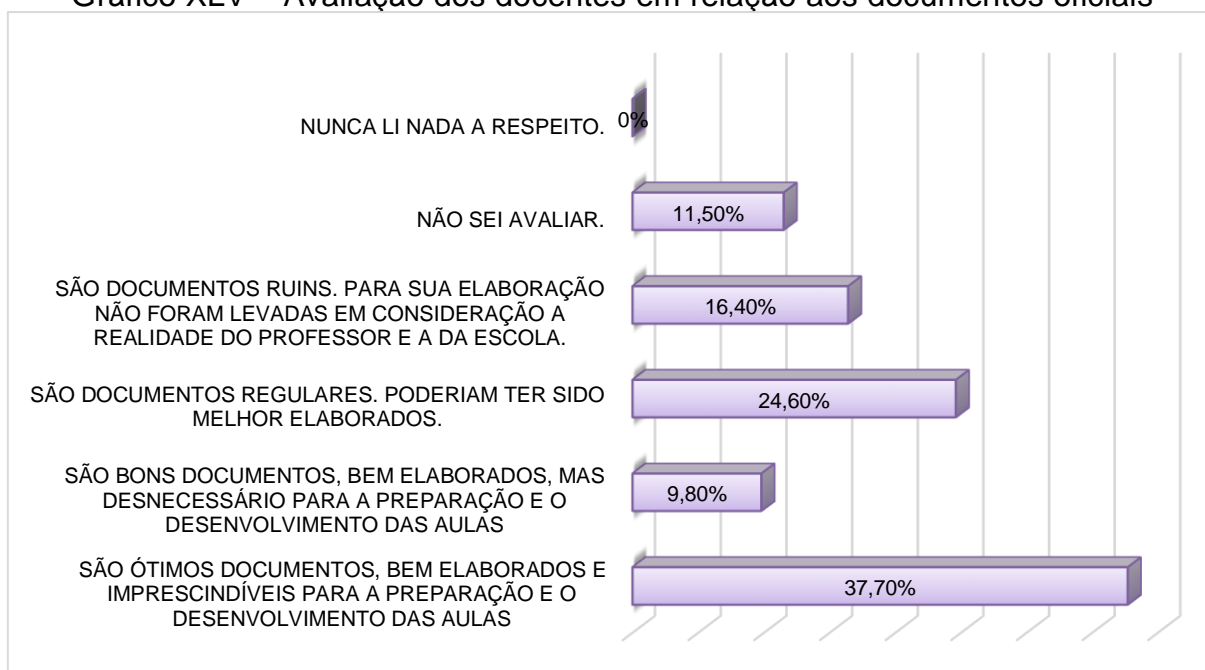
Gráfico XLIV – Conhecimento dos docentes em relação aos documentos oficiais



Com essas devolutivas, vemos que todos os participantes possuem, pelo menos, um pouco de conhecimento sobre os documentos que regem o seu trabalho.

Na pergunta de número 22, pretendíamos identificar a opinião dos profissionais no que diz respeito a esses documentos: “Como você avalia esses documentos?” e obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico XLV – Avaliação dos docentes em relação aos documentos oficiais



Também deixamos espaço para os professores respondessem com suas próprias palavras e obtivemos o total de 3 respostas:

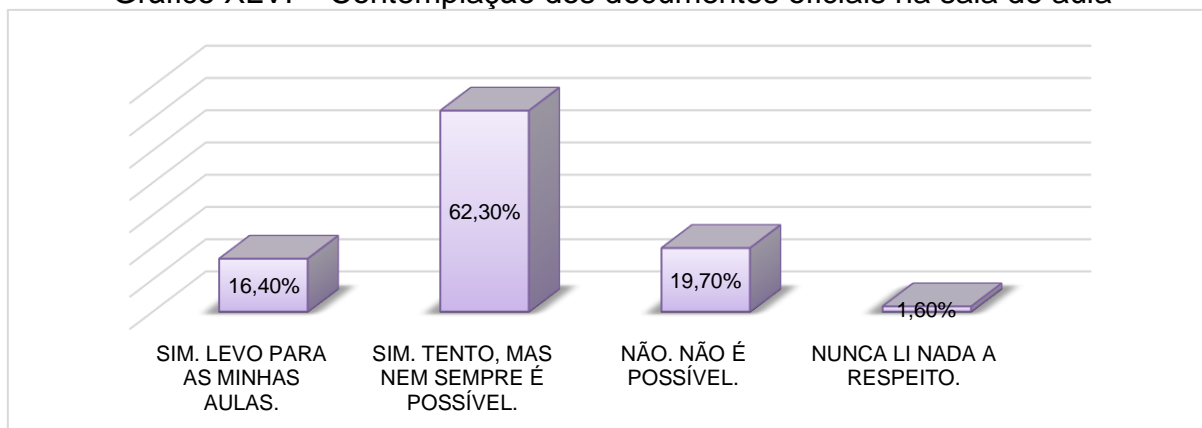
Quadro VIII – Respostas escritas pelos professores - 4

“Mudou apenas o Título, pois o conteúdo continua o mesmo nos anos de estudos ofertados”.
“Não é possível avaliar da mesma forma os três documentos”.
“São documentos imprescindíveis, nem por isso, bem elaborados”.

A maioria dos participantes considera ótimos os documentos. No entanto, vale ressaltar, novamente, como esses documentos são falhos, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de variações linguísticas, como já discutido anteriormente. Dessa forma, nos perguntamos, se a maioria considera como sendo ótimos documentos, será mesmo que leram e analisaram os documentos de fato? Será que se atentaram para a defasagem de diversos conteúdos? Ou será que concordam mesmo com o ensino pautado nessas diretrizes e leis? Além disso, faz-se muito interessante destacar o que dois professores escreveram no espaço para outras repostas: os três documentos são distintos entre si e, apesar de imprescindíveis não bem elaborados, o que nos mostra um bom conhecimento dos documentos.

Na questão de número 23, perguntamos aos participantes se eles seguiam esses documentos: “Você leva/tenta levar para a sala de aula a constante desses documentos oficiais (CREP, DCE e BNCC)?” e as devolutivas obtidas foram:

Gráfico XLVI – Contemplação dos documentos oficiais na sala de aula

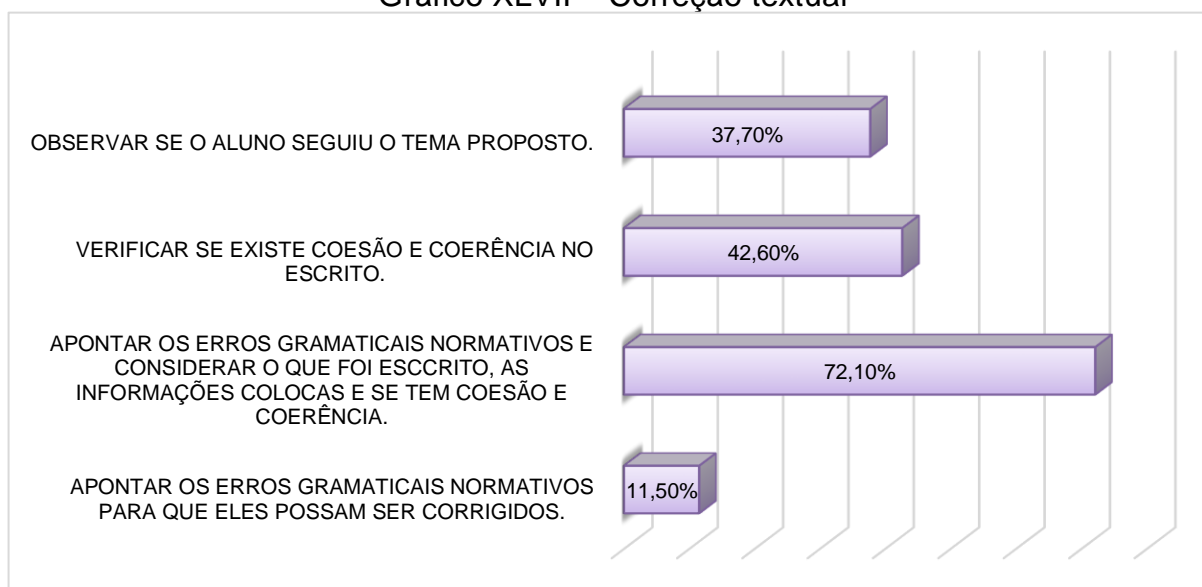


Como discutimos no capítulo acerca dos documentos oficiais, essas ferramentas são precárias e de caráter obrigatório, mas, apesar disso, mesmo que de maneira insatisfatória, contêm passagens que versam sobre a necessidade de se trabalhar a variação linguística dentro da sala de aula. A estrutura educacional brasileira é carente por impor documentos ruins como esses citados, bem como por não proporcionar oportunidades de estudo de qualidade para a formação de bons profissionais.

62,30% dos educadores tentam levar esses preceitos para a sala de aula, porém nem sempre é possível contemplá-los. Isso pode ocorrer devido ao fato de eles serem ruins e defasados, não dando o total apoio que o(a) professor(a) necessita em suas aulas.

Na pergunta de número 24, buscamos entender acerca da correção textual feita pelos participantes: “Ao corrigir os textos (de provas e trabalhos) dos meus alunos eu priorizo:” e tivemos a seguinte devolutiva:

Gráfico XLVII – Correção textual



Essa pergunta pode ser respondida com a marcação de mais de uma alternativa e também deixamos espaço para que os educadores complementassem suas respostas e recebemos uma resposta extra:

Quadro IX – Respostas escritas pelos professores - 5

“Depende da criatividade”.

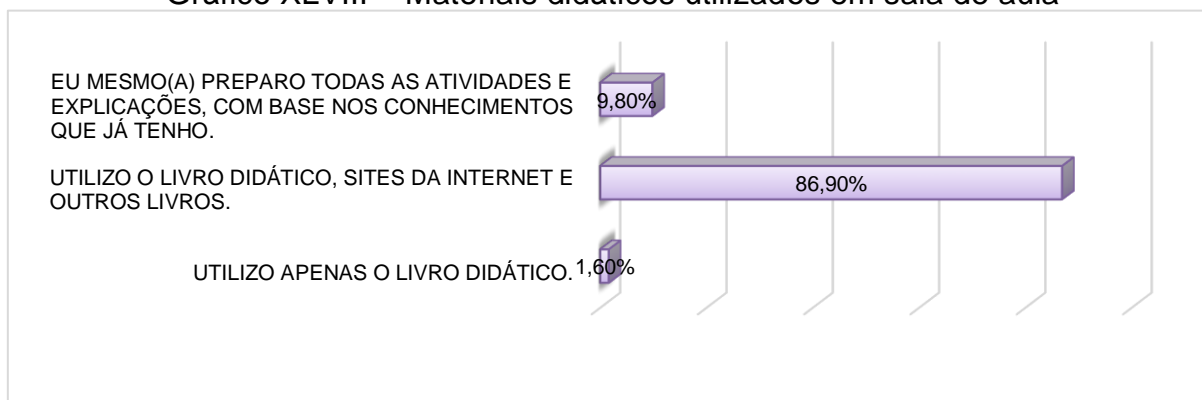
A maioria dos docentes tendem a corrigir de forma bastante abrangente: atentando-se para gramática tradicional, o tema proposto, a coesão e a coerência. Isso é extremamente importante para que o texto do alunado não se torne apenas um caça-erro-gramatical para os professores. O aluno também tem algo a dizer e tem a sua assinatura para ser deixada em seus escritos. Resumir a escrita a apenas normas prescritivas descredibiliza toda a criatividade, ponto de vista e conhecimento dos estudantes.

Outro ponto importante de se discutir é como as práticas de leitura são pouco abordadas e aproveitadas, dentro de sala de aula. Para o aluno escrever seguindo o tema e a estrutura proposta, é preciso que ele tenha certo conhecimento e esse saber pode ser aprimorado com as práticas de leitura. Alguns estudantes têm aversão à leitura por acreditarem no mito de que todas as obras literárias são grandes, difíceis e complicadas de compreender. Porém, através da leitura, podemos ampliar nossos conhecimentos de mundo, refletir sobre questões políticas, sociais, econômicas e culturais, ter contato com itens lexicais novos, apropriarmos da língua escrita e utilizá-la de acordo com nossas necessidades (GUEDES, 2005) ou então podemos apenas sentir emoções e sentir prazer ao ler.

Assim como os alunos necessitam entender sobre a importância da leitura, os professores também carecem de compreender como as obras que muitos alunos leem cuja classificação não é de grande relevância literária, de acordo com o cânone literário, a Academia Brasileira de Letras ou estudiosos da área, também devem ser levadas em consideração e, talvez, aproveitadas no ensino e aprendizagem do educando. Afinal, toda leitura é válida.

E, por fim, na pergunta de número 25, buscamos averiguar quais os materiais didáticos utilizados pelos participantes: “Quais os materiais didáticos que te dão o aporte necessário para as suas aulas de língua portuguesa?” e recebemos as seguintes respostas:

Gráfico XLVIII – Materiais didáticos utilizados em sala de aula



Nessa questão, houve espaço para os participantes complementarem suas respostas e recebemos uma devolutiva:

Quadro X – Respostas escritas pelos professores - 6

“Procuro direcionar as práticas pedagógicas com os materiais fornecidos pela Seed, pesquisas e elaboração de atividades, sempre respeitando as Diretrizes Curriculares”.

Como podemos averiguar, a maioria dos docentes utilizam mais de uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de suas aulas. Esse ponto é importante de ser destacado, tendo em vista a necessidade de utilização de diferentes fontes para a preparação de uma aula, seja em busca de atividades ou de confrontar informações. É necessário que a criticidade se faça presente nesse processo, uma vez que o professor é o mediador do conhecimento e, algumas vezes, os alunos podem ter apenas o professor como fonte.

Dessa forma, depois de toda a análise das respostas obtidas, consideramos que

O ensino da gramática não só continuou como não perdeu sua centralidade. Para verificar isso, basta manusear os atuais livros didáticos de maior sucesso entre os professores ou observar o êxito comercial contemporâneo dos vários manuais de gramática escritos para a escola (FARACO, 2008, p. 185)

Para Faraco (2008), em nossas escolas, o ensino continua sendo continua precário, conservador e reforçador de velhas práticas de violência simbólica. Essa violência que se pratica na escola é o reflexo de valores disseminados pelo meio social, em forma de preconceitos linguísticos que são concretamente palpáveis em certos consultórios gramaticais.

Pensando nisso, há a necessidade de se repensar o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, a formação dos profissionais e investimentos na educação. O preconceito linguístico ainda assola os falantes brasileiros, sejam eles professores ou não. Há muito a que se melhorar. O julgamento e o estigma são inevitáveis quando se há um ensino pautado nos preceitos tradicionais da língua.

Em muitos momentos, existe contradição nas respostas dos docentes, nos comprovando que, apesar de muitas vezes eles parecerem favoráveis ao ensino e aprendizagem da variação linguística e da desmistificação do preconceito linguístico, na verdade, podem não ser e ainda carregar, mas não em sua totalidade, essa ideologia segmentadora.

Obviamente, todo esse cenário existe devido aos fatores, listados algumas vezes neste texto, que são acarretados pela falta de investimentos na educação, por parte do Estado. O conhecimento e a libertação que ele provoca não é interessante para governos que têm interesse na exploração de seu povo. Nesse viés, ocorre o sucateamento da educação, desde a educação infantil até a graduação, com a intenção de criar ou manter a alienação dos estudantes.

Além das outras áreas do conhecimento, o ensino de línguas também é afetado por essa precarização e a falta de recursos para o desenvolvimento do pensamento crítico acaba acarretando a fortificação do preconceito linguístico.

4.1 PARTICIPANTES QUE SE DEMONSTRARAM MENOS FAVORÁVEIS À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Além da análise feita em cada gráfico, também interpretamos as respostas das perguntas 16 e 17, de cada participante, de forma individual, e encontramos o total de 21,66% de pessoas que se mostraram menos favoráveis aos preceitos da Sociolinguística Educacional e a sua abordagem dentro de sala de aula, bem como verificamos mais contradições nas respostas desses participantes. Tentamos encontrar um padrão que relacionasse esses professores, investigando o local de formação inicial, o tempo de serviço trabalhado, a participação em formações continuadas e o contato com a Sociolinguística. No entanto, não obtivemos sucesso: não há nenhum padrão aparente entre esses indivíduos. O não padrão encontrado pode ser considerado um dado. Ele pode indicar a disseminação de um modo de pensar que independe de padronização.

Cinco desses participantes se formaram pela Unioeste, um não informou o local de formação e o restante se graduou em uma das seguintes universidades: Unijuí, FAFIT, UFSC, FACISA, UDC E Unicesumar. A maioria dos professores participa de formações continuadas, há docentes que já estão trabalhando na profissão há muito tempo bem como outros há pouco tempo e, por fim, alguns tiveram contato com a Sociolinguística enquanto outros não. Isto é, os números não são suficientes para indicar um padrão que justifique esses participantes sendo menos adeptos ao ensino de variação linguística.

Em relação à pergunta de número 16, um desses participantes, analisados nesta seção, afirma que variação linguística são corrupções da língua que devem ser corrigidas em sala de aula. Temos, aí, de forma clara e objetiva, um professor que afirma não trabalhar com variação linguística, pois considera algo ruim para o ambiente linguístico e, muito provavelmente, reforça essa ideia em suas aulas. A variação não é uma corrupção. Ela é a naturalidade linguística em seu fluxo contínuo e inacabado. Todos nós, desde os mais escolarizados até os menos escolarizados, dos mais ricos aos mais pobres, crianças, jovens e adultos, todos que compomos a sociedade fazemos parte desse processo e estamos para ele assim como ele está para nós.

Dando continuidade, 3 dos professores afirmam que a variação linguística deve se restringir às pesquisas, estando apenas dentro da universidade. Nos perguntamos, dessa forma, qual a função da pesquisa se não buscar melhorias para o meio social. Além disso, os resultados da pesquisa científica devem sempre ser claros, de linguagem de fácil compreensão e chegar ao acesso dos cidadãos para que todos possam compreendê-los, desde o diretor da universidade até o cortador de grama do local.

Quando há a afirmação de que a variação linguística deve se restringir apenas à pesquisa, para que pesquisar sobre ela então? São, justamente, os resultados das pesquisas e sua devolutiva que propõem soluções e melhorias para a vida das pessoas e que devem estar ao alcance delas. Vale lembrar aqui a reflexão já feita antes sobre o posicionamento do gramático Evanildo Bechara: infelizmente, essa ideia é compactuada por professores, gramáticos, intelectuais, entre outros.

O restante desses professores, analisados neste bloco, responderam de forma positiva ou parcialmente positiva ao ensino da variação afirmando que “deve ser ensinada em sala de aula” ou “pode ser estudada em sala de aula, mas não é

imprescindível”. Apesar do resultado positivo que obtivemos (a maioria dos professores se mostraram adeptos ao ensino da variação linguística – neste bloco e em relação a todos os participantes também) e, assim, nos perguntamos: de fato, essa é a realidade das escolas brasileiras?

Autores já citados como Antunes (2007) Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2006), entre outros, postulam que, no Brasil, ainda há muito a ser mudado nas aulas de língua portuguesa, pois a realidade linguística do povo não corresponde ao ensino feito em sala de aula. Isto é, não há o tratamento da variação linguística na escola. Indagamos, dessa forma, se esses professores, de nossa pesquisa, cuja maioria parece ser a favor do ensino pautado na Sociolinguística, realmente disseram a verdade, se eles acreditam que estão fazendo um bom trabalho com variação linguística ou se podem ter ocultado a verdade pelo fato de a variação linguística parecer ser “uma boa resposta” e “estar na moda”.

Analisando o conceito de mudança linguística e as respostas dos professores, percebemos que 3 deles afirmaram que a mudança “ocorre com o passar do tempo, mas não deve ser objeto de discussão em sala de aula”. A mudança linguística é característica inata às línguas (MARTELOTTA, 2011). Sendo assim, como ensinar língua sem ensinar e discutir sobre mudança linguística? Esse ensino contempla, realmente, a língua em sua totalidade?

Dando sequência, 1 deles, formado pela Unioeste, em 1989, afirma não saber durante, no mínimo, 4 anos durante a graduação, participa de formações continuadas, prepara várias aulas semanalmente e é professor há mais de 20 anos, não sabe um conceito linguístico básico como esse. Ele pode demonstrar ser ou não ser a favor, mas não saber do que se trata o conceito nos mostra uma falha do ensino universitário ou das formações continuadas e/ou do conhecimento do professor.

De modo amplo, pensando agora em todas as respostas, em relação aos professores que responderam negativamente sobre as formações continuadas, nos questionamos se elas realmente são ruins, de fato, como é colocado, ou se os educadores creem que eles não precisam estar em constante estudo e pesquisa e aquilo que foi aprendido na faculdade já basta para eles.

De maneira geral, seja por responder favorável à variação linguística pelo fato de ela “estar na moda” ou responder negativamente por convicção de que a variação linguística não deve ser ensinada em sala de aula, isso é prejudicial para o ensino

de línguas. Dentro da sala de aula, a realidade ainda é o ensino da gramática tradicional não proporcionando a emancipação, linguisticamente, dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2006).

Depois dessas análises, postulamos que, apesar de muitos afirmarem concordar, em algumas respostas, e parecerem favoráveis à Sociolinguística Educacional e à abordagem dessa teoria na educação básica, pode ser que não haja a realização desse ensino variacionista na sala de aula. Esse fato se dá devido às respostas dos participantes que entram em contradição, ora de caráter preconceituoso ou causando a confusão de alguns conceitos, ora de caráter positivo ao ensino variacionista.

Para mais, acreditamos que muitos professores, ao afirmarem que levam ou tentam levar formas diferentes de se utilizar a linguagem, talvez, querem declarar que trabalham com gêneros discursivos diferentes. No entanto, isso não garante que o trabalho com a variação linguística esteja sendo feito, pois esses gêneros discursivos, apesar de serem diversificados, podem estar contemplando apenas a norma padrão da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo geral de verificar como os professores afirmam que ocorre o ensino de língua portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de variação linguística, pudemos constatar que, em muitas perguntas, os professores sinalizaram positivamente, porém, a contradição e o preconceito linguístico foram desvelados em outras questões.

Esta dissertação se dividiu em quatro grandes eixos: o capítulo 1, no qual apresentamos e discutimos alguns conceitos importantes para a teoria da Sociolinguística Educacional. Ademais, a partir de leituras e revisão bibliográfica, pudemos notar, por exemplo, que, mesmo entre os teóricos linguistas há a contradição e renomeação de alguns conceitos como é o caso de “norma”, “gramática tradicional”, “gramática normativa”, entre outros. Com isso, atendemos ao objetivo específico I: Realizar uma revisão bibliográfica sobre a teoria da Sociolinguística e seus principais conceitos, bem como o ensino de língua portuguesa no Brasil.

O capítulo 2, por sua vez, nos comprovou que o trabalho com variação linguística se faz presente dentro dos documentos de caráter de lei e também nas diretrizes, no entanto, ele se encontra de maneira defasada e de uma forma que, dependendo de como é interpretado, pode vir a contribuir, cada vez mais, o preconceito linguístico. Isto é, essa análise nos trouxe evidências de como o currículo nacional implementado e de caráter obrigatório limita o trabalho do professor, engessa o ensino, serve como ferramenta para a manutenção da sociedade capitalista e dividida em classes, atende apenas ao interesse do mercado e de empresas privadas e exclui o alunado do acesso à criticidade.

Já o capítulo 3 nos apresentou os caminhos percorridos e dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, em tempos de pandemia da *Sars-cov2*, bem como caracterizou o nosso estudo explicando as categorias nas quais este se encaixa. Neste capítulo explicamos a nossa intenção primeira de metodologia de pesquisa e, a partir das implicações da pandemia mundial de corona vírus, como precisamos nos adequar e trabalhar com as ferramentas disponíveis para o momento sócio-histórico.

E, por fim, o capítulo 4 nos mostrou como as afirmações dos docentes nos demonstram que ensino na cidade de Foz do Iguaçu, não em sua totalidade e nem em sua maioria, ainda é visando os preceitos da gramática tradicional e como alguns(mas) docentes ainda não possuem o conhecimento necessário sobre Sociolinguística, aos professores de línguas. Dessa maneira, atendemos aos objetivos específicos II: Realizar um levantamento de o que os professores de língua portuguesa afirmam fazer em suas aulas sobre o que se refere à questão da variação linguística e analisar e interpretar as respostas dos professores participantes à luz da Sociolinguística Educacional, desvelando juízos de valor positivos ou negativos em relação aos pressupostos da Sociolinguística e ao ensino da língua portuguesa a partir desses pressupostos e III: Propor uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Em relação ao ensino de línguas, tendo como base todos os nossos objetivos, a minoria dos participantes, pela falta de preparo e de conhecimentos construídos em suas graduações e formações continuadas, afirmam ensinar as puras regras gramaticais da gramática tradicional, talvez utilizando-se de uma abordagem muitas vezes descontextualizada, desconsiderando os conhecimentos e as concepções de linguagem que os alunos já carregam consigo. Isso viabiliza a reprodução do preconceito linguístico e o ensino não significativo.

Como demonstraram as nossas análises, há a constante contradição entre diversas perguntas feitas aos professores, o que culminou em considerarmos que uma parcela menor (21,66%) ainda não possui o conhecimento sociolinguístico necessário para a prática de ensino e aprendizagem de línguas, enquanto a outra parte, aparentemente, parece estar abordando a Sociolinguística Educacional em aulas de língua portuguesa. Todavia, isso não nos dá certeza de que esse trabalho sociolinguístico esteja sendo realizado de fato, pois não pudemos constatar, na observação de aulas, o desenvolvimento desse ensino.

Também é importante sinalizar que o trabalho com a variação linguística abre espaço para a discussão em sala de aula e para questionamentos dos alunos, o que proporciona menos “segurança” ao docente, ao invés de apenas afirmar que algo é classificado como “certo” ou “errado”. Para mais, ainda não existem muitos materiais didáticos prontos, que abordam a variação linguística de fato, para facilitar o trabalho do professor. A maioria dos planos de aula, livros didáticos e conteúdos de língua portuguesa que encontramos nas mídias priorizam as regras gramaticais

tradicionais. Isto é, os profissionais precisam, na maioria das vezes, criar, do início, as suas aulas abordando a variação linguística.

Tendo como base as contradições encontradas e essa realidade presente no parágrafo anterior, não sabemos se a maioria das devolutivas sendo positivas ao ensino e aprendizagem de variação linguística se deu pelo fato de ser um assunto que se encontra em alta nos últimos tempos ou se esses participantes realmente trabalham da forma que afirmaram. De acordo com linguistas como Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003; 2007) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005), entre outros, o ensino brasileiro é defasado e a variação linguística não é contemplada o que nos incita a pensar que, talvez, ele também não esteja ocorrendo, como deve, aqui na cidade de Foz do Iguaçu.

De qualquer maneira, a linha entre teoria e prática é tênue e uma deve ser sempre respaldada na outra como forma de embasamento. A prática precisa de teoria para que suas engrenagens funcionem bem, assim como a teoria precisa encontrar a prática dentro da sala de aula e não ser prendida apenas dentro dos muros da universidade, pois refletindo criticamente acerca da prática, com alicerces teóricos, é que ela pode ser reformulada e melhorada. A variação linguística, da mesma forma, já estudada e comprovada, de diversas formas e por tantos pesquisadores, precisa fazer parte do ensino de língua portuguesa da maneira como ela realmente é, sem preconceitos ou atrelada apenas à fala, por exemplo.

Ademais, é evidente que concordamos que o alunado necessita conhecer a gramática tradicional e todas as suas vertentes a partir dos ensinamentos que serão construídos dentro do ambiente escolar, pois é seu direito e também forma de adentrar e entender outros contextos de usos linguísticos. No entanto, também salientamos que o educador deve expor, aos discentes, as diversas variações linguísticas que se fazem presentes em nosso dia a dia e procurar mostrar aos alunos que há a possibilidade de se usar diferentes variantes de acordo com o contexto de enunciação, proporcionando-lhes a reflexão acerca do preconceito linguístico, do porquê ele existe e como amenizá-lo.

Todo esse ensino baseado na teoria da Sociolinguística Educacional corrobora com a amenização do preconceito linguístico, muitas vezes reproduzido por falta de conhecimentos, e com uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, o educando consegue entender que aquilo que ele fala ou escreve “errado” ou julga “errado” na fala ou na escrita de outros, é apenas uma forma

diferente de se comunicar e deve ser respeitada e validada, pois, assim como outras formas, estas também possuem motivos e porquês de serem da forma que são.

Vale ressaltar também que os documentos oficiais e de caráter obrigatório, que regem o trabalho pedagógico, não são completos e com qualidade, deixando de contemplar o ensino e aprendizagem da Sociolinguística em sua totalidade, por exemplo. Para mais, as políticas públicas em relação à educação são sempre deixadas em segundo plano e/ou implementadas de maneira precária, sucateando e engessando o ensino público brasileiro.

A falta de infraestrutura é evidente em nossas escolas e quem mais sofre com isso são os trabalhadores da educação e os alunos, culminando em um ciclo vicioso, no qual, muitas das vezes, não há recursos necessários para se desenvolver um ensino de qualidade e o(a) docente trabalha com o que está ao seu alcance e com as ferramentas que possui no momento. Isto é, a falta de conhecimento, por parte dos educadores participantes de nossa pesquisa, em relação ao ensino da variação linguística e sua importância, revela-nos o preconceito linguístico, mas também nos revela que, com bastante frequência, essa realidade se dá devido à falta de investimento na educação, seja ela básica ou em nível de graduação e pós-graduação.

Para mais, este estudo é o primeiro trabalho realizado com professores da cidade de Foz do Iguaçu nesse sentido e o ensino e aprendizagem embasado na Sociolinguística Educacional promove um ambiente escolar saudável e acolhedor, ameniza os estigmas linguísticos dentro e fora da sala de aula, valoriza as diferenças e corrobora com a reflexão e expansão do conhecimento linguístico do educando. Além disso, os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Ensino também foram contemplados uma vez que este estudo I: Contribuiu para firmar uma tradição de estudos e pesquisas na área de ensino nos diferentes níveis da Educação Básica e II: Compreendeu a relação entre a produção de conhecimentos científicos e as possibilidades de intervenção na realidade e desenvolveu condutas que visam à formação profissional reflexiva do professor como agente de mudanças.

Almejamos, dessa forma, que esta pesquisa possa vir a servir como fonte para próximos estudos da área, bem como para, talvez, o desenvolvimento de cursos e formações continuadas, que contemplem a reflexão sobre o ensino e aprendizagem da variação linguística, para os docentes de língua portuguesa da cidade de Foz do Iguaçu. Como postulado anteriormente, mesmo que o resultado de

nossa pesquisa possa parecer que o trabalho com variação esteja sendo feito, não podemos afirmar se isso realmente ocorre, efetivamente, devido às contradições encontradas. Além disso, 21%, mesmo que menor, ainda é um número bastante expressivo, demonstrando que a variação linguística pode não estar chegando até o conhecimento dos alunos desses professores participantes, pelo menos não durante as aulas de língua portuguesa.

Com base em todos os dados analisados e em nossas considerações feitas, reiteramos a importância da Sociolinguística Educacional e afirmamos que cabe a nós, e a quem mais queira e possui o conhecimento, conscientizar os professores e alunos da educação básica a fim de amenizar os danos causados pela falta de saber em relação à abordagem da variação linguística na escola e nas aulas de línguas, prejuízos estes que são originários do pouco investimento implantado na educação. É imprescindível que os docentes entendam a importância e veracidade da variação linguística e possam, mesmo com tantos empecilhos, de forma individual ou coletiva, trazer esse conhecimento para o ambiente escolar, trabalhá-lo durante o ano letivo inteiro e promover discussões e reflexões com seus educandos sobre a mudança linguística, a variação linguística e o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, Jussara. **Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre Preconceito Lingüístico, Variação Lingüística e Ensino**. In. Caderno de Letras da UFF – Dossiê Preconceito linguístico e cânone literário N. 36, 2008. (p. 45 – p. 56).
- ADICHIE, Chimanda, Ngozi. **Sejamos todos feministas**. (trad. Christina Baum. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015).
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs). **Introdução à Linguística 1. Domínios e Fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47).
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In. **Língua Portuguesa: conhecimento prático**. Nº 40. 2012. p. 16-23.
- _____, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____, Marcos. **Não é errado falar assim: em defesa do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARONAS, Paula; CABUCCI, Joyce Almeida. A importância da Sociolinguística Educacional na formação docente continuada. In. MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (Orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto: 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente**. In. Estudos em avaliação educacional. N. 08. 1993. p.109-129.

BORIN, Maísa Augusta. **Apostila de Sociolinguística**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso_Let-Portug-Lit_Sociolinguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 de janeiro de 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. 1. Ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 1986.

_____, Carlos. Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, Carlos Alberto. **Norma Culta brasileira: construção e ensino**. In: ZILES, A.M.S; FARACO, C.A. Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico**. In: Silva, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org). O direito à fala: a questão do preconceito linguístico. 2. Ed. Florianópolis: Insular, 2002. p.23-37.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC Apostila, 2002.

FREITAG, R.M.K. O. **(Re) discutindo sexo/ gênero na sociolinguística**. IN: FREITAG, G. M. K.O; SEVERO, C.G. (orgs). Mulheres, linguagem e poder. Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Edgard Bücher Ltda, 2005. p.17-73.

GERHARDT Tatiana Engel (org); SILVEIRA Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLES, César Augusto. *Variação linguística em livros de português para o EM*. In: ZILES, A.M.S; FARACO, C.A. **Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 53-55.

INFANTE, Ulisses. **36 lições práticas de gramática**. São Paulo: Scipione, 1999.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. [Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso].

_____, William. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 06 de junho de 2018.

LAPERUTA-MARTINS, Maridélma. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115595>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

LIMA, Roberta de Abreu. Em defesa da gramática – entrevista com Evanildo Bechara. **Veja**. Rio de Janeiro. p. 20, 2011.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, Stela. **O trabalho epilingüístico e a produção escrita de textos nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: Antônio Neto; José Nico; João Carlos Chouriço; Paulo Costa; Paulo Mendes. (Org.). *Didáticas e metodologias de educação*. 1. Ed. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2003.

MIRA MATEUS, Maria Helena. **Norma e variação**. Alfragide, Editorial Caminho: 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fundamentação teórica: conceitualização e delimitação*. MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L (orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/ sexo. IN: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). **Introdução à Sociolinguística o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)** Portuguesa. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Paraná: MEC, 2018.

PICINATO, Pricila Balan. **O novo “caipira”**: o olhar do “eu” e do “outro”. 2013.117.f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

_____, Pricila Balan. **Diga-me como falas e eu direi quem és**: um estudo Sociolinguístico da fala “caipira” na cidade de Sales Oliveira – SP. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: file:///C:/Users/ANNA%20FL%C3%81VIA%20L%20F/Downloads/picinato_pb_dr_ara_fcl.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

PIMENTEL, Izabella Regina Basso. **A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo**. 2018. 146 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

PINSKY, Jaime (org). **12 faces do preconceito**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. **Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas**: expansão dialógica / Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. Revista de estudos da linguagem, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>>. Acesso em: 23 de setembro de 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.3.1059-1098>.

PONTES JÚNIOR, Antonio Pereira. **Variação linguística e ensino**: considerações acerca da influência da oralidade na escrita. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba (Campus de Guarabira), 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4075/1/PDF%20-%20Ant%C3%B4nio%20Pereira%20Pontes%20J%C3%BAnior.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

Por uma vida melhor: Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 05 de julho de 2022.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

PROJETO NURCO. Disponível em: <https://nurc.fflch.usp.br/o-nurc-brasil-origens>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

RIBEIRO, Stephanie. **Preconceito linguístico**: como isso afeta o empoderamento feminino. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-linguisticocomo-isso-afeta-o-empoderamento-feminino/>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. 40. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil**. In. Bagno, Marcos (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

RONCARATI, Cláudia. **Prestígio e Preconceito Linguísticos**. In. Caderno de Letras da UFF – Dossiê Preconceito linguístico e cânone literário N. 36, 2008. (p. 45 – p. 56).

SANTANA, Élide Elen da Paixão. **A chefe e a presidenta: a marcação do gênero feminino e seus reflexos sociais**. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.8, n.2, p. 489-504. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1117>. Acesso em: 01 de janeiro de 2022.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SARAMAGO, José. *Línguas, vidas em português*. Documentário feito em parceria com países lusófonos. Dirigido por Victor Lopes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Git8MwRqDcE&t=18s>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições**: com mais de 1700 exercícios. São Paulo: Ática, 1991.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

SILVEIRA, Bruno Tonetto; FRANCISCO, Odair Benedito. **O atual ensino de língua portuguesa**: considerações sobre o real e o ideal. In *Pedagogia em foco*. V. 11. N. 6. Iturama, 2016. p. (135-155).

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2007

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRECHO RETIRADO DO SITE CARTEIRA DE SUCESSO. Disponível em: [https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas/dica-de-portugues-meio-ou-meia/#:~:text=Em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20em%20que%20mais,se%20o%20termo%20'meia'](https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas/dica-de-portugues-meio-ou-meia/#:~:text=Em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20em%20que%20mais,se%20o%20termo%20'meia'.). Acesso em: 28 de outubro de 2022.

TRECHO RETIRADO DO SITE LÍNGUA BRASIL. Disponível em: <https://www.linguabrasil.com.br/mural-consultas-detail.php?id=140&busca=>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

TRECHO RETIRADO DO SITE MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/ao-telefone-ou-no-telefone.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

TRECHO RETIRADO DO SITE O BOM PORTUGUÊS. Disponível em: https://www.curso-objetivo.br/vestibular/bom_portugues/160902.aspx#:~:text=Fazem%20dois%20anos%20ou%20Faz,dias%20que%20aconteceu%20o%20acidente. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político-pedagógico.** Foz do Iguaçu: Paraná, 1996.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político-pedagógico.** Foz do Iguaçu: Paraná, 1995.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político-pedagógico.** Foz do Iguaçu: Paraná, 1997.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político-pedagógico.** Foz do Iguaçu: Paraná, 2003.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. IN: IN: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). **Introdução à Sociolinguística o tratamento da variação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 52-57.

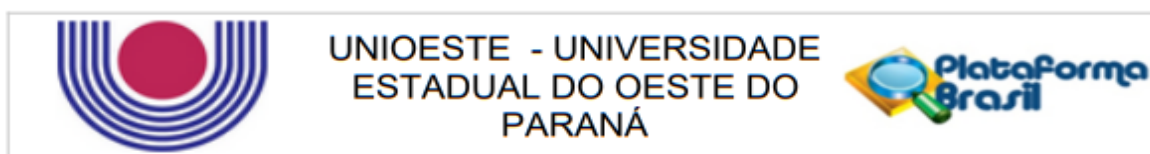
WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística.** Tradução de Marco Bagno. Revisão Técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZWIRTES, Polyana. **A base nacional curricular – uma análise à luz da sociolinguística educacional.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5089#preview-link0>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

APÊNDICES

Apêndice I:

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A NORMATIVIDADE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA TEORIA DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Pesquisador: ANNA FLAVIA LENZ FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44460421.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.622.481

Apresentação do Projeto:

A necessidade de se abordar questões de variação linguística dentro de sala de aula se faz presente nas sociedades atuais em decorrência do

grande culto (à) e apressado pela gramática normativa, ocasionando o preconceito linguístico, ainda provocado e sofrido pela maioria dos falantes.

Questiona-se, dessa maneira, como professores de Língua Portuguesa dos colégios estaduais, da cidade de Foz do Iguaçu, abordam as questões

normativas da língua em suas aulas, considerando-se a necessidade de explorar as práticas adequadas e necessárias de leitura, escrita, oralidade e

análise linguística? Nessa perspectiva, possui-se o objetivo geral de realizar um mapeamento do ensino de Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino

Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às práticas de leitura, escrita, oralidade e

análise linguística. Já como objetivos específicos tem-se I) Questionar os professores participantes acerca de suas formações iniciais, formações

continuadas e posicionamentos teórico linguísticos dentro de sala de aula; II) Analisar e interpretar as respostas dos professores participantes; e III)

Revelar juízos de valores positivos ou negativos em relação ao ensino da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Para tal feito, utilizase o questionário online como ferramenta de

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3092

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.622.481

coleta de dados, tendo em vista o contexto sócio histórico mundial de pandemia no ano de 2020/2021. Assim sendo, manda-se o questionário online para todos os docentes de Língua Portuguesa, da rede estadual, da cidade de Foz do Iguaçu. Temos a convicção de que nem todos os educadores, para os quais o questionário online será mandado, irão respondê-lo, por X motivos e, dessa forma, já se tem um quesito de exclusão dos participantes. Para mais, como já dito anteriormente, objetiva-se levantar um mapeamento do ensino de Língua Portuguesa e para esse feito é necessário coletar-se o máximo de informação para ser analisada, através do questionário online. Nesse sentido, este trabalho enquadra-se como sendo de cunho quali-quantitativo, de natureza básica e de procedimento de levantamento, cujo objetivo é descrever, explicar e quantificar os dados que serão coletados. Busca-se analisar e interpretar os dados coletados a partir da teoria da Sociolinguística (com base no aporte teórico de Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003; 2009), Eortoni-Ricardo (2016), Labov (2008), Tarallo (2007), entre outros) a fim de levantar um mapeamento do tipo de ensino de Língua Portuguesa ofertado em Foz do Iguaçu no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Como objetivo geral, pretendemos realizar um mapeamento do ensino de Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Objetivo Secundário:

Como objetivos específicos, temos

- I) Questionar os professores participantes acerca de suas formações iniciais, formações continuadas e posicionamentos teórico linguísticos;
- II) Analisar e interpretar as respostas dos professores participantes;
- III) Revelar juízos de valores positivos ou negativos em relação ao ensino da Variação Linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

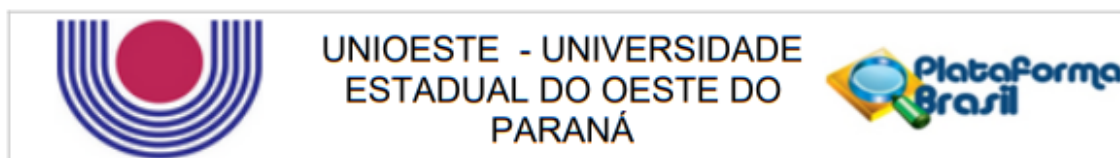
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.622.481

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Algumas perguntas do questionário podem causar constrangimento.

Benefícios:

Colaborar com a pesquisa linguística, sociolinguística e educacional, especificamente para o aprimoramento das práticas de leitura, escrita e oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Metodologia de Análise de Dados:

Análise quantitativa dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vinculada à linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Professora Doutora

Maridelma Laperuta Martins.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1714918.pdf	09/03/2021 12:07:57		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/03/2021 12:06:24	ANNA FLAVIA LENZ FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/03/2021 12:01:49	ANNA FLAVIA LENZ FREITAS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	09/03/2021 12:00:01	ANNA FLAVIA LENZ FREITAS	Aceito
Outros	CEP.pdf	09/03/2021 11:57:31	ANNA FLAVIA LENZ FREITAS	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

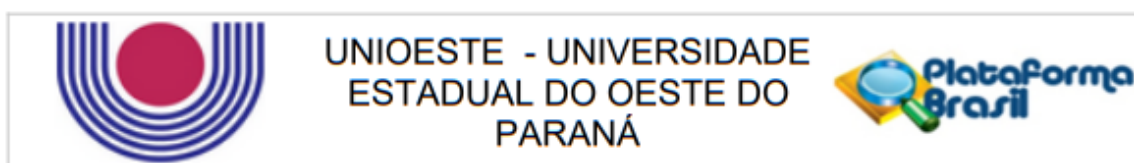
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.622.481

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANNA.pdf	09/03/2021 11:46:14	ANNA FLAVIA LENZ FREITAS	Aceito
---	---------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 30 de Março de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Apêndice II:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA

BLOCO I – APRESENTAÇÃO
01. Em qual(is) escola(s) você atua como professor(a) de língua portuguesa?
02. 02. Em qual(is) série(s) você atua como professor(a) de língua portuguesa? () 6º ano do Ensino Fundamental. () 7º ano do Ensino Fundamental. () 8º ano do Ensino Fundamental. () 9º ano do Ensino Fundamental. () 1º ano do Ensino Médio. () 2º ano do Ensino Médio. () 3º ano do Ensino Médio.
03. Qual a sua formação inicial? (escreva o nome do seu curso de graduação , a instituição onde o fez e o ano em que terminou o curso).
04. Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa? () Há menos de 5 anos. () Entre 5 e 10 anos. () Entre 10 e 15 anos. () Entre 15 e 20 anos. () Entre 20 e 25 anos. () Mais de 25 anos.
BLOCO II – TEORIA
04. Você acha que teve uma boa formação acadêmica? () Sim. Aprendi bastante sobre a gramática tradicional. () Sim. Aprendi teorias linguísticas, gramática e literatura. () Mais ou menos. Acho que faltou um pouco do ensino de gramática tradicional. () Mais ou menos. Acho que faltou um pouco sobre teorias linguísticas e/ou literatura. () Não. Aprendi apenas a gramática tradicional. () Não. Aprendi muito sobre teorias linguísticas e literatura e pouco sobre

gramática tradicional.
05. No seu curso de graduação, havia disciplinas ou conteúdos de disciplinas que versavam sobre Sociolinguística? () Sim. () Não.
06. Você acha que as teorias, que aprendeu na graduação, colaboram com sua prática pedagógica? () Sim. Utilizo-as na prática em sala de aula. () Mais ou menos. Utilizo-as pouco em sala de aula. () Não. Não as utilizo em sala de aula.
07. Qual seu conhecimento sobre questões de variação e mudança linguística? () Elevado – já participei de vários cursos que versavam sobre o assunto e já li vários textos a respeito. () Médio – já li um pouco a respeito do assunto. () Baixo – já ouvi falar e/ou li alguma coisa a respeito do assunto. () Nulo – nunca li nada a respeito do assunto.
08. Assinale a alternativa que você considera correta: () Norma linguística é aquela presente na gramática tradicional e que rege os contextos formais da língua. () Norma linguística é aquela que rege os contextos informais de uso da língua. () Norma linguística é aquela que rege os funcionamentos da língua, seja nos contextos formais ou informais.
BLOCO III – FORMAÇÃO CONTINUADA
09. Você participa de formações continuadas? () Sim. () Não.
10. Assinale o(s) tipo(s) de formação continuada de que você participa: () Formação oferecida por universidades. () Formação oferecida pelo NRE e pela SEED. () Formação oferecida por instituições privadas. () Nenhum tipo de formação continuada.

11. Qual sua opinião a respeito dos resultados práticos dessas formações em sua sala de aula?

- Ótimos.
- Bons.
- Regulares.
- Ruins.
- Péssimos.
- Não participo de formações continuadas.

12. Você participa de eventos acadêmicos da área de Linguagens? (workshops, congressos, semanas, encontros, entre outros).

- Sim.
- Não.

13. Com que frequência, você participa desses eventos?

- Uma vez por ano.
- Duas a três vezes por ano.
- Mais de três vezes por ano.
- Não participo desse tipo de evento.

14. Qual a sua opinião a respeito dos resultados práticos desses eventos em sua sala de aula?

- Ótimos.
- Bons.
- Regulares.
- Ruins.
- Péssimos.
- Não participo desse tipo de evento.

BLOCO IV – CRENÇAS

15. Na sua opinião, Variação Linguística:

- É um modismo, apenas. Logo, não se falará mais sobre isso na área de linguagens.
- São corrupções da língua que devem ser corrigidas em sala de aula.
- É uma teoria linguística que, como tal, deve se restringir a pesquisas, não sendo necessário que, em sala de aula, se fale ou se estude a respeito.
- É uma teoria linguística que pode ser estudada em sala de aula, mas não é imprescindível.
- É uma teoria linguística que deve ser estudada em sala de aula.
- Não sei responder.

16. Na sua opinião, a Mudança Linguística:

- Ocorre com o passar do tempo nas línguas naturais, mas não deve ser objeto de discussão em sala de aula.
- Não existe.
- É um fenômeno das línguas naturais e deve ser discutido e estudado em sala de aula.
- Não sei responder.

17. Assinale a alternativa que expressa a sua opinião sobre as sentenças a seguir:

a) “Os meus alunos não sabem língua portuguesa”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

b) “O meu conhecimento em relação à língua portuguesa é pouco. Eu gostaria de saber mais”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

c) “Eu, professor (a) de língua portuguesa, devo, sempre, priorizar o ensino das regras gramaticais tradicionais”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

d) “Eu acredito que a língua portuguesa é mais difícil de se aprender por ter muitas regras gramaticais”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

e) “Eu priorizo o ensino da boa e velha gramática tradicional. Somente assim os alunos conseguirão aprender, de verdade, a língua portuguesa”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

f) “Eu sempre corrijo a fala dos meus alunos, pois, assim, estou ajudando-os a aprender a língua portuguesa”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

g) Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados, em minhas aulas, utilizo frases soltas, pois assim os alunos conseguem visualizar a gramática em ação”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

h) Para dar exemplos dos conteúdos trabalhados, em minhas aulas, eu sempre levo um texto para que os alunos entendam todo o funcionamento da língua”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

i) “Eu penso que a escola deve ensinar modos diferentes de se falar e se escrever língua portuguesa”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

j) “Eu tento levar para a sala de aula diferentes contextos de fala de língua portuguesa para que os alunos consigam perceber as variações linguísticas”.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Não sei.
- Discordo parcialmente.
- Discordo.

18. Assinale a alternativa que expressa a sua opinião sobre as sentenças a seguir:

a) Dizer “Nós vai comemorar o aniversário da Paula”, em uma conversa entre amigos, é:

() Adequado.

() Inadequado.

() Não sei.

b) Dizer “Nós vai apresentar o trabalho agora”, em uma apresentação de seminário na faculdade, é:

() Adequado.

() Inadequado.

() Não sei.

c) Escrever “Não se faz mais filmes como antigamente”, em um artigo científico é:

() Adequado.

() Inadequado.

() Não sei.

d) Escrever “Não se faz mais crianças como antigamente”, em um grupo de amigos do *Instagram*, é:

() Adequado.

() Inadequado.

() Não sei.

e) Escrever “Eu vou ir até você, tia”, no grupo da família, no *WhatsApp*, é:

() Adequado.

() Inadequado.

() Não sei.

f) Escrever “Eu vou enviar o documento hoje à noite”, em um e-mail para a chefe, é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

g) O aluno perguntar ao professor “Professor, eu posso ir no banheiro?”, em uma sala de aula, é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

h) Escrever “A professora foi na minha sala”, em um relatório de estágio, é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

i) Escrever pelo direct do *Instagram* “Se você ver minha amiga, diga que mandei um recado” é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

j) Escrever “Se o ser humano ver de perto o estrago causado pela COVID-19, não sairá mais de casa”, em uma notícia publicada no portal G1 de notícias, é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

k) Dizer “Fazem dois anos que eu moro em Foz do Iguaçu”, em uma apresentação de TCC, é:

Adequado.

Inadequado.

Não sei.

l) Dizer “Fazem dois anos que eu moro em Foz do Iguaçu”, em uma conversa com a namorada, é:

- Adequado.
- Inadequado.
- Não sei.

m) Dizer “Eu estou meia cansada hoje” em uma conversa com um amigo é:

- Adequado.
- Inadequado.
- Não sei.

n) Escrever “A bacia estava meia cheia de água”, em uma dissertação de mestrado, é:

- Adequado.
- Inadequado.
- Não sei.

o) Dizer “As menina estuda todo dia”, em uma apresentação de seminário é:

- Adequado.
- Inadequado.
- Não sei.

p) Chegar na padaria e dizer “Eu quero 10 pão francês, por favor” é:

- Adequado.
- Inadequado.
- Não sei.

19. Na sua opinião, preconceito linguístico:

- É algo sem fundamento algum numa sociedade em que tudo virou preconceito e não se pode mais ter opinião.
- É algo que existe mas não deve ser levado tão a sério pois existem problemas maiores.
- É o preconceito mais comum e mais cometido no dia a dia sem justificativa

alguma, tendo em vista que as línguas se reformulam e se tornam diferentes do que já foram um dia.

Não sei.

BLOCO V – DOCUMENTOS

20. Qual seu grau de conhecimento sobre o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Elevado – já li os documentos, estudando-os.

Médio – já li a respeito e li algumas partes dos documentos.

Baixo – já ouvi falar e/ou li alguma coisa a respeito dos documentos.

Nulo – nunca li nada a respeito.

21. Como você avalia esses documentos?

São ótimos documentos, bem elaborados, imprescindíveis para a preparação e desenvolvimento das aulas.

São bons documentos, bem elaborados, mas desnecessários para preparação e desenvolvimento das aulas.

São documentos regulares, poderiam ter sido mais bem elaborados.

São documentos ruins, para sua elaboração, não foi levada em consideração a realidade do professor e da escola.

Não sei avaliar.

Nunca li nada a respeito.

22. Você leva/tenta levar para a sala de aula o constante desses documentos oficiais (CREP, DCE e BNCC)?

Sim, levo para minhas aulas.

Sim, tento, mas nem sempre é possível.

Não, não é possível.

Nunca li nada a respeito.

BLOCO VI – PRÁTICA

23. Ao corrigir os textos (de provas e trabalhos) dos meus alunos eu priorizo:

Apontar os erros gramaticais normativos para que eles possam corrigi-los.

Apontar os erros gramaticais normativos e considerar o que foi escrito, as

informações colocadas, se tem coesão e coerência.

- () Verificar se existe coesão e coerência no escrito.
- () Observar se o aluno seguiu o tema proposto.
- () Todas as alternativas anteriores.

24. Quais os materiais didáticos que te dão o aporte necessário para as suas aulas de língua portuguesa?

- () Utilizo apenas o livro didático.
- () Utilizo o livro didático que a escola fornece, sites da internet e outros livros.
- () Eu mesmo (a) preparo todas as atividades e explicações com base nos conhecimentos que já tenho.