



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**KEFERSON APARECIDO BARBOSA**

**REAÇÕES SUBJETIVAS E ATITUDES  
SOCIOLINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

**Uberaba  
2025**

**KEFERSON APARECIDO BARBOSA**

**REAÇÕES SUBJETIVAS E ATITUDES  
SOCIOLINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, da UFTM, para a DEFESA PÚBLICA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFTM-Uberaba.

Orientador (a): Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa  
Agência de Fomento: não há

Uberaba  
2025

**KEFERSON APARECIDO BARBOSA**

**REAÇÕES SUBJETIVAS E ATITUDES  
SOCIOLINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS  
POSSÍVEIS**

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos  
Linha de Pesquisa: I - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Juliana Bertucci Barbosa  
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba/Profletras-  
Uberaba

Avaliador 1: Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene (Profletras / Universidade de Pernambuco-  
UPE)

Avaliador 2: Dra. Priscila Marques Toneli (Universidade Federal do Triângulo Mineiro –  
UFTM- Uberaba)

Resultado: APROVADO.

Uberaba, 28 de Fevereiro de 2025



## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado desafios significativos ao longo dos anos. O desinteresse dos alunos, a dificuldade em se expressarem, tanto na escrita quanto na oralidade, em diversos contextos comunicativos, e o baixo desempenho em avaliações governamentais, como o SIMAVE, CAED, ANA, Prova Brasil e ENEM, são exemplos claros da realidade educacional no campo da língua materna em nosso país. Entre os obstáculos relacionados a esse ensino, destaca-se o trabalho com a variação linguística e o respeito às diferentes formas de expressão, aspectos que merecem maior atenção nas salas de aula da Educação Básica. Esta pesquisa-ação tem como objetivo geral identificar e analisar os traços linguísticos do PB que são mais avaliados negativamente por alunos do 8º ano de uma escola pública em Uberaba. Além disso, busca-se compreender as reações subjetivas e as avaliações sociolinguísticas desses alunos em relação às variações linguísticas e ao contínuo fala/escrita. Para isso foi elaborado e aplicado em sala de aula um questionário diagnóstico para conhecer as reações dos alunos sobre a língua portuguesa e suas variantes. A partir dos dados obtidos na diagnose, elaboramos um Caderno de Atividades voltado ao docente, com orientações específicas para os professores, abordem, em sala de aula, diferentes perspectivas e estratégias para promover a conscientização sobre o respeito linguístico (SCHERRE, 2020) e o reconhecimento da heterogeneidade do português. As propostas foram aplicadas à discentes do 8º ano de uma escola pública de Uberaba, MG. Nossas análises evidenciaram que os traços linguísticos mais apontados pelos alunos como “erros inadmissíveis em português” são do nível morfossintático (com a concordância), fonológicos (representação de processos fonéticos e fonológicos na escrita) e usos de alguns léxicos. Esses erros apontados pelos alunos advêm de crenças equivocadas sobre as normas plurais do português. Isso evidencia que ainda é necessário promover o combate ao preconceito linguístico e a conscientização e a valorização das diversas variedades do Português Brasileiro (PB).

Palavras-chave: Respeito linguístico; Propostas de atividades; Variedades do português, Educação Básica.

## ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language has encountered significant challenges over the years. Students' lack of interest, difficulty in expressing themselves both in writing and orally in various communicative contexts, and poor performance in national assessments such as SIMAVE, CAED, ANA, Prova Brasil, and ENEM are clear indicators of the educational reality in the field of the mother tongue in our country. Among the obstacles in this area of teaching, working with linguistic variation and respecting different forms of expression stand out as aspects that require greater attention in Basic Education classrooms.

This action research aims to identify and analyze the linguistic features of Brazilian Portuguese (BP) most negatively evaluated by 8th-grade students at a public school in Uberaba. Additionally, it seeks to understand the students' subjective reactions and sociolinguistic evaluations regarding linguistic variations and the speech/writing continuum. To achieve this, a diagnostic questionnaire was designed and applied in the classroom to assess students' perceptions of the Portuguese language and its variants.

Based on the data obtained from this diagnosis, we developed an Activity Book for teachers, offering specific guidelines on how to approach different perspectives and strategies in the classroom to promote awareness of linguistic respect (SCHERRE, 2020) and the recognition of the heterogeneity of Portuguese. The proposed activities were applied to 8th-grade students at a public school in Uberaba, MG.

Our analysis revealed that the linguistic features most frequently identified by students as "unacceptable errors in Portuguese" are at the morphosyntactic level (such as agreement errors), the phonological level (representation of phonetic and phonological processes in writing), and the use of certain lexical items. These errors identified by the students stem from misconceptions about the plural norms of Portuguese. This underscores the importance of continuing the fight against linguistic prejudice and promoting awareness and appreciation of the diverse varieties of Brazilian Portuguese (BP).

Keywords: Linguistic respect; Activity proposals; Varieties of Portuguese; Basic Education.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
<b>3 DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL .....</b>	<b>33</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>65</b>
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE ATIVIDADES .....</b>	<b>75</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>103</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o ensino de língua portuguesa vem enfrentando problemas. Desinteresse dos alunos, dificuldade destes em se expressarem tanto na escrita quanto oralmente em diferentes contextos comunicativos e baixo desempenho nas provas do governo, tais como PISA, Prova Brasil, ENEM, são alguns exemplos da realidade educacional do ensino de língua materna em nosso país. Entre as dificuldades relacionadas ao ensino de língua portuguesa está o trabalho com a variação linguística e o respeito linguístico (SCHERRE, 2020) em sala de aula da educação Básica.

Assim, considerando o cenário atual, consideramos relevante identificar quais os fenômenos linguísticos são mais avaliados negativamente na fala e na escrita pelos alunos do ensino fundamental, mais especificamente do 8º ano de uma escola pública de Uberaba. Esse levantamento nos ajudaria a entender o que pensam e como avaliam a língua portuguesa brasileira.

É importante destacar que a Língua Portuguesa abrange uma diversidade linguística, e que o aluno, ao ingressar no ambiente escolar, já traz consigo algumas das variedades linguísticas presentes, dependendo da região e do local em que está inserido. Além disso, o Brasil, historicamente, é um país onde as desigualdades sociais se fizeram e se fazem presentes, e, paradoxalmente, no qual todos, a priori, possuem direitos e deveres iguais. Como consequência dessa desigualdade social ocorre o não acesso de muitos a uma educação de qualidade, fazendo com que estes não adquiram os conhecimentos básicos escolares necessários, incluindo que ampliem seus repertórios linguísticos, como os relacionados aos das normas cultas do português brasileiro (PB) a linguagem na sua formalidade, ocasionando um tipo de preconceito pouco discutido na sociedade, o linguístico. Aqueles que não dominam a(s) norma(s) padrão culta(s) do português brasileiro (PB) da língua portuguesa e/ou não conseguem usá-las os recursos da língua de maneira adequada acabam às diferentes situações comunicativas de fala e de escrita acabam, muitas vezes, sendo discriminados.

O problema de ensino de língua portuguesa vai além de dominar normas de maior prestígio social, pois precisamos considerar que muitos brasileiros saem da escola (evasão), fato que não é justificável, visto que mesmo aqueles que tiveram acesso a uma educação de qualidade não dominam todas as regras gramaticais da norma culta, visto ser a língua estudada na escola, aquela gramaticalizada, muito diferente da falada no dia a dia.

A reflexão apresentada remete diretamente ao conceito de norma culta enquanto uma construção social e institucionalizada, muitas vezes desvinculada da realidade linguística da maioria dos falantes. O trecho evidencia a diferença entre a língua usada cotidianamente (em contextos informais, familiares, regionais) e a língua ensinada nas escolas, marcada por uma rigidez normativa que nem mesmo os falantes mais escolarizados dominam integralmente.

Nesse contexto, está implícito o conceito de “norma gramaticalizada”, isto é, aquela forma da língua legitimada pelas gramáticas tradicionais, por convenções e instituições formais, e que costuma excluir as variedades linguísticas legítimas usadas pelas classes populares ou por falantes de regiões periféricas.

A linguista Bortoni-Ricardo (2004) denomina essa forma da língua de “norma culta escolar” e aponta sua artificialidade e seu afastamento das práticas linguísticas reais da população brasileira:

“A norma culta escolar corresponde à variedade da língua ensinada na escola, que é um modelo idealizado e muitas vezes artificial, pouco sensível à variação linguística natural das comunidades de fala” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 29).

Ao afirmar que a língua ensinada na escola é “gramaticalizada”, estamos nos referindo justamente a esse modelo artificial, codificado por meio de regras que buscam homogeneidade e rigidez — muitas vezes ignorando o fato de que a língua é viva, dinâmica e sujeita à variação. Como destaca ainda a autora:

“A imposição da norma culta como única forma legítima de expressão linguística desvaloriza outras variedades e contribui para o fracasso escolar de muitos alunos, especialmente os oriundos de meios socioculturais diferentes dos que produzem essa norma” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 30).

Portanto, o problema de ensino da Língua Portuguesa vai além da simples apropriação da norma culta. Ele envolve a necessidade de compreender a língua como fenômeno heterogêneo e variável, de valorizar as práticas linguísticas dos alunos e de questionar a visão prescritivista que historicamente tem permeado o ensino da língua nas escolas brasileiras.

Nesse cenário, em geral, críticas severas têm sido dirigidas aos professores, mais especificamente aos de língua portuguesa, aos quais é delegada a missão de ensinar leitura e escrita. Os pesquisadores como Lopes (2000), Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Scherre (2005), Costa (2008, 2010), Faraco (2008), Marine e Barbosa (2016), entre outros, atestam em seus estudos problemas de várias ordens, tais como: os professores usam uma variedade de língua que os alunos não compreendem; não consideram as experiências linguísticas que os alunos trazem para a escola, não deixando espaço para a fala dos alunos, portanto só eles têm sempre o direito à palavra sem haver interlocução; e ainda demonstram não conhecer a realidade econômica, social e cultural do grupo social dos alunos. Esses aspectos prejudicam a interação em sala de aula, condição essencial para que os alunos participem efetivamente das situações comunicativas e enriqueçam suas experiências com a língua. Nesse

sentido, a efetividade dessas ações, quando ocorrem, revela dificuldade dos professores em conduzir uma prática pedagógica que possa minimizar o preconceito linguístico, e, portanto, privilegiar a interação na sala de aula.

A não compreensão, no contexto escolar, da língua como algo variável, cujas variedades refletem diferenças regionais, históricas e identitárias, promove a manutenção de crenças e julgamentos depreciativos a respeito da língua e de seus usos. E embora possamos reconhecer que já avançamos em algumas questões no ensino de língua no Brasil sobre essa temática, como o fato de documentos federais norteadores de ensino de língua portuguesa já, desde os PCN (1997, 1998), considerarem a língua como variável e orientarem para um ensino reflexivo, ainda têm lacunas entre o que se prescreve nesses documentos e que se faz nas escolas (FARACO, 2011). Cabe lembrar também que tais documentos federais – como o citado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 2000, 2002) em específico aqueles que se aplicam ao ensino de língua portuguesa nos últimos anos do Ensino fundamental e nos três anos do Ensino Médio e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) – já incluem a importância da discussão sobre preconceito linguístico e a conscientização das variedades linguísticas do PB.

Considerando essas discussões, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais traços linguísticos são mais avaliados negativamente pelos alunos do Ensino fundamental, ciclos finais? Para responder tal questionamento, neste trabalho, visamos a:

(i) Identificar de quais traços linguísticos do Português Brasileiro (PB) são mais avaliados negativamente pelos alunos do 8o ano de uma escola pública de Uberaba e assim sondar qual a reação subjetiva desses alunos em relação às variantes do português brasileiro;

(ii) Elaborar e aplicar um Caderno de Atividades para os alunos (e com orientações para o professor), partir dos resultados obtidos em nossa diagnose (teste), que aborde diferentes visões e estratégias de conscientização do respeito linguístico voltados ao público alvo desta pesquisa (Ensino Fundamental Anos Finais).

Esta dissertação de mestrado está organizada em VII seções, sendo estas:

- I) Introdução
- II) Referencial Teórico
- III) Documentos oficiais e Ensino de Português no Brasil
- IV) Procedimentos metodológicos
- V) Análise dos resultados dos questionários aplicados

- VI) Proposta de Intervenção e
- VII) Considerações Finais.

Além da dissertação acadêmica, o curso de Mestrado também resulta na produção de um material didático complementar voltado especificamente para professores de Língua Portuguesa. Intitulado "*Reconhecimento das variedades linguísticas e promoção do respeito linguístico para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais*", esse material configura-se como um Caderno de Atividades pedagógicas. Seu principal objetivo é oferecer suporte teórico e prático aos docentes, auxiliando-os na abordagem das diferentes variedades linguísticas em sala de aula. Além disso, busca fomentar a valorização da diversidade linguística e estimular uma cultura de respeito entre os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, apresentamos os principais aportes teóricos norteadores da pesquisa.

### **2.1. Teoria da Variação e contribuições para o ensino de língua portuguesa**

A importância da Sociolinguística no âmbito educacional e no ensino de Língua Portuguesa contribui no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e aos usos de diferentes variantes linguísticas que existem nos diferentes grupos sociais e nas diversas situações comunicativas. Além disso, foi a partir da Teoria Variacionista Laboviana que a variação e mudança linguísticas passaram a ser consideradas características inerentes a todas as línguas naturais, dada a natureza heterogênea dos sistemas linguísticos.

Como relembram Mollica e Braga (2015, p.10):

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. [...] A realização de “framengo”, “andano”, “øtá”, “falaø”, “paia” é encontrada no português do Brasil [...]. A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal.

Em todos os processos de variação (e possíveis mudanças) estão envolvidos fatores diferentes, alguns de ordem linguística (estrutural) e outros que estão diretamente ligados ao usuário da língua e ao ambiente em que este se insere, os chamados fatores sociais (Labov, 2008[1979]). Assim, a Sociolinguística tem como objeto de estudo a variação linguística e

investiga, principalmente, as relações entre língua e sociedade, estando sempre atenta às influências de fatores sociais sobre os fatos linguísticos.

Entre uma das temáticas relevantes para Educação Básica, previsto como assunto para ser abordado em sala de aula, segundo a BNCC (Brasil, 2018) está o fato de a variação linguística poder ocorrer, portanto, em diferentes situações de realização, apresentando variados fenômenos linguísticos.

Temos como exemplo a variação situacional, que diz respeito à forma como a linguagem se adapta conforme o contexto comunicativo, os interlocutores e o propósito da interação. Esse fenômeno ocorre porque a língua é dinâmica e flexível, ajustando-se às demandas sociais e pragmáticas de cada situação.

Um exemplo claro dessa variação pode ser percebido na diferença entre a linguagem utilizada em um ambiente acadêmico e aquela empregada em interações informais do dia a dia. Em uma apresentação científica, por exemplo, um pesquisador poderia afirmar:

✔ "Os dados obtidos demonstram uma correlação significativa entre os fatores analisados, reforçando a relevância da hipótese levantada.”.

Já em um contexto mais informal, a mesma ideia poderia ser expressa de maneira mais simples e menos estruturada:

✔ "Pelos resultados, tudo indica que as coisas estão bem conectadas, o que mostra que nossa ideia faz sentido.”.

Esse contraste evidencia como a variação situacional possibilita a adequação da linguagem aos diferentes contextos de uso, tornando a comunicação mais eficaz e alinhada às normas sociais que regem cada tipo de interação verbal.

Sendo assim, os papéis sociais são exemplos de como é concebível tratar com a língua em diferentes contextos usuais. A língua é utilizada diferentemente a depender do contexto, por exemplo, quando você vai se dirigir a um juiz, a seus pais, irmãos, vizinhos e etc... É nesse processo de entrosamento que percebemos as diferentes características linguísticas que serão levadas para a escola, pelo fato do estudante já se encontrar interagido em determinadas formas fora da unidade escolar, isto é, em seu âmbito familiar e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa e a atual BNCC também discorrem sobre o quesito de se reconhecer e valorizar as diferentes variedades do português de forma que se possa possibilitar o combate ao preconceito linguístico. E também, já discernem que a Língua Portuguesa é constituída pela variação e diversidade linguística e

que o estudante ao adentrar no espaço estudantil e escolar já vem com algumas das variedades linguísticas existentes a depender da região e localidade.

Na escola, pode existir a prática aplicada do domínio da norma padrão gramatical, porém as variações linguísticas estarão presentes no processo de trato entre os estudantes e professores na fala menos monitorada. São comumente práticas existentes por meio do preconceito linguístico, pelo simples fato de se desconhecer a sociolinguística educacional ou até mesmo possuir preconceito em relação a essa área de estudo por considerar o senso comum de que o estudo da mesma apoia o “falar errado”.

Diante disso, este fator tem se tornado cada vez mais interessante e de extrema relevância estudar e reconhecer a história da língua portuguesa, esta que nos auxilia nas reflexões das ocorrências de determinados fenômenos linguísticos que ainda acontecem na atualidade na fala não monitorada. “Quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Diante disso, percebe-se que há uma legítima interação entre a sociedade e a linguagem, não sendo desagregadas, mas que juntas fazem parte do processo de interação e que está diretamente relacionada à questão identitária. O uso da linguagem se faz presente na construção da identidade do indivíduo: Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (DIONÍSIO, 2005, p. 88).

E com esse reconhecimento, o estudante passa a entender que sua variedade linguística é algo que demarca a sua comunidade e que outras diversas variedades linguísticas são marcas de outras comunidades diferentes a dele. Dessa maneira, viabiliza-se a interação entre linguagens e isso faz parte do processo de identidade cultural. Por entendermos que a língua é sim, heterogênea, no processo de interação social, onde há de reconhecer que: “Os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133).

A língua no processo externo torna-se ampla nesse sentido, pois as variações não serão as mesmas a depender da localidade e da região em que se encontram. Ela se faz heterogênea na escola, nos papéis sociais fora das unidades escolares, e se fosse homogênea não existiriam as variações, porque assim todos nós falaríamos da mesma forma, e isso é uma condição quase que irreal.

Diante a este panorama linguístico, social e cultural, implica-se de uma prestabilidade exercida acerca da “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2003). Isso resulta em desfiar habilidades específicas por parte da escola e de seus docentes:

(...) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará a sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 78).

Endossando-se assim o respeito às características culturais e linguísticas dos estudantes há possibilidade que eles integrem-se mais facilmente na cultura escolar. Posteriormente a essa integração entre as diversas redes linguísticas da sociedade em comunhão ao estudante, o trabalho do professor de língua portuguesa ficará bem menos laborioso e mais proveitoso, podendo levar os estudantes a experimentar diversificadas práticas de letramento e alfabetização.

Diante disso, sabemos o quanto é importante um ensino de língua materna pautada no estudo das variações linguísticas e na análise dos fenômenos linguísticos, bem como numa reflexão crítica do poder social da linguagem, como nos explica Bortoni-Ricardo (2005, 2004), Bagno (2007) e Zilles e Faraco (2015) ao proporem uma pedagogia da variação linguística, para que os alunos melhorem seu desempenho linguístico e consigam compreender (e não apenas aceitar) e questionar o domínio da (s) variedade (s) culta (s) em detrimento das demais. E para que isso ocorra de forma gradativa e concreta, se faz necessário reconhecer, analisar e contemplar o ensino do Português Brasileiro desde seus primórdios e avaliá-lo diante as aplicações que são feitas hoje em dia.

A origem do português brasileiro dimana da colonização portuguesa nos meados do início do século XVI, a qual incorporou o contato direto da língua de Portugal e as línguas indígenas faladas no novo território colonizado. Que com tal acontecimento, diante os fatos de que todos deveriam se comunicar de uma maneira comum e compreensível entre si, mutuamente, designa-se uma língua geral, esta que por muitos tempos foi disseminada por toda a colônia portuguesa, segundo Ilari e Basso (2006).

Mas, receoso a isso, Marquês de Pombal, então ministro Português, nos meados da metade do século XVIII proíbe o uso de outra língua que não viesse a ser a portuguesa e fez-se a obrigatoriedade de seu ensino no Brasil. Diante tal exposto, Silva e Cyranka (2009) observam

que todo o ensino do português era baseado e seguia os modelos tradicionais europeus, o qual tinha como referência a tradição gramatical portuguesa e a retórica clássica.

Esse contexto histórico justifica-se pelo fato de que naquela época as escolas eram destinadas apenas para à elite brasileira, em que os mesmos possuíam o interesse em seguir o tradicional modelo de educação que tinha Portugal. Assim sendo, já no século XX, as escolas passaram por uma transformação de democratização, fazendo com que alunos economicamente desfavoráveis viessem a ter seu acesso.

Assim sendo, desse novo convívio e contato entre a elite escolarizada e a classe trabalhadora menos favorecida que passou a ter acesso à escola o surgimento de um prélio correlacionado ao uso da língua feito pelos estudantes pertencentes a classes sociais desfavorecidas, pois, segundo Silva e Cyranka (2009, p. 275) “[...] a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola”.

Firmando mais ainda o que outrora foi dito por Silva e Cyranka, Vieira (2018) requesta que, durante um longínquo tempo, o ensino de Língua portuguesa, no Brasil, foi demarcado pelo ensino da norma-padrão de Portugal, esta que desconsidera exacerbadamente a realidade vivenciada pelos falantes brasileiros.

Para Vieira (2018), tentava-se normatizar o que se falava no Brasil a partir dos clássicos existentes em Portugal. Faraco (2008) explicita que o molde de estudo de língua portuguesa existente na atualidade perdura desde o medievalismo, o qual é extremamente forte e normativo, e tem a gramática da língua como ponto de partida. Ou seja, fica consolidado até os dias atuais o mesmo modelo utilizado na época medieval de se ensinar língua portuguesa, onde segundo Faraco (2008, p.148) a língua [...] aqui se consolidou, certamente favorecido pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras, nas quais sempre foi de muito poucos o direito à educação escolar.

Diante desses aspectos, é de fácil compreensão que os estudos acerca da língua portuguesa, no Brasil, não se beiravam ao real uso linguístico da classe operária que passou a frequentar a escola nos meados do século XX. Faraco (2008, p. 187) esclarece que até hoje a sociedade brasileira não foi capaz de entender e assimilar essa realidade. E a escola menos ainda. Não conseguimos desarmar os espíritos frente às características do chamado português popular. Por isso mesmo, não criamos ainda uma pedagogia adequada aos falantes dessas variedades do português, uma pedagogia que lhes permita ao mesmo tempo incorporar a seu repertório o português urbano (a linguagem urbana comum) e as práticas da cultura escrita. Assim sendo, averígua-se que independente de qual seja o público existente no âmbito escolar de uma sala de aula, o ensino de Português Brasileiro não mudou, continua seguindo o mesmo

modelo clássico de outros tempos. Faraco (2008) afirma tal fato ao explicar que os preceitos da gramática brasileira ainda sim, são normativos e conservadores, resultantes de uma tradição lusitana.

Apesar dessa importância de se trabalhar com a heterogeneidade da língua na sala aula e erradicar o preconceito linguístico, sabemos que as escolas e, conseqüentemente, os professores não abraçaram essa ideia em sua totalidade, deixando de lado as variações linguísticas e privilegiando o ensino de gramática. Zilles e Kersh (2005, p. 184) esclarecem que:

Não se trata de usar o recurso da proscricão para “banir” ou “abolir” a prescrição! Trata-se, sim, de reconhecer os fatos (usos) presentes ao longo de toda a história da língua portuguesa; de trabalhar, na escola, a partir da descrição dos fatos da língua, e não de sua condenação; de compreender a gramática interna que preside o uso que os falantes fazem da sua língua; e, sobretudo, de pôr em discussão os julgamentos sociais dos usos de *onde* que extrapolam a prescrição, a fim de dar aos aprendizes o conhecimento necessário para fazer conscientemente suas escolhas linguísticas, particularmente quando há avaliação negativa em jogo.

Pensando nisso, a presente pesquisa analisa o que os alunos pensam a respeito das variações linguísticas e quais suas avaliações e atitudes perante tais fenômenos da língua para que a partir dos resultados encontrados possam contribuir para reflexões sobre as e mudanças nas aulas de língua portuguesa, para que realmente exista uma pedagogia da variação (FARACO, 2007; BAGNO, 2007) que de fato funcione para a melhora no desempenho e aprendizado dos alunos.

A relevância desta pesquisa se dá pelo fato de ser realizada na escola, a principal instituição de perpetuação do poder (BORTONI-RICARDO, 2005, p.149) e “o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p 75).

É importante ressaltarmos que a escola pesquisada é uma escola pública, de IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – baixo (4,5), localizada na periferia da cidade, cujos alunos têm pouco contato com a cultura letrada e dominante e utilizam uma variedade linguística não padrão, muitas vezes estigmatizada. Ao investigarmos as atitudes linguísticas (positivas ou negativas) desses alunos em relação às variações linguísticas poderemos ter conhecimento de seus sentimentos e juízos de valor em relação à língua que falam e a que

aprendem e ainda saber se a escola está, de fato, cumprindo com seu papel de ampliar os conhecimentos linguísticos tendo como base a variedade usada pelos alunos, ou se (infelizmente) está perpetuando o preconceito linguístico e condenando a variedade dos alunos ao invés de refletir sobre ela.

A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) nos diz em seu livro “Nós chegemos na escola, e agora?” que:

[...] classes mais baixas da sociedade exibem em sua linguagem uma incidência maior de variáveis linguísticas não padrão, mas, quando submetidas a testes que avaliam atitudes, reconhecem o caráter estigmatizado dessas variáveis, julgando-as com severidade. Esse isomorfismo nas reações valorativas decorre da pressão prescritiva da escola e do prestígio da língua culta.

Além disso, a escolha de se trabalhar com o Ensino Fundamental II (anos finais) se justificam por se tratar de uma etapa da Educação Básica em que os alunos já apresentam uma maior consciência da língua/linguagem e já estão inseridos numa cultura letrada a mais tempo do que nos anos iniciais. Dentre os quatro anos finais do Ensino Fundamental, a turma do 8º Ano foi escolhida por ser um ano intermediário do Ensino Fundamental II, em que os alunos já passaram da fase infantil e estão embarcando para a adolescência e, portanto, já conseguem refletir melhor e demonstrar com mais certeza suas avaliações (atitudes) sobre os fatos (as variações) da língua.

Por tudo isso, analisar a consciência sociolinguística dos alunos do 8º Ano de uma escola pública da cidade de Uberaba se faz necessário. A partir dos resultados obtidos nos testes, esta pesquisa evidenciou quais fenômenos variáveis são mais avaliados (lembrados) pelos alunos. Com nosso levantamento, poderemos planejar propostas que contribuam com estudos da Sociolinguística Educacional e para a efetivação de uma pedagogia da variação linguística eficaz e aplicável.

Uma vez que a homogeneidade da língua é um mito que a cada dia vai perdendo espaço no trabalho com a linguagem em sala de aula. A sociolinguística tem contribuído para comprovar tal fato, as reflexões trazidas por essa vertente mostram que a língua é heterogênea e, como tal, possui regras variáveis e sujeitas a mudanças. Constitui-se, entre nós, um grande desafio tornar o português do Brasil uma língua usada de maneira ampla e eficaz seja na oralidade, seja na escrita (CYRANKA; HORTA, 2010).

## **2.1 Normas linguísticas e posicionamento pedagógico do docente**

Na atualidade, pedagogicamente abordando a variação linguística, não podemos limitar e discorrer sobre o assunto nos referindo apenas como sendo elas um conjunto de certas características léxico-gramaticais, pois é necessário sempre fazer a conectividade das mesmas com as práticas socioculturais que as sustentam e justificam.

A cultura da escrita. Assim sendo, atingir aproximação com as variantes cultas é, diante de quaisquer elementos, adquirir ligação com as práticas socioculturais da escrita. Desirmanar as formas ditas cultas das práticas escritas é contemplar a parte pelo todo e abstrair-se a complexidade dos processos históricos de construção e transformação da escrita. Segundo Britto (2004 p 133):

O aspecto mais significativo do desenvolvimento da escrita, contudo, foi à expansão da possibilidade de memória registrada e de formas de organização intelectual mais sistemática e monitoradas. A principal diferença entre o texto escrito e a oralidade não está na reorganização do fluxo sintático, mais controlado e descontextualizado, mas na possibilidade de novas performances cognitivas, entre as quais se destacam certos processos de formalização do pensamento, o que teria conduzido, entre outras coisas, ao desenvolvimento da matemática e das ciências positivas e instaurando uma cultura escrita, que supõe produtos culturais e modos de participação que vão além do conhecimento de normas de uso do código.

Ou seja, o que se encontra de mais relevante e que traz à tona todo significado no desenvolvimento da escrita é sem dúvidas alguma, a expansão das diversas possibilidades nas memórias registradas de formas organizadas intelectualmente, sistematizadas e além de tudo monitoradas.

Nesta perspectiva, o acesso às variedades da língua não se faz mediante uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, e sim como subproduto de uma pedagogia articulada que garanta aos estudantes um ampliar significativo de seu letramento. Dessa forma, nos deparamos também com os desafios de detalhar e concretizar uma pedagogia que venha a atuar na organização eficaz de ensino orientada. Pois ao executarmos, forçamos as barreiras e ultrapassar os limites da língua portuguesa, na instância em que todas as disciplinas escolares (grade curricular) diante as próprias características do saber escolarizado, são imperiosamente do universo da escrita.

Esse horizonte de uma escola letradora, obtém as práticas socioculturais da escrita como um eixo de organização do trabalho escolar. Podendo colocar a tona a escola disciplinar

tradicional sob uma sabatina interrogativa, destacando e apontando a possibilidade de uma educação transdisciplinar.

Sabe-se que os estudos empíricos têm salientado que, apesar de a realidade linguística brasileira ser historicamente falando polarizada entre as variedades outras discursadas no corpo deste projeto, ditas como cultas (norma culta) e as variedades denominadas de populares (a norma popular), há uma nítida e estonteante tendência ao nivelamento das duas normas linguísticas brasileiras. Fato se era aguardado diante dos altos índices de urbanização da população do Brasil.

Diante tais fatores e descrições aqui supracitadas, possamos mesmo desvincular de projetos padronizadores, e assumirmos um papel fundamental e real nessa pedagogia, enfocamos periodicamente e comumente na descrição e difusão das variedades cultas faladas e escritas, e em contrapartida nos empenhamos também ao combate sistemático aos preconceitos que, em função de uma norma-padrão supostamente fixada, ainda perambula entre nós, quer na desqualificação da língua (PB), quer também na desqualificação de seus falantes.

Ao assumirmos uma pedagogia assertiva e executante, nos aprofundamos em alternativas diversas educacionais que nos permitem pensarmos na escola como um todo e mantenedora de cabeceira educacional, apiedar nossos jovens e adolescentes para a variação e também para seus sentidos sociais e culturais, combatendo-se assim a violência estereotipada que ainda atravessa nossas relações sociais.

Considerando tais discussões pedagógicas e as contribuições da Teoria da Variação para o ensino, podemos observar que a discussão a respeito do tema da variação linguística é relevante em diversos ambientes, inclusive o escolar. Entretanto, como destaca Faraco (2008, p. 177)

Se como resultado da intervenção dos lingüistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade lingüística, nem a violência simbólica que a atravessa.

Surge, então, a necessidade de pensarmos em uma abordagem nas aulas de língua portuguesa que seja sensível á variação. Essa abordagem, prevista na proposta de Pedagogia Variacionista, está ligada as discussões propostas por Faraco (2002), que defende que, em uma sociedade como a brasileira, existem inúmeras normas linguísticas. Portanto, a norma, qualquer

que seja, é a junção de um conjunto de formas linguísticas, bem como um agregado de valores socioculturais. Dentre as normas, destaca a “norma padrão” e a “norma culta”.

Por norma, conforme Faraco, que parte dos estudos de Coseriu, entende-se como “cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema” (FARACO, 2008, p. 34). Faraco (2002) defende que, em uma sociedade como a brasileira, existem inúmeras normas linguísticas. Portanto, a norma, qualquer que seja, é a junção de um conjunto de formas linguísticas, bem como um agregado de valores socioculturais. Dentre as normas, destaca a “norma padrão” e a “norma culta”.

A norma culta é compreendida pelo autor como aquela “praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social” (FARACO, 2002, p. 39). A norma culta, da parte de seus próprios falantes, produz julgamentos linguísticos desprestígio, como o de que os falantes de outras normas “‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc.” (FARACO, 2002, p. 39).

A norma padrão é desencadeada ao longo da história, como destaca Faraco, a partir da associação da cultura escrita com o poder social. Essa norma padrão, por sua vez, visou e visa a uma relativa estabilização linguística, com a intenção de neutralizar a variação e controlar a mudança linguística, facilitando a comunicação entre os falantes da nação. Além disso, a norma padrão, segundo Faraco (2008), é imposta ao indivíduo, contudo, o indivíduo pode alterar a norma, gerando outra que será também obedecida pelos integrantes da mesma comunidade de fala, levando em conta os aspectos social e cultural.

Ponderando a existência de várias normas linguísticas para a mesma comunidade de fala, cabe destacar que “não existe, em suma, uma norma “pura”, como argumenta Faraco (2008, p. 42); pois as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Além de cada comunidade apresentar várias normas, o autor ainda defende que cada falante domina mais de uma norma e o usuário da língua “mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa” (FARACO, 2008, p. 41). As diferentes normas podem sofrer avaliações sociais distintas a depender do grupo social ao qual pertence. Dessa forma, as normas são também (e principalmente) um agregado de “valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2008, p. 41).

Como pode ser observado, há, com relação às normas, uma hierarquização social e uma diferenciação qualitativa. Essa diferenciação decorre e “é feita por determinados segmentos

da sociedade tomando por base valores socioculturais e políticos” (FARACO, 2008, p. 54). Por isso, é necessário que na escola, embora o foco seja a norma culta, se fomente o reconhecimento das diferentes normas, incluindo as coloquiais e regionais de grupos que sofrem preconceito. É o que buscamos providenciar neste trabalho, identificando quais traços linguísticos os alunos julgam como mais “certos” ou mais “errados” na fala e na escrita, e a partir dessa diagnose, propor atividades que promovam a reflexão linguística e o respeito pelas diferentes normas vigentes no PB.

## **2.2- Consciências Sociolinguística**

A Sociolinguística incorpora os estudos sobre um ser e ou uma comunidade linguística, em diversos contextos sociais ou regiões específicas. Nesta perspectiva, os estudos se concentram sobre o uso, a estrutura e a evolução da linguagem, seus lações e suas características sociais, também como as produções provenientes de contextos interacionais.

Tal aspecto de abordagem chamado de variacionista engloba os trabalhos sobre as diferenças linguísticas. O pioneiro na área desse estudo foi (LABOV, 1972) que se concentrou na alternância entre as formas padrões e não padrões da linguagem. No senso comum, os variantes padrões estão sempre ligados ao prestígio e ao nível de estudo, enquanto o não padrão está ligado à sociabilidade ou rudez (LAFONTAINE, 1986; TRUDGILL, 1975).

Segundo Freitag (2021), partindo de Piper (2003), destaca que todos os falantes de uma língua desenvolvem ao longo de suas vidas uma consciência de língua (*language awareness*), que consistem em um conjunto de conhecimentos sobre a língua em diferentes níveis: “no primeiro nível, estrutura e gramática; no segundo, conhecimento sobre os aspectos sociais de uma língua, incluindo variação linguística, variabilidade no ajuste entre falante e audiência, intenções do falante [...]; no terceiro nível, envolve o conhecimento sobre como a língua pode ser deliberadamente manipulada para efeitos persuasivos; e no quarto nível, o nível da consciência crítica da língua envolve o reconhecimento de como padrões sociais e discursivos são mutuamente constitutivos, e como os falantes estão amplamente imersos e condicionados por estes padrões linguísticos”.

Para a mesma autora, a escola explora a consciência linguística de modo particular no aprendizado inicial da leitura, com a consciência fonológica e morfossintática, que contribuem para a automaticidade na decodificação e compreensão leitora. A consciência sociolinguística, no entanto, é ainda pouco explorada, mesmo nos estudos sociolinguísticos.

Entretanto, todos os falantes, em algum momento, mobilizam a consciência sociolinguística ao tentar explicar por que uma pessoa fala diferente ou para corrigir alguém da

forma como ela usou algum elemento da língua. Por outro lado, em relação a alguns fenômenos variáveis do PB parece haver pouca (re)conhecimento de que é algo variável no PB (como o caso da monotongação, que já está na fala de muitos brasileiros e é algo que não sofre estigmas). Vemos então, que existe: (i) uma consciência sociolinguística popular que leva as pessoas a darem as explicações, explanações e revelam crenças; (ii) uma força do prescritivismo, conjunto de práticas metalinguísticas normativas, com foco no valor de correção, no uso “correto”, de acordo com a norma codificada na gramática, que levam as pessoas a julgarem alguns modos de falar como “errados” ou “feios”.

Neste trabalho, consideramos consciência sociolinguística, partindo de Van Compernelle e Williams (2013), que mobilizam tais conceitos para aquisição de L2, como o conhecimento de formas variáveis de uma língua, em nosso caos, o Português Brasileiro (PB), como, por exemplo, variáveis lexicais, gramaticais, fonológicas, e do seu significado social e/ou estilístico em relação a contextos de uso, relações sociais e identidades pessoais.

Um exemplo no PB é o caso do fenômeno variável da concordância verbal (CV), em que a presença e a ausência marcação do morfema de concordância carregam significados sociais distintos: a ausência da CV é associada à falantes pouco escolarizados e a presença da CV associada à pessoas mais escolarizadas (que sabem escrever e falar bem) (SCHERRE, 2005). Um exemplo popular de consciência sociolinguística é quando escutamos alguém falar “isso dói meu ouvido” ao escutar alguém que fala algo que “foge” a alguma regra da gramática tradicional. Isso significa que algum traço linguístico chamou atenção do falante.

A escola deveria ser um espaço para promover a reflexão sobre o uso da língua, contribuindo para o desenvolvimento da consciência sociolinguística possibilitando que o aluno passe a reconhecer e identificar diferentes variedades de uma língua, ouvir exemplos de fala com distinção entre formal e informal em diferentes situações comunicativas, etc. Por isso é importante que identifiquemos quais traços linguísticos variáveis são mais reconhecidos pelos nossos alunos e como eles são avaliados. A consciência sociolinguística de nossos alunos da Educação Básica, saber quais traços são mais citados por eles.

### **2.3 Relações entre Fala e Escrita**

De acordo com Marcuschi (2010), não há como falar sobre oralidade e letramento sem desconsiderar seus papéis na civilização contemporânea partindo da visão de língua e texto como um conjunto de práticas sociais. Da mesma maneira, não é possível que se estabeleça semelhanças e diferenças na fala e na escrita, sem relacioná-las a seus usos cotidianos. Para o autor, a escrita obteve grande *status* ao longo do tempo, por se consolidar como tecnologia indispensável no

cotidiano e por ser uma forma de registro das atividades sociais de letramento. Entretanto, é preciso que se reforce que o homem é, principalmente, caracterizado pela fala, e não pela escrita. Nenhum desses fatores, no entanto, pressupõe que uma das modalidades é superior à outra, ou que a escrita é uma mera representação da fala. Com isso, na visão do autor, tanto falada quanto escrita são práticas de uma mesma língua, com características diferentes, mas que não supõem dois sistemas distintos.

A obra “Fala e Escrita” (Marchuschi; Dionísio, p. 8, 2005), logo em sua apresentação, já se preocupa em estabelecer algumas premissas quanto aos confusos sobre os conceitos entre fala e escrita. Os autores, incisivamente, afirmam que fala e escritos são dois modos de funcionamento de uma língua e não dois sistemas linguísticos distintos. Para os autores,

1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta. 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos. 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita. 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.

É importante que se questione “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Pautado nessas questões, o autor levanta diferentes perspectivas para se analisar as relações entre as duas modalidades de uso.

É fato de que falamos mais do que escrevemos, porém, os valores sociais atribuídos à fala e à escrita e as diversas contraposições existentes entre essas modalidades têm suscitado discussões sobre uma suposta supremacia da escrita sobre a fala. Durante muito tempo, trabalhou-se a relação fala e escrita pautada na dicotomia estrita, que colocava os modos de uso da língua em campos opostos, relativizando aspectos linguísticos e sociocomunicativos como se fossem particulares a apenas uma das modalidades, conforme o quadro elencado abaixo:

**Quadro 1 - Dicotomias estritas**

<b>Fala</b>		<b>Escrita</b>
descontextualizada	<b>V E R S U S</b>	contextualizada
dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
redundante		condensada
Não-planejada		planejada
Não-normatizada		normatizada
Fragmentária		completa

**Fonte:** Marcuschi (2001, p.27)

No Quadro 1, descrito por Marcuschi, a visão dicotômica é indiferente aos fenômenos dialógicos e discursivos. Nesse espaço de oposição entre as duas modalidades, a fala é concebida como caos, espontaneísmo e lugar de erro, enquanto a escrita seria o lugar “da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, observa-se que essa suposta dicotomia entre as modalidades não se sustenta dentro do próprio conceito de língua,

[...] um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto ou discurso. (MARCUSCHI, 2001, p.43)

Fala e escrita são usos da língua inerentes ao homem, as quais, dentro de suas especificidades, apresentam muito mais afinidades do que oposições. Para Marcuschi (2001), língua

e texto estão situados em um conjunto de práticas sociais, defendendo um posicionamento de que “as línguas se fundamentam em usos”. Assim é importante que se situe a escrita e a fala em uma relação não dicotômica, mas em um contínuo de uso. As duas modalidades devem ser vistas em uma perspectiva de interação e complementaridade no contexto das práticas sociais e culturais. Escrita e fala possuem características em comum: são mecanismos de comunicação, utilizam a palavra para se concretizarem; possuem um sistema organizado complexo; estão inseridas em um sistema linguístico amplo; podem ser contextualizadas ou descontextualizadas; admitem diferentes graus de formalidade. Além disso, essas modalidades possibilitam uma construção, um planejamento das ações, antecedente à sua concretização.

É nesse espaço que as semelhanças entre a escrita e a oralidade se sobrepõem às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos, não havendo um traço distintivo que seja capaz de ser percebido em apenas uma das modalidades e nunca na outra, pois as características não são exclusivas de cada uma.

Em uma segunda perspectiva nas relações entre fala e escrita, Marcuschi aborda a corrente culturalista. Essa tendência reconhece as práticas de linguagem, mas se mostra inadequada por se alinhar mais às outras áreas do conhecimento, tais como a antropologia e a psicologia. Nessa corrente reconhece-se na escrita o grande avanço cognitivo nos indivíduos, assim como um marco a sua introdução em algumas culturas, transformando inegavelmente a vida humana. Partindo desse ponto, Marcuschi destaca o valor dado à escrita, deixando claro que esse valor não é intrínseco, mas sim relacionado à sociedade em que a escrita se desenvolve e à importância dada à escrita por essa sociedade. O autor destaca os pontos negativos consequentes dessa corrente, como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante em relação ao letramento, deixando de lado as heterogeneidades sociais em relação à língua.

A terceira perspectiva destacada pelo autor é a variacionista, que propõe aspectos diferenciados na relação entre as variedades de ensino. Não importa traçar as diferenças entre fala e escrita, mas sim entre as variedades linguísticas. Sendo a língua heterogênea, a variação ocorre em ambas às modalidades de uso, o que evita associar a escrita à língua padrão e a fala ao uso não padrão. Essa teoria sugere que, no aspecto da escolha da variedade padrão, o que persiste é o quesito ideológico, desconsiderando o linguístico. Entretanto, o problema dessa perspectiva é a tentativa de desenvolver nos indivíduos um desempenho dialetal, o que seria impossível, segundo o autor.

Por fim, em contraponto às perspectivas anteriores, Marcuschi enumera a quarta perspectiva, a sociointeracionista. Tomando como princípio a interação, tanto escrita quanto a fala apresentam-se dialógicas, nos seus usos estratégicos, com funções interacionais, envolvimento,

negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Nessa teoria, os gêneros textuais e seus usos são objetos primordiais de estudo.

O dinamismo nas relações entre fala e escrita evidencia a falta de consenso nas perspectivas descritas, conforme Marcuschi. Compondo uma das modalidades da língua, Marcuschi (2001, p.25) define oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Em relação ao letramento, concebe-se como práticas sociais relacionadas à escrita, envolvendo desde uma apropriação mínima até um domínio profundo da escrita, bem como a participação significativa em eventos de letramento.

No tocante à fala e à escrita, não há uma modalidade superior à outra. A heterogeneidade está presente em ambas, variando conforme os usos. O diferencial entre elas seriam os aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “[...] na fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita...” (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

Além disso, o autor destaca que a oralidade não desaparecerá e, junto à escrita, é um grande meio de expressão da atividade humana, sendo intrínseca ao ser humano e reflete fatores como a identidade regional e social.

Segundo Marcuschi (2001, p. 37), “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, e não da relação dicotômica de dois polos opostos”. É esse conceito que fundamenta o ponto de vista da intercomplementaridade entre as modalidades da língua, observando-se que o argumento do modelo dicotômico tão propagado entre as modalidades não se sustenta, uma vez que fala e escrita constituem um mesmo princípio linguístico, constituindo-se heterogêneas em seus processos e meios de produção distintos, indo do texto mais formal ao mais informal, tendo como perspectiva o gênero.

O contínuo entre fala e escrita é visto por suas semelhanças, envolvendo os vários gêneros, deixando de lado a rígida relação dicotômica. É nesse espaço que as especificidades da oralidade e da escrita acionam a língua de acordo com as atividades sociointerativas do cotidiano. Uma vez que os falantes que estão inseridos na situação enunciativa, possuem a oportunidade de se adequarem ao momento da enunciação, ao passo que percebem os mais variados contextos informais e formais, tanto na oralidade como na escrita.

Assim, neste trabalho, adotamos a concepção de Marcuschi (2001), de que oralidade/fala e escrita são mais do que simples modalidades da língua; são, na verdade, duas práticas sociais com suas características próprias, que não se opõem, ou seja, não são propriamente diferentes, pois são

produtos de um mesmo sistema linguístico: a língua. Nessa perspectiva, a oralidade e escrita são práticas discursivas que não concorrem, não competem, pelo contrário, complementam-se, e por isso, ambas devem ser abordadas em sala de aula pelos professores da educação básica.

Nessa perspectiva, é possível considerar uma exemplificação de Marchuschi e Dionísio (2005, p.17),

As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares. Isso significa que a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção. Esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral.

Também nessa perspectiva, é possível considerar os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) alinhados ao pensamento de Marchuschi sobre o conceito de contínuo do PB.

## **2.4 Contínuos do Português Brasileiro**

Como já mencionado, pesquisadores, como Bortoni-Ricardo (2004), preocupados com o ensino de língua têm defendido a aplicação dos princípios sociolinguísticos no âmbito da sala de aula (Sociolinguística Educacional). Assim, um dos papéis da escola é desenvolver a competência comunicativa e linguística do aluno, possibilitando-o a fazer suas escolhas de acordo com a ocasião, situação, interlocutores ou outros determinantes, ou seja, cabe à escola instrumentalizá-lo a ampliar seu repertório linguístico, o mais variado possível, de forma que tenha a opção de utilizá-lo e ser aceito nas mais diferentes comunidades de fala. A escola deve ainda conscientizar o aluno de que há um julgamento sobre a linguagem, e de que algumas variantes linguísticas não são bem aceitas e podem provocar preconceito. Nesse sentido, as usuárias dessa forma não aceitas socialmente pode ser estigmatizado por não corresponder ao que os diferentes grupos sociais julgam como “bom”, “certo” e “verdadeiro”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.72):

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz

sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou.

Como aponta Bortoni-Ricardo as (2005), outra motivação para se trabalhar várias diferenças sociolinguísticas no ambiente escolar (além da variação linguística ser uma característica/fato da língua) se deve à abertura da escola para todas as classes sociais.

Essas mudanças, motivadas, principalmente, a partir do processo migratório também foram observadas na escola. Enquanto muitos chegavam às cidades, era necessário, também, oferecer-lhes a possibilidade de frequentarem as escolas. Entretanto, os modelos tradicionais vigentes de ensino de língua não atendiam à nova demanda escolar. O novo público escolar era formado por alunos de famílias, geralmente, oriundas do meio rural, que, em busca de condições melhores de vida e emprego, povoavam as periferias dos centros urbanos e possuíam modos de falar diferentes do urbano.

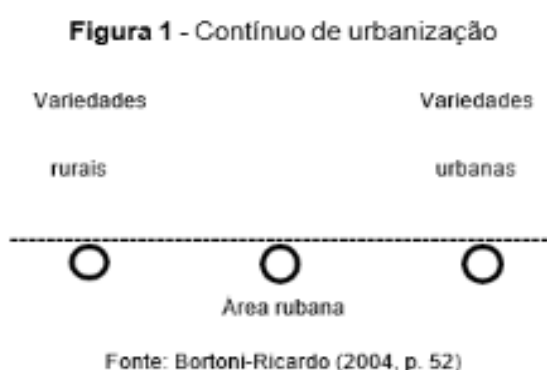
Passadas algumas décadas, infelizmente, ainda encontramos semelhantes encaminhamentos tradicionais em relação ao ensino de língua, que pouco (ou nada) considera essa diversidade linguística presente na própria escola. Como destacam Marine e Bertucci Barbosa (2017), ainda encontramos um ensino pautado na gramática normativa, tratando a língua como homogênea, estratificada e consolidada e não como o que a língua heterogênea, viva, dinâmica e de múltipla de possibilidades.

Marine e Bertucci Barbosa (2017, p. 205) argumentam também que uma das razões para esse ensino continuar tradicional está na formação inicial e continuada de muitos professores de língua portuguesa. Sem saber como lidar com a variação em sala de aula, permeados por crenças falsas sobre a língua, acabam voltando-se para o ensino da língua normativa, argumentando que “a gramática normativa ele – o professor – conhece bem e que na sua época todos aprendiam assim!”. Como já destacamos, nessa perspectiva sociolinguística, o trabalho com a variação linguística em sala de aula não consiste em privilegiar uma variante em detrimento de outra, mas de superar os estigmas que se criam em seu entorno e reconhecer esse fenômeno em todos os seus níveis de ocorrência. O professor precisa primeiramente compreender o fenômeno da variação linguística, para posteriormente interferir na aprendizagem de seus alunos.

Para uma compreensão mais aprofundada sobre a diversidade linguística no Brasil e, especialmente, no que diz respeito ao processo de formação das distintas variedades do Português Brasileiro (PB), é preciso revisitar a proposta dos três contínuos de Bortoni-Ricardo

(2004) representando em três linhas imaginárias: a contínua urbanização, o contínuo oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística.

No primeiro, **o contínuo urbanização**, como descrito por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), em uma das pontas da linha ou do contínuo estão localizados os falares rurais mais isolados, tanto por questões geográficas, como também pela falta de meios de comunicação; na ponta oposta, estão situados os falares urbanos. Vejamos a seguir, na figura 1, como se distribui esses falares no contínuo de urbanização:



No espaço entre essas duas extremidades da linha, localiza-se a zona denominada **rururbana**, formada pelos migrantes de origem rural que preservaram traços de seus antecedentes culturais, principalmente dos usos linguísticos, e as comunidades do interior que residem em “[...] distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Além disso, a autora menciona que, com essa ideia de contínuo de urbanização, é possível analisar e/ou situar qualquer falante do Português Brasileiro em um ponto específico desse contínuo, levando em consideração a região de origem ou onde vive, mas lembrando sempre que nesse contínuo não há limites ou fronteiras rígidas que demarquem os falares rurais, rururbanos ou urbanos.

Diante disso, torna-se pertinente, inclusive para este projeto, uma análise funcional dos usos linguísticos, como propõe a autora. Alguns elementos linguísticos podem ser considerados **traços descontínuos**, quando são usos “descontinuados”, presentes somente em algumas comunidades e geralmente mais sensíveis à avaliação linguística negativa; e os **traços graduais**, marcados por elementos linguísticos presentes na fala/escrita de todos os brasileiros, independentemente de viverem em espaços rurais e/ou urbanos.

Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo chama a atenção para o fato de que muitos dos traços descontínuos materializam-se como “[...] típicos dos falares situado no polo rural e [...] vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53), tendo em vista que os falares rurais, quando submetidos às comunidades urbanas letradas, recebem uma avaliação negativa e desestabilizadora. Por exemplo, para ilustrar traços graduais, podemos citar a redução do ditongo decrescente [ey], como em peixe > “pexe” e banheiro > “banhero”. Já como traço descontínuo, podemos citar o rotacismo, isto é, a troca do /l/ por /r/ de flecha > “frecha”, por ter uma descontinuidade, por ser uma variante estigmatizada na cultura urbana.

No segundo contínuo, da oralidade-letramento, um dos objetivos de estudo desta pesquisa, identificam-se duas extremidades: na primeira predominam-se as culturas de letramento (escrito), na outra ponta situa-se o domínio onde predomina a cultura de oralidade. Ao longo desse contínuo dispõem os eventos de comunicação, conforme sejam esses eventos, o mediado pela língua escrita chamará de eventos de letramento, e os de oralidade, em que não há influência direta da língua escrita.

Esse contínuo está baseado no fato de as línguas, em geral, apresentarem uma diversidade que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), distribui-se em um contínuo, do qual o falante adquire primeiro as variantes mais populares e, em um processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, da cultura letrada escrita. Vejamos a seguir a figura 2 e a distribuição do contínuo oralidade-letramento:

**Figura 2 – Contínuo oralidade-letramento**



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

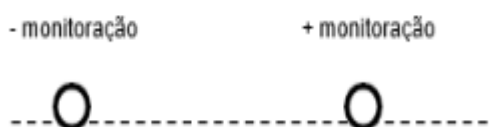
Existe uma distinção entre eventos de letramento e oralidade; no primeiro, na extremidade “letramento”, os interagentes se apoiam em um texto escrito em situação mais monitorada, que funciona como uma pauta, nesse texto pode estar presente no ambiente da

interação ou pode ter sido estudado previamente. No evento de oralidade, extremo da esquerda da linha imaginária, temos, uma conversa em situação menos monitorada como, por exemplo, uma roda de amigos, mas se um deles começar a falar sobre alguma leitura, o evento passa a ter influências de letramento.

Embora cada evento esteja situado em uma extremidade de nossa linha imaginária, isso não implica que não possam ocorrer simultaneamente. Em contextos de letramento, como em uma aula, é comum haver diversos pequenos eventos de oralidade. Os eventos de letramento têm como base textos escritos, que pode ser utilizado como suporte no momento do evento ou já terem sido lidos previamente. Por outro lado, os eventos de oralidade se fundamentam nas falas dos participantes, podendo, em alguns casos, ser influenciados por um evento de letramento. Como no exemplo que Bortoni-Ricardo dá em seu livro **Educação em Língua Materna**, ao dizer que uma conversa à mesa de um bar é um evento de oralidade, mas se algum participante começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter também influências de letramento.

Por fim, o terceiro e último contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) é o de **monitoração estilística**, no qual situamos desde as interações espontâneas do falante, realizadas com pouca preocupação quanto à forma da língua, até as que são previamente planejadas e que, portanto, exigem muita atenção e monitoramento nos usos linguísticos, vejamos a representação na Figura 3 a seguir:

**Figura 3** – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p.62)

Nos contextos de mais monitoração estilística, o falante pode estar movido por diferentes fatores específicos, tais como: o ambiente, o interlocutor, o assunto e o gênero textual envolvido. Para Bortoni-Ricardo (2004), um mesmo interlocutor pode optar por um estilo mais monitorado em detrimento de um menos monitorado, em função do alinhamento que assume em relação a esses fatores (assunto, interlocutor, gênero textual materializado em determinada situação comunicativa).

Entretanto, na mudança de um estilo para outro, podemos dar pistas, ou “metamensagens”, como aponta Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), sendo estas verbais ou não verbais, como alertas “[...] do tipo: ‘isso é uma brincadeira’, ‘estou falando sério’, ‘estou ralhando com você’”.

A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou "enquadre". Esse último continua sendo um dos explorados em nossa proposta de intervenção juntamente com o contínuo oralidade/letramento.

Portanto, como podemos observar, a partir da proposta desses três contínuos, é possível realizar um trabalho nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica que permita refletir sobre o Português Brasileiro e conscientizar os alunos sobre o tema da variação linguística e a adequação ao contexto, ao interlocutor, ao gênero textual.

### **3. DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL**

Para estabelecer conexões entre a BNCC e as reações subjetivas sociolinguísticas dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais, além de propostas didáticas viáveis, é preciso analisar como o documento aborda o ensino da Língua Portuguesa em relação à variação linguística, preconceitos linguísticos e o impacto das práticas socioculturais na educação dos estudantes.

Cabe destacar que as respostas emocionais e pessoais dos alunos em relação à linguagem, sejam em suas próprias práticas linguísticas ou nas de outros grupos, são chamadas de interações subjetivas. As atitudes sociolinguísticas abordam os preconceitos, estereótipos ou valores dos alunos em relação às diversas variantes da língua, que são moldadas por aspectos como localidade, grupo social, raça, sexo e faixa etária. Estes conceitos são essenciais para entender a importância da diversidade de idiomas no ensino do Português, principalmente nas competências e habilidades que a BNCC procura desenvolver nos estudantes do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confirma a importância da diversidade de idiomas e determina que os estudantes precisem ter habilidade para entender e apreciar a diversidade linguística. A BNCC propõe que os estudantes reconheçam que a linguagem pode variar de acordo com diversos contextos socioculturais, geográficos e históricos e

destaca a importância dos estudantes compreenderem as formas corretas e informais da linguagem, além de valorizarem a diversidade linguística para evitar discriminação.

De acordo com a BNCC, os estudantes devem analisar a linguagem como um instrumento de influência e de comunicação na sociedade. Isso inclui compreender como atitudes e valores associados às diferentes formas de linguagem podem estar ligados à discriminação ou valorização cultural.

A BNCC ressalta a relevância de entender a diversidade de idiomas e de cultivar uma atitude crítica em relação ao uso da linguagem. Para lidar com as reações emocionais e posturas sociolinguísticas dos estudantes, os educadores podem criar atividades pedagógicas que celebrem essa variedade e questionam os preconceitos linguísticos. Essas estratégias podem ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes de suas atitudes e mais respeitosos com as diversas formas de linguagem.

### **3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de compleição normativo que estipula o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de tal modo a que assegure seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que permeia o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está direcionado pela concepção ética, política e estéticas que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o certame de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de docentes, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse intuito, espera-se que a BNCC auxilie a sobrepujar a partição das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo

e seja delimitadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é preciso que sistemas, redes e escolas garantam um escalão comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento indispensável.

No decorrer dos tempos da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que corroborem, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC descreve que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É indispensável fomentar que as competências gerais da Educação Básica, percorridas, por conseguinte, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), exprimindo na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Segundo BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, as competências utilizadas pela BNCC são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e

científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

E relação à temática desta pesquisa-ação (a variação linguística), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a variação linguística, considerando a língua nas diferentes situações de uso. A BNCC propõe que a análise da língua seja contextualizada às práticas sociais.

A BNCC, como destaca Santos e Melo (2019), considera que:

- A língua deve ser estudada em diferentes situações de uso
- A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso
- A análise linguística deve abranger textos multimodais e multissemióticos
- É importante conhecer as variedades linguísticas do português do Brasil
- É importante avaliar os efeitos semânticos das variedades linguísticas

- É importante ter em conta a relação do falante com o interlocutor, o assunto e o estilo de gênero.

Além disso, a BNCC também ainda propõe que seja aprofundada a análise e a reflexão sobre a língua e legitimada a utilização de outras variedades linguísticas no âmbito escolar. Está ainda previsto que os alunos desenvolvam a consciência de que existem diferentes formas de dizer a mesma coisa a depender do grupo social e da situação comunicativa.

### **3.2 Normativas de Uberaba-MG / SEMED – Prefeitura Municipal de Uberaba.**

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba foi construído de forma coletiva e democrática, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com a participação de renomados profissionais e especialistas da educação municipal desta referida cidade. Ressalta-se que o documento norteador do processo ensino e aprendizagem originam-se das Matrizes Curriculares elaboradas no ano de 2019, que, de agora em diante, passam a denominar-se CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA, conforme aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução de número 01, de 13 de março de 2023.

Consideram-se fatores preponderantes para transformar as Matrizes em Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, a saber:

- O Município de Uberaba possui Sistema Próprio;
- O currículo é o documento que traz para a rede as aprendizagens estabelecidas pela BNCC, contextualizadas e de acordo com a realidade local;
- A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento que indica as aprendizagens essenciais em cada etapa escolar (conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes têm o direito de desenvolver).
- Referência obrigatória para todas as escolas, pública e privada, do Brasil;
- As Matrizes da Rede Municipal de Ensino abrangem a identidade de um território e suas especificidades, e as habilidades prioritárias, configurando-se, assim, como um currículo.

É importante ressaltar que, após mais de dois anos de suspensão das atividades pedagógicas presenciais nas Unidades de Ensino, em decorrência da pandemia do Corona vírus, ainda vivenciamos inúmeros desafios para reverter o retrocesso histórico na educação. Estamos no segundo ano do retorno aos estudos presenciais e deparamo-nos com desafios urgentes, tais como: a recomposição, o reforço e a recuperação da aprendizagem. Diante a isso, o currículo de Uberaba priorizar-se-á:

- Conhecimentos necessários à elaboração do planejamento do professor que considere as continuidades e as rupturas, os novos e os antigos saberes da educação para o pleno desenvolvimento de competências, assegurando a formação integral dos educandos e o direito à aprendizagem e com o Plano de Gestão da Educação Municipal, para “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.”.

Nesse contexto educacional, é indispensável voltar ao currículo, que define “o que ensinar o porquê ensinar e o como ensinar”, e revisitar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Ensino, para identificar, registrar, analisar as aprendizagens e reorientar o processo ensino e aprendizagem, a fim de oferecermos educação de qualidade e alcançarmos o sucesso escolar dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

### **3.3 O currículo da rede municipal de ensino à luz da BNCC**

O presente documento intitulado Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o resultado de um movimento coletivo e democrático, realizado sob a Coordenação Geral da Diretoria de Ensino, que contou com a participação de seus Departamentos, representantes dos profissionais do magistério da Rede Municipal.

Esta versão atende às exigências legais que comprovam veridicamente sobre a necessidade de realinhar o presente documento com a BNCC (2017), documento de caráter normativo que define o processo ensino e aprendizagem, indicam os conhecimentos e as competências que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2013). Ressalta-se que a construção deste documento também está alicerçada nos seguinte marcos legal:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 205, expressa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e em seu artigo 210, orienta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9394, de 20 de dezembro de 1996: versa sobre os princípios que regem o ensino no país, e aponta no inciso IV do artigo 9o, que “cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996).
- Lei Federal no 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024;
- Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n°2, de 22 de dezembro de 2017: institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Resolução do Conselho Nacional de Educação n° 4, de 13 de julho de 2010: define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2010);
- Resolução do Conselho Nacional de Educação n°7, de 14 de dezembro de 2010: fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (BRASIL, 2010);
- Resolução CEE/MG nos 470, de 27 de junho de 2019: institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais;
- Lei Municipal no 12.200, de 22 de maio de 2015: aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba (PDME) para o decênio 2015-2024;
- Resolução do Conselho Municipal de Educação de Uberaba no 03, de 02 de outubro de 2020: institui e orienta a adesão ao Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG,

como documento obrigatório ao longo das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental e respectivas modalidades, nas instituições do Sistema Municipal de Ensino de Uberaba.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Uberaba, por meio da Resolução no 01, de 2023, expressa o compromisso com uma educação humanizada, que produza transformação e dignidade humana, percorrendo, por meio do processo de ensino e aprendizagem, um caminho que impulse a revisão permanente da prática educativa das Unidades de Ensino, a fim de romper com o processo fragmentado do conhecimento.

Assim, as aprendizagens não estão nem na partida e nem na chegada, elas se constroem na travessia. Remete-se à ideia que o “caminho se faz caminhando” e, nesse caminho, há atravessamentos. Travam-se diálogos, argumentações, histórias, experiências e instituem-se novas rotas, de modo histórico e singular, para tecer uma educação que se efetiva no momento e reconhece essa travessia como ato solidário, dialógico, humano, democrático e transformador.

O alinhamento do Currículo da Rede Municipal de Ensino, processo de travessia, contou com vários grupos de trabalho, destacando-se a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos da SEMED, e seguiu as recomendações do Ministério da Educação (MEC), ao exercer de maneira autônoma e democrática os currículos, de acordo com as proposições da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Da mesma forma, cada Unidade de Ensino, de posse deste documento, deve contextualizá-lo e adaptá-lo ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Trata-se de compreender que o trabalho realizado não implica uma transposição da BNCC ao Currículo da Rede Municipal, e este, por sua vez, também, não será “engessado” ao cotidiano escolar, pois exigirá de cada escola revisitar seu PPP e destacar as questões pertinentes à comunidade escolar, momento em que se efetivará a materialidade do currículo escolar.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG compatibiliza com as ideias de Saviani (2008, p.16) que assevera: “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob a pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas apresentados pela realidade.

A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem” (SAVIANI, 2008, p. 39).

Tal afirmação expressa que o currículo vincula-se à explicação do cotidiano social, oferecendo subsídios para compreender o que determina os contextos sócio- históricos do aluno e as condições históricas atuais. Assim, o uso adequado do Currículo da Rede Municipal de Ensino aos contextos escolares, diversos entre si, poderá contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino, pois esse documento carrega consigo a possibilidade de direcionar a prática pedagógica inovadora tão necessária neste século XXI.

### **3.4 Componentes curriculares: língua portuguesa no currículo de Uberaba-MG.**

Com o intuito de oportunizar aos estudantes a ampliação de suas competências discursivas e linguísticas, foram elaboradas pela Secretaria de Educação (SEMED), e é apresentado para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, o Currículo Referência da Rede Municipal de Ensino, Componente Curricular Língua Portuguesa, da Área do Conhecimento Linguagens, para o Ensino Fundamental.

Este documento objetiva a participação do discente em práticas de linguagem diversificadas, ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, conforme orientam a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019).

Este documento propõe a relação entre o desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. As propostas pedagógicas foram construídas para repensar as práticas docentes frente à diversidade linguística do Português Brasileiro, reconhecendo a necessidade de ressignificar o ensino de Língua Materna, por meio de Práticas Sociais.

Essas práticas são propostas com base nos Campos de Atuação (contextualização das práticas de linguagem) e dos Objetos de Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos de uso da língua), aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Adota-se uma perspectiva sociodiscursiva, com foco na ampliação das Competências Linguística e Discursiva do aluno. Desse modo, o que se privilegia são os usos da língua e o ensino deve se

basear na reflexão sobre a linguagem nas suas diversas formas de manifestação, em diversas modalidades.

As Práticas Sociais da Linguagem constituem-se por operações de uso da língua, a saber:

### **a) Oralidade**

A Oralidade traz um enfoque aprofundado acerca da fala e da escuta, especificando, a cada ano, o que deve ser trabalhado, de acordo com os campos de atuação ou esferas sociais em que os alunos se encontram e/ou atua. Ao se propor um trabalho envolvendo os gêneros orais, faz-se necessário proporcionar ao aluno a vivência de situações interativas em diversos contextos de comunicação. Segundo (SCHNEUWLY e DOLZ (2004):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral ou escrita, em situações de comunicação diversas. SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 96).

Dessa forma, o presente documento propõe o planejamento e a produção de atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades que envolvem a oralização dos discursos. Tais habilidades, muitas vezes, demandam a utilização de ferramentas digitais.

Além das habilidades, os campos de atuação (jornalístico e midiático; práticas de estudo e pesquisa; atuação na vida pública; e artístico-literário) requerem tais ferramentas.

Dentro dessa proposta, está inserida a produção de gêneros orais para mídias e suportes digitais, como: podcasts noticiosos e de opinião; blogs; TV; vídeos; vlogs noticiosos, culturais e de opinião; spots; entre outros citados no documento.

Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83).

Nessa perspectiva, as Condições Didáticas sugeridas apresentam atividades que ressaltam os gêneros orais públicos, a fim de se garantir não apenas uma boa leitura ou expressão oral, mas, também, a capacidade de enfrentar situações sociais diversas de forma satisfatória.

### **b) Leitura**

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: análise do contexto de produção; circulação/recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social; relação entre contexto de

produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros; estratégias, procedimentos de leitura em textos diversos; curadoria de informação; reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; dentre outros.

Para que haja uma ressignificação das práticas de leitura na escola e para que o professor favoreça e auxilie na construção de um sujeito leitor, adota-se, no tocante a essa prática social da linguagem, a linha metodológica ancorada em Vygotsky (2007), ao se pautar na sua concepção de interação para o desenvolvimento humano, no sentido de refletir sobre o papel do professor, o lugar do estudante no processo de construção do conhecimento e os critérios de seleção das ações propostas no processo de aquisição/desenvolvimento do hábito de leitura, para que o aluno adquira novas experiências e conhecimentos em uma junção entre o que o autor escreveu e o que o leitor leu, tornando-se autônomo, crítico e capaz de obter uma opinião em relação ao que foi lido.

Ressalta-se que ler é uma atividade única, cada leitor tem estimulada sua leitura na família, na escola e na sociedade, por meio de diferentes códigos da interação ativa com os textos escritos, orais e multissemióticos, visto que o texto não é formado apenas por palavras, mas, também, por imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e por sons (música), que acompanham e se ressignificam em muitos gêneros digitais.

Desse modo, propõe-se uma forma nova de ler e um novo fazer pedagógico, pautados na cooperação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que se construam experiências leitoras significativas, a partir das ideias da Estética da Recepção, pautadas em que Iser (1999) e Jauss (1994).

Esses autores defendem a ativa participação do leitor, ao explorar os aspectos estéticos e historiográficos da leitura, para que os alunos encontrem sentido nessas práticas, possam ampliar seus horizontes de expectativa e se tornem, de fato, sujeitos leitores. Isso é feito com o auxílio do professor que se torna um mediador das práticas de leitura, ao auxiliar o aluno nesse processo de construção, para que ele possa transformar o mundo em que vive por meio da leitura ativa e significativa.

### **c) Produção de textos**

A Produção de Textos, na perspectiva enunciativo-discursiva, propõe um sujeito do discurso, constituído na/pela linguagem, que produz textos nos níveis da oralidade, da escrita e da multissemiiose. “Compreende práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria

(individual ou coletiva) do texto, oral, escrito e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p.74).

Pretende-se que o estudante desenvolva, de maneira gradativa, estratégias de planejar, revisar, editar, reescrever (ou fazer redesign) e avaliar, ao considerar a adequação do texto aos diferentes contextos/situações comunicativas, ao modo de produção/veiculação de ideias, à variedade linguística e/ou multissemiose, aos enunciadores, ao gênero, ao suporte, entre outros aspectos.

O eixo da Produção de Textos está intimamente relacionado aos outros três – Leitura/Escuta, Oralidade, Análise Linguística /semiótica – pois esses possibilitam o desenvolvimento de habilidades que tornam o usuário da língua capaz de se expressar, ao fazer uso dos diferentes recursos que a língua materna lhe propicia.

A multissemiose ganha destaque nas competências/habilidades descritas, em todos os anos de escolaridade e práticas de linguagem, da leitura à produção, uma vez que é essencial para a compreensão dos textos de diferentes gêneros de circulação social. O multiletramento proposto por essa abordagem envolve a presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC).

A produção textual deve ser trabalhada na perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual o autor/produtor do texto deve se orientar a partir de algumas questões essenciais. Quem é o enunciador? Qual (is) é (são) o(s) enunciatário(s)? Qual é a intenção do texto e, com base nisso, em qual gênero deve ser escrito? Que tipo de linguagem deve ser usado? Além disso, todo o processo deve se realizar pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Em relação aos anos iniciais de Ensino Fundamental, a Leitura e Produção de Textos devem ser realizadas de maneira compartilhada, com o docente e os colegas. Nessa etapa, devem-se privilegiar os gêneros mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras); bilhetes; convites; fotolegendas; manchetes e lides; listas de regras da turma; e outros; com foco maior na articulação de ideias e na grafia das palavras, sem preocupação com os aspectos morfossintáticos da língua.

À medida que o estudante avança na escolarização, ganha destaque o Campo de Atuação - Da Vida Cotidiana, em que circulam gêneros familiares aos alunos, como as cantigas de roda; as receitas; as regras de jogo. Nos anos finais, abordam-se gêneros que circulam nos Campos de Atuação: Da Vida Pública e no campo da vida pessoal, cidadã, investigativa; Das Práticas de Estudo e Pesquisa; Artístico-Literárias; e Jornalístico/Midiático.

Nesse sentido, é imprescindível trabalhar a produção textual ao considerar o uso social da linguagem. Não se escreve para o professor ou para cumprir uma tarefa escolar, mas sim para interagir com o outro, ao dialogar com ele por meio da produção. Autor e leitor se completam na construção de sentido do texto.

A refacção, ou seja, a estratégia da reescrita, deve oportunizar gradativos avanços no desenvolvimento das habilidades referentes à produção textual.

#### **d) Análise Linguística/Semiótica**

A Análise Linguística /semiótica compreende o estudo/análise dos processos mobilizados na construção textual, interligados aos processos de leitura e construção de sentido, a partir da seguinte ideia sobre texto:

É no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p.135).

Ao considerar o texto como objeto central de estudo dos usos da língua, a prática de Análise Linguística/ Semiótica, ao apontar para a reflexão sobre os usos da linguagem, possibilita o estudo sistemático dos recursos constitutivos do gênero estudado: recursos de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica. O que associa essa prática aos Objetos de Conhecimento elencados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 92-132; p. 138-189).

Frente à necessidade de reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa atualmente, ressalta-se a necessidade de ampliação dessa Prática de Linguagem que antes era chamada apenas Análise Linguística, considerando a multimodalidade e o multiletramento, advindos, sobretudo, da evolução tecnológica e da internet. Dessa forma, muda-se a concepção de texto e considera outros recursos, além dos linguísticos, em sua construção.

Assim, o eixo da Análise Linguística /semiótica envolve a análise, durante os processos de leitura e de produção de textos não somente orais e escritos, mas, também, multissemióticos, ao reconhecer a mobilização dos recursos que envolvem as formas de composição dos textos relacionadas ao gênero textual, à situação de produção e à modalidade. Desta forma, oportuniza situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, nas quais os conceitos, descrições e regras operam e são, simultaneamente, construídos.

Franchi (2006) defende que a gramática internalizada (conhecimentos prévios), deve ser considerada nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, serem oferecidas, ao aluno, condições de domínio da modalidade culta, por meio de um trabalho contínuo e persistente para que este amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos.

Ressalta-se que não se privilegia as atividades ditas metalinguísticas, de classificação e memorização de nomenclaturas. Estas devem suceder as atividades epilinguísticas (análise e reflexão sobre as práticas da linguagem) como instrumento de apoio, quando houver necessidade, e não devem ser estudadas de maneira desarticulada como única possibilidade para se descrever aspectos artificiais da língua.

O Currículo de Minas adota abordagem que privilegia o entendimento e o reconhecimento da diferença entre fala e escrita, ao estabelecer a reflexão quanto à adequação da linguagem em decorrência da situação de interação, ao reconhecer a mobilidade de transitar entre diferentes padrões da linguagem de acordo com o contexto de uso, ao combater o preconceito linguístico e valorizar toda e qualquer manifestação da língua.

Dessa forma, as propostas de Análise Linguística/Semiótica, neste documento, reconhecem que há que se consolidar um ensino voltado para a reflexão das Práticas de Linguagem nas diversas manifestações, assim como o seu aspecto sociodiscursivo, possibilitar que o aluno se aproprie de experiências linguísticas diversas, compreender e valorizar a heterogeneidade linguística, ser capaz de adequar sua linguagem nas diversas situações comunicativas, adquirir mobilidade linguística e social, e se tornar um usuário, cada vez mais competente, da língua.

Espera-se que as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Uberaba trabalhem as Práticas de Linguagens em todos os Campos de Atuação, os Objetos de Conhecimento e Habilidades, inseridos no Currículo Referência da Rede Municipal de Ensino, Componente Curriculares de Língua Portuguesa, elaborado em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017) e com o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019), para assegurar os Direitos de Aprendizagem aos seus alunos.

#### **4 Procedimentos Metodológicos**

A presente dissertação desenvolveu-se no âmbito de pesquisa-ação, pois visa analisar e classificar metodologicamente dados estatísticos para quantificar os perfis socioeconômicos e de costumes e também sobre (re) conhecimento da variação linguística no PB, sobre

preconceito linguístico dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma determinada escola Municipal da cidade de Uberaba-MG.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (em nosso caso, problema de aula de língua portuguesa ) e na qual os pesquisadores (mestrando) e os participantes da situação (alunos de 8º ano do EF) estão envolvidos de modo participativo (Thiollent, 1997).

#### **4.1. Etapas da pesquisa**

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação e seu desenvolvimento percorreu as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica sobre o tema do projeto.
- Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM.
- Análise documental: (i) BNCC (2018) e outros textos normativos referentes ao ensino de língua portuguesa e orientações para o trabalho com variação linguística em busca do respeito linguístico; (ii) análise do material didático usado na escola dos alunos participantes da pesquisa (8º ano).
- Elaboração e aplicação de um questionário, instrumento desta pesquisa junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberaba, MG, para coletar dados de perfis sociais dos participantes da pesquisa, sobre (re) conhecimento da variação linguística no PB, sobre preconceito linguístico e para levantamento do(s) fenômenos variáveis do PB mais perceptíveis e avaliados negativamente pelos alunos participantes da pesquisa. Cujas participação foi de 55 alunos.
- Tabulação e análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados na etapa 4.
- Elaboração e aplicação de um conjunto de atividades (reunido posteriormente em um caderno de atividades) a serem realizadas nas aulas de língua portuguesa dos alunos participantes da pesquisa, a partir dos resultados obtidos da sondagem, para reconhecimento da variação e promoção do respeito linguístico no período escolar alvo deste projeto.

Sobre o questionário, instrumento desta pesquisa, foi dividido em três partes (adaptado de BARBOSA, 2020 e BRANDÃO, BIAZOLLI, SENE, 2022):

- Perfil social dos alunos participantes da pesquisa;

- Aplicação de perguntas abertas aos alunos: (1) cite um erro de português que você considera inadmissível na fala e na escrita; (2) cite um erro de português que você considera tolerável na fala e na escrita.

Cabe mencionar que o questionário foi aplicado na escola e antes da aplicação, houve uma explicação aos estudantes demonstrando a finalidade e o funcionamento da pesquisa. Por se tratarem de menores de idade, seus representantes legais também receberam os esclarecimentos da pesquisa e assinaram um termo de esclarecimento e de consentimento. O questionário foi respondido por 55 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da escola parceira da pesquisa, em Uberaba, MG.

Além disso, é importante ainda, como já mencionado, ressaltarmos que a escola pesquisada é uma escola pública, de IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – baixo (3,7), localizada na periferia da cidade, cujos alunos têm pouco contato com a cultura letrada e dominante e utilizam uma variedade linguística não padrão, muitas vezes estigmatizada. Ao investigarmos as atitudes linguísticas (positivas ou negativas) desses alunos em relação às variações linguísticas assentimos acerca de seus conhecimentos, de seus sentimentos e juízos de valor em relação à língua que falam e a que aprendem e ainda percebemos que a escola está, de fato, cumprindo com seu papel de ampliar os conhecimentos linguísticos tendo como base a variedade usada pelos alunos, mas que infelizmente o preconceito linguístico ainda se perpetua entre os estudantes devido a diversos fatos variacionais. Mas a escola e os docentes que nela atuam, refletem muito acerca desse quesito e buscam sempre inovações e novas metodologias e estratégias variadas de se aperfeiçoarem e melhorarem cada dia mais essa realidade.

Depois da aplicação dos testes, os resultados serão recolhidos e analisados para o desenvolvimento da pesquisa e assim chegar a um resultado final a respeito das atitudes linguísticas desses estudantes, refletindo sobre o porquê delas e as suas consequências para o desempenho linguístico dos alunos e as repercussões dessas atitudes no âmbito educacional, social, cultural e ideológico.

Após a análise dos resultados dos testes, será feito um caderno com atividades sociolinguísticas, ou seja, um caderno com atividades que envolvam diferentes variações linguísticas. As atividades do caderno serão feitas com os alunos que participaram do teste e, como etapa final da pesquisa, será feita uma avaliação sobre a aplicação dessas atividades com os alunos do 8º Ano.

## **4.2. Instrumento de Diagnose**

O presente teste (em apêndice) foi dividido em duas partes pertinentes na aplicação devido à necessidade de reconhecimento, análise e compreensão dos perfis socioeconômicos e de costumes dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e também sobre (re) conhecimento da variação linguística no PB, sobre preconceito linguístico dos mesmos. Obtivemos a participação eficaz de 55 estudantes da faixa etária majoritária entre 12 - 13 anos de idade, segundo já o próprio questionário aplicado.

## **4.3. Contextualização da escola**

Esther Limírio Brigagão, nascida em 1º de outubro de 1938, dedicou sua vida à família e à educação. Formou-se em Pedagogia pela Faculdade Santo Tomás de Aquino, destacando-se por seu mérito acadêmico. Sua trajetória profissional começou em 1963, como servidora da rede estadual de ensino de Uberaba, onde atuou até sua aposentadoria, em 1987. Durante esses anos, desempenhou funções de grande relevância, incluindo Professor Nível 1, Supervisora Pedagógica e Técnica em Assuntos Educacionais. Sua contribuição foi notável em instituições como o Grupo Escolar Tiradentes, Grupo Escolar Leandro Antônio de Vito, Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco e na 25ª Delegacia Regional de Ensino.

Mesmo após se aposentar da rede estadual, Esther continuou expandindo sua carreira. Em 1984, ingressou na rede municipal de ensino como Professora Nível 2, função regida pela CLT. Posteriormente, foi efetivada no cargo de Professora Nível 2, após ser aprovada em concurso público, sendo lotada no CESU, onde atuou de 1º de abril de 1989 a 1º de novembro de 1990. Em seguida, assumiu o cargo de Diretora Escolar II, função que exerceu até 5 de junho de 1999.

O falecimento de Esther Limírio Brigagão ocorreu em 6 de junho de 1999. Em reconhecimento à sua incansável dedicação à educação e à sociedade, foi aprovada a Lei nº 7.235, em 4 de novembro de 1999, que autorizou a denominação de um logradouro público com seu nome.

O bairro Residencial 2000, criado em 1998 pela Companhia Habitacional do Vale do Rio Grande (COHAGRA), carecia de uma escola em sua fundação. Inicialmente, os alunos precisavam se deslocar para outros bairros, atravessando uma rodovia. Essa situação levou à criação de uma escola no bairro em 2006, oficializada pela Lei nº 9.939, de 22 de março de 2006, e mantida pela Prefeitura Municipal de Uberaba. A unidade iniciou suas atividades em 9

de fevereiro de 2006, ocupando temporariamente o prédio do Centro de Educação Infantil Diego José Ferreira. Em 2010, a escola finalmente passou a ocupar sua sede própria, na Avenida Doutora Maria Terezinha Rocha, nº 600, Residencial 2000, oferecendo uma infraestrutura adequada para atender a comunidade local.

### **Espaço Físico**

A escola está estrategicamente localizada na avenida central do bairro Residencial 2000, ao lado de outras importantes instituições como o CEMEI Diego José Ferreira de Lima, o CEMEI Prof. João Wilson de Freitas, o CRAS, o Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU) e a Unidade Básica de Saúde.

Sua estrutura física inclui 18 salas de aula, um Laboratório de Informática, uma sala de multimídia, uma sala de Mesas Pedagógicas e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola também dispõe de dois banheiros para alunos, um refeitório, uma cozinha para a preparação e distribuição da merenda escolar, uma sala de professores com banheiros (masculino e feminino), uma sala para direção e vice-direção, duas salas para supervisão, uma secretaria, um almoxarifado, um depósito e uma área de estacionamento.

Nos fundos da escola, há um bloco com entrada independente que abriga a administração da Escola Estadual Professora Neide Oliveira Gomes, a qual funciona no período noturno. Nesse período, são cedidas 11 salas de aula para essa escola estadual.

### **Política Institucional**

#### **Missão:**

Coordenar a formulação e implementação do Projeto Pedagógico da escola, criando um ambiente de aprendizagem que assegure o direito ao acesso e à construção do conhecimento. Esse processo envolve a interação com instâncias colegiadas, a comunidade, o poder público e a sociedade civil, garantindo uma formação integral para o exercício da cidadania responsável.

#### **Visão:**

Para concretizar sua missão, a escola aposta em uma gestão participativa, envolvendo a equipe gestora, servidores, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a comunidade. Todos compartilham a responsabilidade administrativa e pedagógica para promover uma educação equitativa e de qualidade.

**Valores:**

A escola, entendida como um espaço de ensino, aprendizagem e convivência, promove a ética, a diversidade e a cidadania. Seus valores sustentam uma atitude crítica e reflexiva, assegurando o cumprimento de direitos e deveres, o respeito à diversidade e a promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo.

**Ações Condizentes com a Filosofia Institucional:**

- Escutar e auxiliar aqueles que chegam à escola com problemas pessoais.
- Estudar, trabalhar e participar da vida escolar com alegria.
- Tratar a todos com respeito, independentemente de raça, cor, condição social, orientação sexual ou deficiência.
- Promover debates sobre atitudes preconceituosas e reforçar a importância de não repetição dessas ações.
- Abordar a discriminação como um tema relevante e legalmente punível.
- Elaborar e garantir o cumprimento de regras de convivência em conjunto com os alunos.

**Proposta Pedagógica****Proposta de Ensino-Aprendizagem:**

A pandemia trouxe desafios significativos para a educação, forçando uma rápida adaptação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a escola e a SEMED se empenharam em reinventar métodos de ensino, adotando tecnologias que, anteriormente, não eram vistas como fundamentais. O objetivo foi proporcionar um ensino remoto que atenuasse os prejuízos causados pela crise sanitária, priorizando as relações humanas e respeitando a diversidade de realidades dos alunos.

Os objetivos propostos visam garantir a continuidade e a qualidade da educação, mesmo diante dos desafios trazidos pela pandemia. Entre as metas prioritárias, estão:

**Objetivos:**

1. Assegurar o cumprimento do calendário escolar e da carga horária obrigatória, garantindo que os alunos tenham acesso ao tempo de estudo necessário para sua formação.

2. Minimizar os prejuízos educacionais causados pela pandemia, buscando estratégias para reduzir o impacto nas aprendizagens dos estudantes.
3. Fortalecer o vínculo entre a escola e os alunos, criando um ambiente acolhedor que incentive a participação ativa no processo de ensino.

**Metas:**

1. Melhorar o desempenho dos alunos nas atividades avaliativas, através da implementação de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras.
2. Incentivar a participação das famílias no processo educativo, reconhecendo seu papel essencial no sucesso escolar.
3. Formar cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade, proporcionando uma educação que vá além do conteúdo acadêmico e promova o desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.
4. Garantir a frequência e a permanência dos alunos na escola, prevenindo a evasão escolar e promovendo um ambiente inclusivo.
5. Promover avanços significativos no nível de aprendizagem dos educandos, alinhando o currículo às necessidades emergentes e assegurando uma educação de qualidade.

Com essas diretrizes, a escola reforça seu compromisso em oferecer uma educação adaptada ao cenário atual, focada no desenvolvimento integral dos alunos.

**ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ESTHER LIMIRIO BRIGAGAO MUNICIPAL  
| UBERABA – MG: IDEB e SAEB - 31331562**

O Saeb tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados. Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática do Saeb são compostas por níveis progressivos e cumulativos.

Isso significa uma organização da menor para maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível de escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. Poderá ainda analisá-los tendo

como referência um perfil de “Escolas Similares”, que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica localiza-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores de indicadores de socioeconômicos próximos.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar verifica o percentual de alunos posicionados em cada nível de escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

### **Indicadores Contextuais**

O indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas, foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

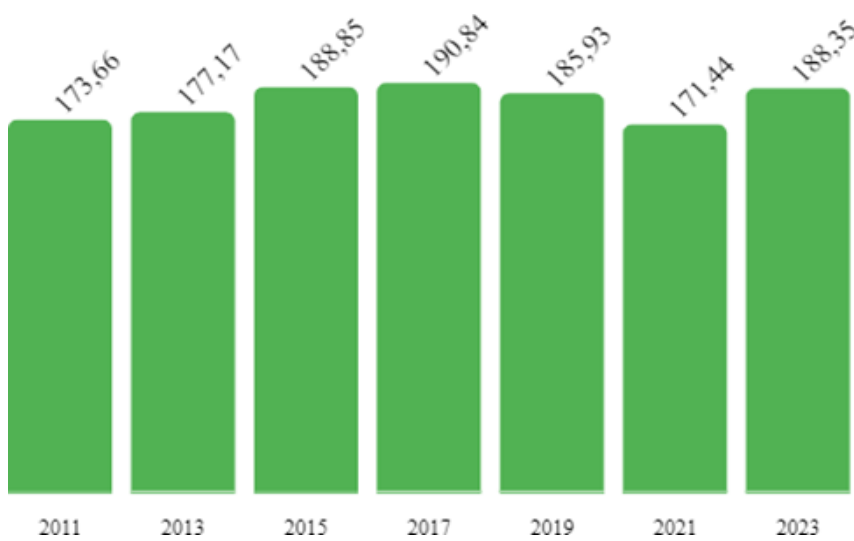
<b>Nível Socioeconômico</b>	<b>Formação Docente</b>	
	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF
Grupo 04	59.90%	79.20%

Participação na Avaliação. O quadro a seguir mostra os Estudantes Presentes (Total de estudantes presentes na etapa realizada no dia de aplicação do teste e consistentes com o Censo vigente); os Alunos matriculados no Censo (Quantidade de Alunos matriculados na etapa avaliada conforme Censo vigente) e a Taxa de Participação da Escola (Total de presentes dividido pela quantidade de matriculados no Censo).

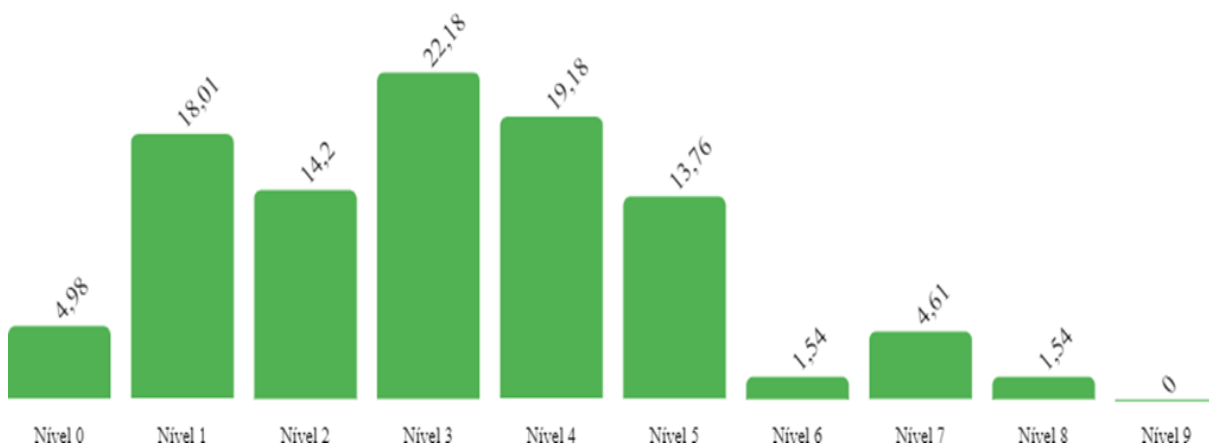
<b>5º Ano do Ensino Fundamental</b>	<b>9º ano do Ensino Fundamental</b>
Estudantes Presentes - 62	60
Quantidades de alunos matriculados - 68	62
Taxa de participação - 91.18%	96.77%

Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - 5º ano do Ensino Fundamental As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática do SAEB são compostos por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão do menor para a maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível (is) anterior (es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores.

Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - 5º do Ensino Fundamental
---



	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
<b>Sua Escola</b>	4.98%	18.01%	14.20%	22.18%	19.18%	13.76%	1.54%	4.61%	1.54%	0.00%
<b>Escolas Similares</b>	6.07%	14.59%	16.19%	16.10%	16.52%	16.75%	8.51%	3.79%	0.96%	0.53%
<b>Total Município</b>	4.36%	10.83%	12.84%	15.76%	18.49%	15.79%	11.25%	7.32%	2.37%	0.99%
<b>Total Estado</b>	3.29%	7.94%	10.75%	13.94%	17.27%	17.31%	13.90%	9.41%	4.51%	1.68%
<b>Total Brasil</b>	4.12%	9.43%	11.65%	14.71%	17.32%	16.72%	12.96%	7.86%	3.73%	1.50%



Nível	Descrição do Nível: O aluno provavelmente é capaz de:
<p>Nível 0</p> <p>Desempenho menor que 125</p>	<p>O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.</p>
<p>Nível 1</p> <p>Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</p>
<p>Nível 2</p> <p>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p>Nível 3</p> <p>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem</p>

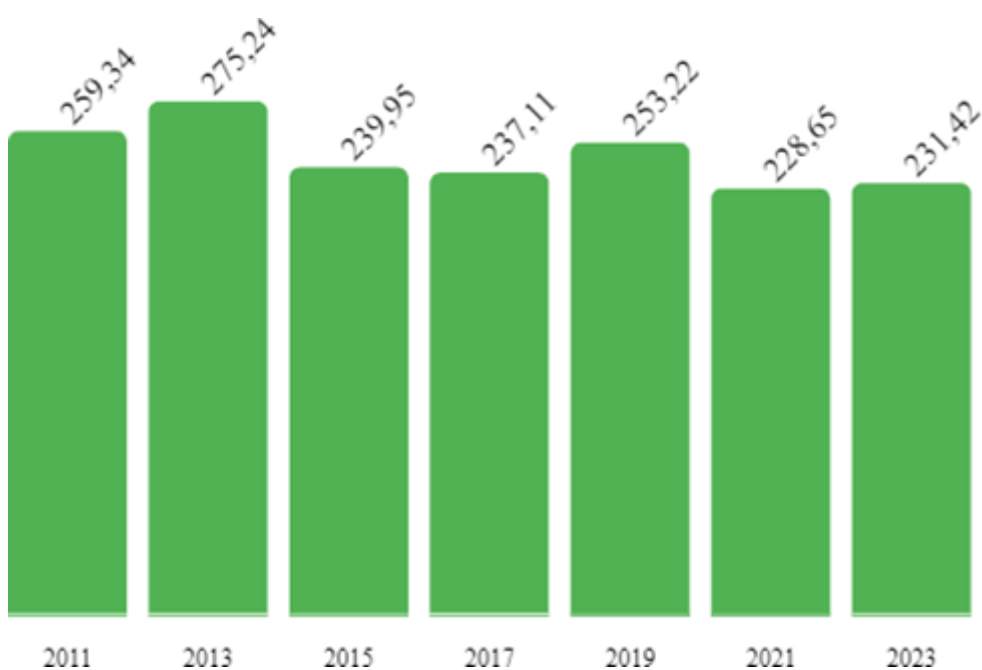
	verbal e não verbal.
<p>Nível 4</p> <p>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 5</p> <p>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens.</p>

	Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6  Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7  Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8  Desempenho maior ou igual a 300 e	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são

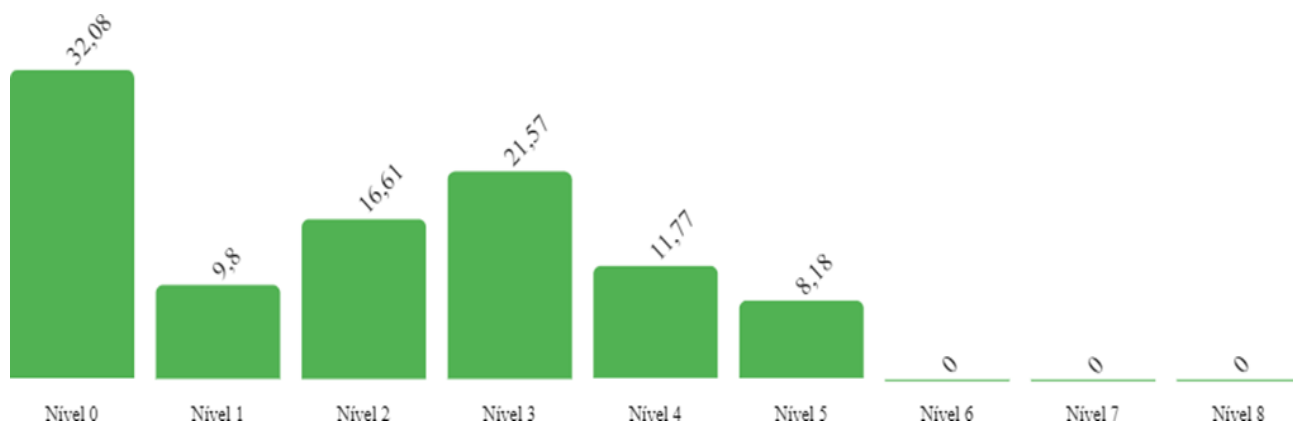
menor que 325	capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9  Desempenho maior ou igual que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

**Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - 9º ano do Ensino Fundamental**

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática do SAEB são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão do menor para o maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível(is) anterior(es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores.



	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
<b>Sua Escola</b>	32.08%	9.80%	16.61%	21.57%	11.77%	8.18%	0.00%	0.00%	0.00%
<b>Escolas Similares</b>	21.92%	15.26%	16.76%	16.75%	15.14%	9.64%	3.97%	0.56%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
<b>Total Município</b>	13.72%	10.91%	14.32%	18.66%	18.17%	14.40%	8.08%	1.69%	0.06%
<b>Total Estado</b>	16.26%	11.43%	13.78%	16.06%	17.47%	14.23%	8.00%	2.67%	0.11%
<b>Total Brasil</b>	15.46%	11.84%	14.68%	16.95%	17.31%	13.95%	7.35%	2.32%	0.13%



Nível	Descrição do Nível: O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 - Desempenho menor que 200	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido

	de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3  Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordam o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4  Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e

	<p>da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</p>
<p>Nível 5</p> <p>Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar a ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</p>
<p>Nível 6</p> <p>Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar a ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumentos em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em</p>

	poemas e fragmentos de romances. Diferenciar o fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7  Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideias principais em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

## Ideb

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Veja o Ideb do país e a situação da Escola Municipal Professora Esther Limírio Brigagão em se tratando de anos finais do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa:

Aprendizado		Fluxo	IDEB
4,06	X	0,9	= 3,7

Quanto maior o valor, maior a aprovação. Quanto maior as notas, maior o aprendizado. Ressaltando também que a escola atende apenas o Bairro Residencial 2000, que por sinal é um bairro de grande extensão urbana e considerada periférico, devido a sua distância dos outros bairros e até mesmo do centro da cidade de Uberaba.

#### **4.4. Proposta de Intervenção**

Após os resultados obtidos em nossa diagnose, propor-se-á a elaboração e aplicação de um caderno de atividades para os alunos (e com orientações para o professor) para sanar tais variações e problemáticas encontradas no decorrer desta pesquisa, cujo intuito é colaborar na instrução e aprendizado dos mesmos, auxiliando na eficácia dos déficits encontrados via prova SAEB e nota alcançada pela instituição de ensino via IDEB.

O caderno foi elaborado e executado em sala de aula com os estudantes. Consta nos anexos desta pesquisa. O objetivo deste caderno foi de explicar a teoria e a prática do ensino, para ajudar os professores no ensino do português nas salas de aula do ensino fundamental e num ambiente cultural do estudante. O objetivo principal do caderno de atividades foi:

##### **Desenvolver competências sociolinguísticas:**

Desenha atividades que permitam aos alunos melhorar as suas competências de leitura, escrita, tradução e fala, de forma integrada e contextual geral a partir do mundo cultural dos alunos, utilizando tipos de atividades cotidianas, textos, inclusive literários, informativos.

##### **Integrando a pesquisa científica ao ensino:**

Este caderno de atividades integra pesquisas realizadas em estudos e práticas de ensino, desenhando estratégias inovadoras baseadas em teorias linguísticas e educacionais junto à BNCC.

##### **Valorização da modalidade falada e escrita:**

Estimular o equilíbrio entre o trabalho com a linguagem escrita, a linguagem informal e a fala, sempre levando em consideração o contexto do aluno. Atividades recomendadas tipificam a linguagem e ajudam a criar estereótipos sobre a fala e a escrita.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Nesta seção, apresentamos os resultados da aplicação dos questionários

### 5.1. Perfil social dos alunos

Como já mencionado, o questionário social é composto por dezenove questões. Sobre essa etapa, aplicamos o questionário a 55 estudantes do 8o ano do Ensino Fundamental e obtivemos os seguintes resultados, por questão:

- Qual sua idade?

Obtivemos 98% das respostas afirmando possuírem entre 12 e 13 anos, apenas 2 estudantes especificamente dizendo, assinalaram e firmaram possuir mais de 13 anos.

- Qual seu sexo?

Após a aplicação e análise de todos os questionários tivemos como resultado que os questionários foram respondidos por 24 estudantes do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

- Nasceu em Uberaba?

Tivemos como resultado para esta pergunta que dos 40 estudantes objetos de pesquisa, 33 nasceram na cidade de Uberaba e os outros 07 são oriundos de outras cidades e regionalidade.

- Mora em Uberaba desde que nasceu? Onde morou?

Após a análise do teste, foi constatado que 30 estudantes afirmaram que moram na cidade de Uberaba desde quando nasceram e que 10 já moraram em outros lugares, estes citados como sendo: São Paulo, Cordeirópolis, Sacramento, Vários Lugares, Pará, Pernambuco, Campo Florido, Uberlândia, Maranhão e teve um em especial que citou na Zona rural e colocou especificamente “roça” em Pernambuco.

- Mora no mesmo bairro da escola?

Apenas 02 estudantes assinalaram que não moram no mesmo bairro da unidade escolar que frequentam.

- Se sim, há quanto tempo?

De todos os 40 estudantes que responderam a este questionário, 38% afirmam que moram no mesmo bairro da escola em que estudam, ou seja, houve 98% de material tangível neste critério avaliado pelo teste diante a esses estudantes.

- A casa que você vive pertence a seus responsáveis?

Constata-se que são 37 estudantes que residem em domicílio próprio e apenas 03 não moram em imóveis que pertencem a seus respectivos responsáveis.

- Quantas pessoas moram com você?

Com a aplicação do teste obtivemos o seguinte resultado: Apenas 01 estando afirma que reside com apenas mais uma pessoa em seu domicílio, 02 estudantes moram com mais duas pessoas, 05 estudantes alegam morar com três pessoas em sua residência, 09 estudantes apontam que vivem com quatro pessoas em sua casa, 13 estudantes convivem com cinco pessoas em seus lares, 02 estudantes moram com 06 pessoas, quatro estudantes convivem com 07 pessoas e também 04 estudantes afirmam morar e conviver com oito pessoas em suas residências.

- Qual dos itens abaixo você possui em sua casa?

- i) 100% possuem TV em suas respectivas residências.
- ii) 38 % possuem computador.
- iii) 100% possuem aparelhos celulares.
- iv) 60% possuem máquina de lavar roupa.
- v) 90% afirmam que possuem geladeira em casa.
- vi) 70% possuem acesso à internet.
- vii) 30% possuem TV por assinatura em suas residências.
- viii) 40% afirmam que seus responsáveis possuem automóveis.

- Você e sua família já passaram por dificuldade financeira?

15 estudantes responderam que nunca passaram por dificuldades financeiras, e os 25 demais afirmam que sim, já passaram por dificuldades financeiras.

- Quantas pessoas em sua casa trabalham fora?

Obtivemos como resultado nessa pergunta que 10 estudantes responderam que ninguém em suas respectivas residências está trabalhando atualmente. 18 afirmam que uma ou duas pessoas trabalham fora e 12 responderam que há mais de duas pessoas que trabalham fora de casa.

- Qual a escolaridade de seu responsável masculino?

Os estudantes comprovam diante as respostas nos testes que sete responsáveis masculinos nunca estudaram. 18 possuem o ensino fundamental, nove possuem o ensino médio e seis o ensinos superiores.

- Qual a escolaridade de seu responsável feminino?

Os estudantes comprovam diante as respostas nos testes que dez responsáveis femininos nunca estudaram, quinze possuem o ensino fundamental, dez possuem o ensino médio e cinco o ensinos superiores.

- Com quais questões abaixo (emprego, saúde, fome/miséria, educação, relação familiar, drogas, sexualidade, moradia, violência e outros) você mais se preocupa atualmente?

Dos 55 estudantes que responderam ao questionário, obtivemos: Emprego (dezessete estudantes assinalaram que se preocupam com tal), Saúde (vinte e um estudantes assinalaram esse quesito), Fome/miséria (sete estudantes marcaram esta opção), Educação (treze estudantes optaram por essa alternativa), Relação Familiar (doze marcações pelos estudantes), Drogas (dez marcações a este respeito), Sexualidade (quatro estudantes assinalam tal critério), Moradia (Fora assinalado por oito estudantes), Violência (12 estudantes assinalaram o quesito) e cinco estudantes optaram em assinalar outros.

- Já repetiu algum ano escolar?

Doze estudantes alegam que sim, já repetiram algum ano escolar e os outros vinte e oito não repetiram nenhum ano escolar.

- Já ficou para recuperação ou fez alguma prova especial para ser aprovado?

Seis estudantes afirmam que sim, muitas vezes, doze estudantes alegam que também sim, poucas vezes e vinte e quatro responderam que não, nunca ficaram para recuperação e ou fizeram alguma prova especial para ser aprovado.

- Qual matéria você mais gosta?

O resultado foi: Português (dezoito estudantes afirmam que gostam), Matemática (apenas seis estudantes assinalaram este conteúdo), História (foi marcado por cinco estudantes), Geografia (apenas sete estudantes optaram por esta disciplina), Inglês (obtivemos oito marcações nessa disciplina), Ciências (foram assinaladas por cinco estudantes e sete estudantes afirma que não gostam de nenhuma das disciplinas estudadas).

- Você acha que a escola proporciona a você conhecimentos úteis para sua vida?

99% acreditam que sim, que a escola proporciona conhecimentos úteis para a vida deles.

- Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola?

Treze estudantes firmaram que sim, que sofreram algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola.

Como podemos observar cerca de 90% dos estudantes moram no bairro da escola parceira da pesquisa, no bairro Residencial 2000, e residem e ou moram em casas próprias, ou seja, que seus responsáveis são os donos de tais residenciais. Convivem diariamente com mais membros da família em seus lares, de 4 a 8 pessoas conforme foi descrito em diagnose. É importante ressaltar também que em se tratando de itens (mobiliários e outros domésticos) constatou-se que 100% possuem TV em suas respectivas residências, 38 % possuem computador, 100% possuem aparelhos celulares, 60% possuem máquina de lavar roupa, 90% afirmam que possuem geladeira em casa, 70% possuem acesso a internet, 30% possuem TV por assinatura em suas residências, 40% afirmam que seus responsáveis possuem automóveis.

E no que tange aos aspectos financeiros e suas dificuldades, fica expressamente nítido e claro que 25% dos estudantes entrevistados já passaram por tal situação. Foi notório também que em relação a escolaridade de seus respectivos responsáveis, o sexo biológico feminino foi de maior relevância uma vez que o número de pessoas que nunca frequentaram a escola e também as que terminaram o ensino médio foi bem inferior a do que do masculino.

Detalhe importante é de suprema relevância, uma vez que muitos de nossos estudantes convivem diariamente com eles e aprendem a realidade corriqueira da vida com os mesmos. Outro fator importante e necessário destacar é no que se referem às quais questões sociais e emocionais eles mais se preocupam atualmente, onde o resultado foi de que dos 40 estudantes que responderam ao questionário, obtivemos: Emprego (dezessete estudantes assinalaram que se preocupam com tal), Saúde (vinte e um estudantes assinalaram esse quesito), Fome/miséria (sete estudantes marcaram esta opção), Educação (treze estudantes optaram por essa alternativa), Relação Familiar (doze marcações pelos estudantes), Drogas (dez marcações a este respeito), Sexualidade (quatro estudantes assinalam tal critério), Moradia (Fora assinalado por oito estudantes), Violência (12 estudantes assinalaram o quesito) e cinco estudantes optaram em assinalar outros.

Nota-se, portanto, que diversos são os aspectos que na visão dos mesmos são relevantes e pertinentes, no entanto, a sexualidade, fome/miséria e moradia foram as menos assinaladas, demonstrando que isso talvez não venha a ser algo que os preocupa e os faça refletir e pensar sobre tal. Já no que se refere a repetição de algum ano escolar, possuímos como dados obtidos que 12% afirmaram que sim, um índice alto, tendo em vista as normativas de recuperação paralela e final existente para os discentes, onde tal afirmação se faz verídica no certame que tange a questão se algum deles já fizeram alguma prova especial para ser aprova, a maioria afirma que sim, mesmo que poucas vezes, mas já fizeram. Contudo os mesmos afirmam em sua totalidade de 99% que a escola proporciona a eles conhecimentos úteis para a vida, sendo essa a contrapartida de uma análise mais aprofundada e descritiva dos ensinamentos e aprendizados utilizados nessas respectivas turmas de 8º ano. E nesse ensejo percebemos também que quase 20% dos estudantes analisados já sofreram discriminação pelo seu jeito de falar na escola, objeto este da tese de mestrado.

## **5.2. Resultados do Questionário Sociolinguístico**

Verificamos que os alunos, em relação à pergunta “Cite um erro de português que você considera inadmissível na fala e na escrita”, predominantemente citaram “erro de concordância” (citaram exemplos como “nóis vai”), que é um erro comum de concordância verbal (já que a forma correta seria “nós vamos”), erro de Concordância Verbal: O exemplo “nóis vai” reflete uma falha na concordância entre o sujeito (“nós”, que é plural) e o verbo

("vai", que não está no singular). Esse tipo de erro é frequentemente discutido em contextos de ensino de português, especialmente no que diz respeito à diferença entre a fala coloquial e a norma culta.

Seguem, a seguir, algumas reflexões sobre os dados coletados:

- a) **Foco na Gramática Normativa:** A escolha por "erro de concordância" mostra que os alunos associam o domínio da língua portuguesa a aspectos formais da gramática normativa. Isso pode refletir um ensino focado em regras gramaticais em detrimento de aspectos pragmáticos e discursivos.
- b) **Influência do Preconceito Linguístico:** Esse dado pode indicar a influência de preconceitos linguísticos na formação da opinião dos alunos, já que erros de concordância são frequentemente estigmatizados na sociedade e vistos como "desvios graves".
- c) **Visão sobre a Oralidade e a Escrita:** A ênfase nos "erros de concordância" pode sugerir que os alunos acreditam que a fala e a escrita precisam seguir os mesmos padrões formais. Isso pode apontar para uma dificuldade em distinguir o papel das variações linguísticas e a adequação contextual.
- d) **Concordância como Base Estrutural:** A preocupação com a concordância também pode demonstrar que os alunos a veem como um aspecto central na construção de enunciados claros e coesos, tanto na fala quanto na escrita.

E também em sua maioria citou inadmissível na escrita o uso de gírias. Tendo em vista estarem alocados em um bairro periférico e o uso de gírias se faz presente e constante em quase todo seu dia a dia.

O fato dos alunos, predominantemente, citarem o uso de gírias como inadmissível na escrita, mesmo estando em um bairro periférico onde o uso de gírias é constante, reflete uma dinâmica interessante entre a percepção da norma culta e o ambiente social em que vive. Esse tipo de observação pode gerar várias discussões sobre linguagem, identidade e o papel da norma culta no contexto educativo, tais como:

**a) Discriminação linguística:**

As normas culturais são frequentemente associadas à educação formal, ao prestígio social e à competência. Isto leva a julgamentos sociais contra aqueles que não utilizam este princípio, enfatizando estereótipos sobre classe social, origem regional ou nível de educação,

percebidos como um sinal de consideração e competência. Por outro lado, a linguagem informal pode ser interpretada como falta de preparação, embora não reflita as capacidades reais da pessoa.

**b) Intimidade e compreensão:**

A linguagem informal está frequentemente associada a eventos situacionais, disponibilidade e relações construtivas. Facilita a comunicação em ambientes informais, cujo objetivo é criar reconhecimento ou diminuir distâncias.

**c) Contexto e adequação:**

As atitudes sociais em relação ao uso de linguagem cultural padrão ou informal variam dependendo do contexto. Num ambiente mais formal, espera-se a utilização de padrões; Num contexto informal, a ênfase no uso regular pode ser vista como atropelamento ou alienação do grupo.

**d) Evidências culturais e regionais:**

As línguas informais muitas vezes carregam características regionais e culturais que refletem a origem e a experiência de uma pessoa. Utilizar este tipo de comunicação pode ser uma forma de confirmar a sua origem e fazer parte desta comunidade.

**e) Resistência à padronização:**

Ao escolher uma linguagem informal, algumas pessoas ou grupos recusam-se a ser forçados a uma prática cultural, o que pode ser visto como uma tentativa para trazer a padronização ou apagar diferenças culturais e regionais.

**f) Pluralismo Linguístico:**

A coexistência de normas culturais e linguagem informal enfatiza a ideia de que a linguagem é viva e plural. É esta diversidade de formas de discurso que contribui para a rica identidade linguística de um país ou região.

**g) Correção e expressão:**

A linguagem informal é frequentemente considerada mais autêntica e expressiva porque reflete a forma natural como as pessoas falam em situações quotidianas. Isso permite mais criatividade e espontaneidade, o que contribui para a construção de uma identidade única. Embora as normas culturais estejam associadas à padronização e à formalidade, a linguagem

informal apresenta variedade e originalidade. Ambos desempenham um papel importante na construção da consciência social e da identidade linguística, e é importante reconhecer o valor de cada um no contexto.

#### **h) A valorização da modalidade falada**

Tema central do estudo em foco, cultura e educação, enfatizando a importância de reconhecer e integrar as palavras como uma parte válida e importante da linguagem humana. Essa valorização envolve muitos aspectos, incluindo cultura, educação e interação social.

Em relação aos traços linguísticos mais citados pelos alunos, em relação aos apontados como “erros” temos:

- **na fala:** todos os alunos citaram a concordância verbal e nominal, como em:

I) “ Nóis vai” -

II) “ A gente vamos”

III) “ As mulher (ou homem) tudo do 2000 pensa assim”.

#### **Na escrita: os alunos citaram dois traços/níveis linguísticos:**

(i) Fonológico: representação na escrita de características dialetais dos usuários da língua, principalmente, os resultantes de processo fonético-fonológicos do PB presentes na fala que podem se transpuser para escrita (como redução silábica e alçamento); e

(ii) Lexical: expressões e léxicos que os alunos apontaram como “chulos”, como verificamos nos exemplos dados pelos alunos participantes da pesquisa:

I) “ Pode crê, parça!”

II) “ Cê tá ligado, véi”

III) “ Tá torcenu contra nosso regresso”

IV) “ Cê tá me tiranu”.

Como podemos observar os alunos ao serem questionados sobre “erros” na fala e na escrita, avaliaram subjetivamente, partindo de suas crenças, como inadmissíveis traços de nível morfossintático na fala (Concordância) e, para escrita, a transposição de características da fala para o texto escrito.

Na escrita, os alunos citaram dois traços/níveis linguísticos que, segundo suas percepções e crenças acerca da norma-padrão, seriam considerados inadequados ou “errados”. O primeiro

refere-se ao nível fonológico, caracterizado pela representação gráfica de marcas dialetais e de fenômenos fonético-fonológicos típicos do português brasileiro oral.

Entre esses fenômenos, destacam-se processos como redução silábica, apagamento de fonemas, alçamento vocálico, monotongação e assimilação, elementos recorrentes na fala cotidiana e que, frequentemente, são transpostos para a escrita por estudantes em fase de consolidação da competência escrita.

Tal ocorrência evidencia a forte influência da oralidade sobre a produção textual escrita, sobretudo em contextos de menor monitoramento linguístico. Exemplos observados pelos alunos foram expressões como: “Tá torcenu contra nosso regresso” e “Cê tá me tiranu”, nas quais se percebe a tentativa de reproduzir, graficamente, a pronúncia espontânea da fala coloquial.

O segundo nível apontado pelos participantes da pesquisa foi o lexical, relacionado ao uso de gírias, expressões populares e vocábulos considerados por eles como “chulos”, inadequados ou informais para determinados contextos comunicativos. Entre os exemplos apresentados pelos estudantes estão: “Pode crê, parça!” e “Cê tá ligado, véi”.

Essas expressões pertencem a variedades linguísticas marcadas socialmente, geralmente associadas à linguagem juvenil, urbana e periférica, sendo amplamente utilizadas em interações informais entre grupos sociais específicos.

Contudo, os alunos demonstraram internalizar valores normativos que hierarquizam as variedades da língua, atribuindo prestígio à norma-padrão e estigmatizando formas populares de expressão.

Observa-se, portanto, que os estudantes, ao serem questionados sobre “erros” na fala e na escrita, realizaram avaliações fortemente subjetivas, fundamentadas em crenças linguísticas construídas socialmente e reproduzidas no ambiente escolar. Tais crenças revelam a influência de uma concepção tradicional e prescritiva de língua, segundo a qual apenas a variedade padrão é legitimada como correta, enquanto as demais variedades são percebidas como desvios ou inadequações.

Nesse sentido, os participantes demonstraram considerar inadmissíveis, principalmente, traços morfossintáticos na fala, como desvios de concordância verbal e

nominal, além da presença, na escrita, de marcas da oralidade e de variantes fonológicas típicas da fala espontânea.

Essa percepção evidencia o fenômeno do preconceito linguístico, amplamente discutido por estudiosos como Marcos Bagno, que defende que nenhuma variedade linguística é intrinsecamente inferior a outra, sendo todas legítimas enquanto instrumentos de comunicação de seus grupos sociais.

O julgamento negativo realizado pelos alunos demonstra como a escola, historicamente, contribuiu para a valorização exclusiva da norma-padrão, desconsiderando a heterogeneidade linguística presente na sociedade brasileira. Desse modo, os estudantes acabam reproduzindo discursos normativos que associam determinadas formas de falar a falta de instrução, incapacidade intelectual ou baixa posição social.

Além disso, a transposição de marcas da oralidade para a escrita pode ser compreendida não apenas como “erro”, mas como uma etapa natural do desenvolvimento da competência escrita. Conforme apontam estudos da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada, o estudante, ao escrever, mobiliza conhecimentos linguísticos oriundos de sua experiência comunicativa cotidiana. Assim, a escrita inicial tende a refletir padrões fonológicos presentes na oralidade, revelando que o aluno escreve, muitas vezes, da forma como fala.

Tal aspecto reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão sobre os diferentes usos da língua, em vez de apenas promover correções normativas descontextualizadas.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental que o ensino de língua portuguesa adote uma abordagem sociolinguística, capaz de reconhecer a diversidade linguística e promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes em diferentes contextos sociais.

Isso implica compreender que o domínio da norma-padrão é importante, mas não deve ocorrer por meio da desvalorização das variedades populares. Ao contrário, é necessário possibilitar ao aluno a compreensão de que diferentes situações de comunicação exigem diferentes registros linguísticos, promovendo uma educação linguística mais crítica, inclusiva e democrática.

## 6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE ATIVIDADES

O “Caderno de Atividades: Reconhecimento das variedades linguísticas e promoção do respeito linguístico”, como já mencionado, é um dos produtos finais ligado a esta dissertação intitulada **REAÇÕES SUBJETIVAS E ATITUDES SOCIOLINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS**.

O caderno é composto por 5 propostas didáticas, sendo que a primeira refere-se a adaptação do instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho. O Caderno está organizado voltado para o docente que pode aplicá-lo na íntegra ou adaptar a sua realidade escolar.

Este Caderno de Atividades apresenta 5 propostas e tem como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades estão assim distribuídas:

<b>Proposta Didática</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Habilidade BNCC</b>
Proposta Didática 1	Sondar os alunos sobre conhecimentos em relação à variação linguística e a fenômenos variáveis.	<b>(EF69LP11)</b> – Reconhecer e compreender a variação linguística em diferentes contextos, identificando fatores históricos, regionais, sociais e culturais que influenciam os usos da língua.
Proposta Didática 2	Levar a fazer pesquisa sobre variação linguística em ambiente virtual e a escrever sobre o assunto.	<b>(EF69LP15)</b> – Pesquisar, em ambientes digitais e outros meios, as variedades linguísticas em diferentes comunidades e contextos, produzindo textos que analisem e valorizem essa diversidade.
Proposta Didática 3	Levar os alunos a desenvolverem a	<b>(EF69LP14)</b> – Reconhecer e respeitar a diversidade de usos da língua portuguesa nas diferentes regiões do Brasil e nos

	habilidade relacionada ao respeito linguístico e cultural brasileiro, conforme previsto na BNCC (Bortoni-Ricardo, 2004).	países lusófonos, valorizando a pluralidade linguística como patrimônio cultural.
Proposta Didática 4	Desenvolver a habilidade dos alunos em relação à monitoração estilística (grau de formalidade).	<b>(EF69LP13)</b> – Adequar o uso da língua a diferentes situações de comunicação, considerando o grau de formalidade necessário.
Proposta Didática 5	Desenvolver a habilidade dos alunos em ao reconhecimento das diferentes normas do português, incluindo a norma culta (Faraco, 2008), conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018).	<b>(EF69LP12)</b> – Reconhecer e respeitar as variedades linguísticas e a norma culta da língua portuguesa como formas legítimas de expressão, adequando o uso da linguagem às diferentes situações comunicativas.

As atividades propostas foram inicialmente aplicadas em uma escola pública da rede municipal de Uberaba, MG, junto a 55 alunos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. A partir dessa aplicação, fizemos ajustes e adaptações no Caderno, incluindo acréscimo de vídeos e acréscimos de novos enunciados e sugestões aos docentes de língua portuguesa.

### 6.1. Descrição das partes do Caderno de Atividades

Como já mencionado, as propostas de atividades foram organizadas em Caderno de Atividades. A escolha por esse produto educacional justifica-se pelo fato de o Caderno de

Atividades possibilitarem não só dar orientações e apresentar as etapas das atividades propostas aos professores de língua portuguesa, mas também abre a possibilidade desses mesmos docentes, que queiram utilizar nosso material, usem sua criatividade e realizem adequações considerando as especificidades de suas salas de aula, entre outros saberes que possam ser agregados ao roteiro.

Desse modo, ressaltamos que nosso Caderno de Atividades é uma sugestão para o planejamento de atividades de língua portuguesa considerado para promover o respeito linguístico e cultural do Brasil.

As propostas didáticas aqui apresentadas visam contribuir de forma essencial para a formação dos discentes, representando uma etapa no desenvolvimento de suas competências linguísticas e sociolinguísticas. Esse processo ocorrerá por meio de atividades complementares e de conscientização, aplicadas pelos docentes das respectivas turmas. A aplicação dessas propostas didáticas foi orientada pela descoberta e pela observação dos elementos que surgiram ao longo de seu desenvolvimento, considerando o contexto e a evolução do processo.

Assim, busca-se programar as atividades de forma flexível, analisando e avaliando seu andamento, de modo a identificar e realizar os ajustes que se mostrarem necessários. Para concretização deste caderno de atividades foram realizadas 05 sequências didáticas aplicáveis em sala de aula para que o docente responsável pela turma possa se embasar e engajar nas aplicações de uma maneira clara, sucinta, objetiva e idealizadora do projeto.

Todas as atividades/etapas do Caderno possuem: Objetivos da atividade, Habilidade BNCC, Quantidades de aulas (sugestão), Materiais/Recursos necessários, Sugestão de encaminhamento da atividade.

## **6.2. Descrição da aplicação de algumas atividades do Caderno de Atividades**

Como já mencionado, o caderno é composto por 5 propostas didáticas, sendo que a primeira se refere a adaptação do instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho. A seguir, descrevemos sucintamente alguns registros e comentários da aplicação em sala de aula (a partir da proposta número 2, pois a primeira consistiu no instrumento de coleta):

**A) PROPOSTA DIDÁTICA 02: Fator extralinguístico: a variação regional ou dialetal.**

Segue a proposta desenvolvida:

**Texto 1**



[www.tudosaladeaula.com.br](http://www.tudosaladeaula.com.br)

<b>Tempo previsto:</b> 05 aulas	
<b>Materiais e recursos utilizados:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· - Livros didáticos com explicações de variação linguística de natureza <b>regional</b> ou <b>dialetal</b>.</li><li>· - Fotocópias da imagem acima;</li><li>· - Computador;</li><li>· - Data Show;</li><li>· - Acesso a internet;</li><li>- Pasta para o portfólio e ou mural expositivo do debate em sala de aula.</li></ul>	
<b>Objetivo Geral:</b> Levar a fazer pesquisa sobre variação linguística em ambiente virtual e a escrever sobre o assunto.	
<b>Objetivo específico:</b>	Levar os alunos a desenvolver a habilidade de reconhecer a variação linguística, especialmente de natureza regional ou dialetal.

<p><b>Etapas da Atividade</b></p>	<p><b>Aulas 1 e 2</b></p> <p>1- Solicitar que os alunos realizaram uma breve pesquisa na internet sobre o que são variações linguísticas de natureza regional ou dialetal. Em seguida, sob a orientação do professor, solicitar que os estudantes se organizem em grupos (ou fazer uma roda de conversa) para que cada um, com um pedaço de papel em mãos, escrevam palavras que acreditam ser exemplos de variantes lexicais que concorrem no Brasil dando nome ao mesmo conceito/objeto no mundo. Para ilustrar, mostre a figura que inicia esta nossa proposta (bergamota).</p> <p><b>Aula 3</b></p> <p>2- Após esse momento, iniciar um quiz de perguntas e respostas, em que os alunos deverão identificar o tipo de variação escrita pelo colega e em qual região ela é mais comum.</p> <p><b>Aulas 4 e 5</b></p> <p>3 - Peça, ao final da atividade, para os alunos registrem em uma cartolina (ou papel que possa posteriormente ficar em um mural), por meio de desenhos e de um parágrafo descritivo, o que aprenderam sobre variações linguísticas e sua conscientização durante a semana. Esses trabalhos podem ser exibidos em um mural na sala de aula.</p>
-----------------------------------	---

As atividades desenvolvidas nas aulas 3, 4 e 5 tiveram como foco a ampliação da compreensão dos alunos acerca das variações linguísticas regionais no Brasil, em especial no plano lexical. A proposta envolveu pesquisa, trabalho colaborativo, produção oral e escrita, bem como a construção de um mural expositivo.

A partir das interações em grupo, dos jogos de perguntas e respostas e da produção final, foi possível observar um avanço significativo na percepção dos alunos quanto à legitimidade e à riqueza da diversidade linguística brasileira. A seguir, são destacados três exemplos de resultados obtidos nas produções dos alunos:

### **Reconhecimento de variantes lexicais para o mesmo referente:**

Um dos grupos identificou diferentes formas regionais para se referir à fruta tangerina. Foram mencionados os termos "bergamota" (sul do Brasil), "mexerica" (Sudeste e parte do Centro-Oeste) e "poncã" (regiões do Norte e Nordeste). O grupo elaborou um cartaz com ilustrações da fruta e um parágrafo explicativo que destacava como a mesma realidade pode ser nomeada de diferentes maneiras a depender da região, sem que isso represente erro linguístico.

### **Discussão sobre o uso de "abacaxi" e "anana":**

Um segundo grupo apresentou o termo "anana", utilizado no Norte do Brasil e também em países de língua portuguesa, como variante para "abacaxi". A escolha despertou interesse dos demais alunos, pois a maioria desconhecia essa forma. O grupo destacou, no parágrafo explicativo, a influência de outras variedades do português na formação dos regionalismos e apontou que a palavra "anana" também é usada em Angola e em Portugal, o que enriqueceu o debate com elementos sociolinguísticos.

### **Valorização da linguagem regional familiar:**

Um terceiro grupo abordou o uso da palavra "cuia" para se referir ao recipiente utilizado no consumo de chimarrão, termo típico da região Sul. Os alunos compararam esse uso com a ausência desse objeto e vocábulo em outras regiões, refletindo sobre como o vocabulário está diretamente ligado à cultura e aos hábitos locais. O grupo demonstrou orgulho da sua identidade linguística ao ilustrar a cuia no cartaz e incluir depoimentos de familiares que usam a palavra no cotidiano.

### **Síntese das aprendizagens observadas:**

As atividades propiciaram o desenvolvimento de uma postura mais respeitosa e aberta por parte dos estudantes diante das diferenças linguísticas regionais. Os alunos demonstraram compreender que a variação linguística é um fenômeno natural, histórico e social, e que todas as formas de expressão possuem valor comunicativo e cultural. Além disso, evidenciaram maior consciência quanto à importância de combater atitudes de preconceito linguístico, valorizando a diversidade presente no português falado no Brasil.

A proposta foi aplicada para a turma de 8º ano, conforme registro fotográfico:

Figura 1: registro fotográfico da aplicação da atividade



Fonte: acervo pessoal do mestrando

A atividade foi aplicada satisfatoriamente, com participação da turma. Ao final da atividade, como previsto nas etapas da proposta, foi solicitado aos alunos que realizassem uma atividade criativa para consolidar e expressar o aprendizado adquirido durante a semana. Cada aluno elaborou um desenho lúdico que representa suas reflexões sobre o tema, acompanhado de um parágrafo descritivo explicando o que compreenderam sobre as variações linguísticas e como essa conscientização impactou sua visão sobre a linguagem.

O desenho podia abordar aspectos como as diferentes formas de falar o português em diversas regiões, a riqueza das expressões culturais ligadas à linguagem ou até mesmo situações que ilustrem o respeito e a valorização da diversidade linguística. Já na produção textual, os alunos descreveram o que aprenderam, destacando a importância de respeitar as diferenças na forma de falar e a relação entre linguagem, identidade e contexto sociocultural.

Esses trabalhos foram reunidos e expostos em um mural na sala de aula, com o objetivo de valorizar as produções dos alunos e reforçar a mensagem central do tema: a riqueza e a beleza da pluralidade linguística. O mural, intitulado "Variações Linguísticas: Nossa Língua, Nossa Raiz", foi uma oportunidade para que todos refletissem sobre a importância de aceitar e respeitar as diferenças no uso da língua portuguesa. Essa atividade não só consolida o aprendizado, mas também promove o respeito à diversidade e o senso de pertencimento cultural.



<b>Objetivo específico:</b>	Levar os alunos a reconhecer os diferentes usos linguísticos, respeitando as diferenças.
<b>Etapas das Atividades</b>	<p><b>Aulas 1 a 2</b></p> <p>1- Projete o texto acima em sala de aula e/ou faça cópias aos alunos para lerem juntos e realizarem discussões. Em seguida, abrir um debate em sala de aula questionando aos alunos se consegue entender o texto e se há palavras que não conhecem ou não usam em seu cotidiano.</p> <p>2- Após discussão, discuta com os alunos a importância de se respeitar os diferentes falares do Brasil. Se possível for, apresente um vídeo que discuta sobre isso, por exemplo, o vídeo <a href="https://youtu.be/8vPMsbBHSf4?si=WvT46lDx4SaL1aPD">SOTAQUES DO BRASIL</a> (vídeo 1), disponível no youtube (<a href="https://youtu.be/8vPMsbBHSf4?si=WvT46lDx4SaL1aPD">https://youtu.be/8vPMsbBHSf4?si=WvT46lDx4SaL1aPD</a>).</p> <p>Pergunte aos alunos se eles algumas das formas citadas no vídeo ou no texto que inicia esta proposta. Questione os alunos se já foram discriminados ou sofreram “gozação” pelo jeito de falar.</p> <p><b>Aulas 3 e 4</b></p> <p>3 - Escreva na lousa as seguintes questões:</p> <p>(a) O que você aprendeu sobre a importância de respeitar as diferentes formas de falar e escrever?</p> <p>(b) Por que a língua está associada às práticas culturais em cada região? Em sua família ou comunidade? Explique</p> <p>(c) Como os pais ou responsáveis podem ajudar a aprender a valorizar a diversidade linguística?</p> <p>Promova a discussão com os alunos em sala de aula oralmente. Peça para que eles levem essas perguntas para casa e discutam com familiares (pessoas que moram com eles) sobre tais</p>

questionamentos. Solicite que leve na próxima aula, por escrito, em um texto descritivo-expositivo, uma descrição das respostas dadas pelos familiares e a opinião deles sobre o assunto. Destaque que é de extrema importância que os responsáveis legais os auxiliem nas respostas (contemplando também junto a esta proposta a busca ativa de pais e escolas, pois escolas que possuem os pais como apoiadores de uma educação eficaz, são mais desbravadores de conhecimento).

#### **Aula 5**

4-Para finalizar divida os alunos em grupos e peça que façam cartazes e pequenos textos que incentivem o respeito linguístico na escola. Esse material pode ser exposto na escola. Se a escola tiver redes sociais, pode solicitar aos alunos que gravem pequenos vídeos (caseiros, do tipo pitch) sobre variação linguística no Brasil e respeito, organizando assim postagens em redes sociais, promovidas pelos próprios alunos, sobre a temática discutida nessa atividade.

A sequência didática desenvolvida ao longo de cinco aulas teve como objetivo sensibilizar os estudantes do 8º ano para a diversidade linguística existente no Brasil, promovendo uma postura crítica frente a práticas de preconceito linguístico. As atividades envolveram leitura e discussão de texto, exibição de vídeo, rodas de conversa, produção escrita individual, pesquisa em família e elaboração de materiais de divulgação. A partir das propostas, foi possível observar importantes avanços nos aspectos atitudinais, cognitivos e discursivos dos alunos em relação ao tema abordado. A seguir, destacam-se os principais resultados:

#### **1. Aumento da compreensão sobre a diversidade linguística e redução de julgamentos negativos:**

Durante os debates realizados nas primeiras aulas, muitos alunos inicialmente relataram não compreender certas palavras de outras regiões do país ou julgavam alguns usos como “errados”. Contudo, após o vídeo *Sotaques do Brasil* e a leitura coletiva do texto de abertura,

os estudantes passaram a reconhecer que essas diferenças fazem parte da riqueza cultural do país. Por exemplo, um aluno comentou: *“Antes eu achava estranho falar ‘capotar’ no lugar de ‘dormir’, mas agora entendi que é só uma forma diferente de falar em outra região.”*

## **2. Participação ativa da comunidade familiar e ampliação do repertório sociolinguístico dos estudantes:**

Ao levar as questões para casa (aulas 3 e 4), os alunos envolveram pais e responsáveis em discussões sobre o modo de falar e a cultura linguística familiar. Os textos produzidos revelaram relatos significativos. Em um deles, um aluno escreveu: *“Minha avó falou que quando ela era criança, usavam muito a palavra ‘bugiganga’ para qualquer coisa pequena e inútil. Ela disse que hoje ninguém mais fala isso, mas que era comum no interior.”* Outro estudante relatou: *“Meu pai contou que sofria bullying quando se mudou para cá por causa do jeito que ele falava, com sotaque do interior da Bahia.”* Tais relatos revelam não apenas a diversidade linguística vivenciada pelos próprios estudantes, mas também o início de uma conscientização crítica sobre o preconceito linguístico.

## **3. Produção de cartazes e vídeos com mensagens de valorização da linguagem regional e combate à discriminação linguística:**

Na última aula, os alunos foram divididos em grupos para a criação de cartazes com frases e ilustrações que incentivassem o respeito aos diferentes falares. Os produtos finais evidenciaram a internalização do conteúdo trabalhado. Dentre as frases criadas, destacam-se: *“Não existe jeito errado de falar. Existe jeito diferente de ser!”*; *“Respeite os falares do Brasil – nossa língua é feita de muitas vozes”*; *“Sotaque não é erro, é identidade.”* Além disso, alguns grupos se voluntariaram para gravar vídeos caseiros com mensagens sobre o tema, os quais foram compartilhados nas redes sociais da escola, ampliando o alcance da reflexão para a comunidade escolar como um todo.

Os resultados obtidos ao longo da sequência demonstram que os estudantes foram capazes de desenvolver uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre a variação linguística no Brasil. Além de reconhecerem as diferenças regionais no uso da língua, demonstraram empatia em relação a falantes de outras variedades e passaram a problematizar atitudes de discriminação linguística. A participação das famílias também contribuiu para fortalecer os laços entre

escola e comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada e humanizada, como orienta a BNCC, especialmente nas habilidades EF07LI22 e EF07LI23.

A terceira proposta foi aplicada para a turma de 8º ano, conforme registro fotográfico:

Figura 3: registro fotográfico da aplicação da atividade



Fonte: acervo pessoal do mestrando

Durante a aplicação dessa proposta, primeiramente, o professor preparou o texto em aula e leu previamente a versão impressa entregue aos alunos. A leitura foi seguida de uma discussão que se iniciou com a seguinte questão: “O que você pode inferir do texto que acabou de ler?” Estas discussões permitiram aos alunos expressarem as suas interpretações iniciais, incentivando assim a análise coletiva. Durante a conversa, o professor incentivou a participação ativa, ajudando a esclarecer dúvidas e orientando a compreensão do tema.

Após essa interação, o professor aproveitou a oportunidade para enfatizar a importância do respeito social e linguístico. Neste contexto, discutir-se-á como a língua é uma poderosa ferramenta de interação e como diferentes formas de falar e escrever refletem práticas culturais. O objetivo foi conscientizar os alunos sobre a riqueza e a diversidade das línguas, promover o respeito às diferenças linguísticas existentes no Brasil e no mundo. ( 20 minutos, pré-selecionados de acordo com o tema) que fornecem exemplos de situações reais ou fictícias em que interagem diferenças linguísticas e contextos sociais. O objetivo foi integrar o aprendizado por meio de exemplos ilustrativos que facilitem a conexão entre teoria e prática. Essas perguntas os estimularam a refletirem sobre o tema, como:

- O que você aprendeu sobre a importância de respeitar as diferentes formas de falar e escrever?
- Por que a língua está associada às práticas culturais em cada região? Em sua família ou comunidade? Explique.
- Como os pais ou responsáveis podem ajudar a aprender a valorizar a diversidade linguística?

Os alunos levaram essas perguntas para casa como lição de casa e solicitaram aos pais e/ou responsáveis que os ajudassem a respondê-las. Neste ponto, o professor enfatizou a importância de envolver as famílias no processo educativo, incentivando a cooperação entre pais e escolas. É importante que os envolvidos compreendam que a sua colaboração melhora a aprendizagem dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma educação integrada e mais significativa. Essa mudança melhora o aprendizado e permitirá que os alunos compartilhem experiências, ao mesmo tempo em que incorpora a ideia de que as escolas, juntamente com as famílias, desempenham um papel importante na construção do respeito e da apreciação pelas diferenças linguísticas e culturais.

Acreditamos que escolas que envolvem os pais como parceiros na escola. O processo educacional é uma escola que abre as portas do conhecimento, formando cidadãos mais informados, apreciativos e preparados para enfrentar a diversidade do mundo.

### **C) PROPOSTA DIDÁTICA 04: Monitoração estilística**

Segue a proposta desenvolvida:

#### **Texto 1**

##### **Pronominais**

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro  
ANDRADE, Oswald de.

Disponível em: <http://www.portugues.com.br/literatura/oswald-andrade---modernista-revolucionario-.html>

## Texto 2

Nos Estados Unidos, segundo o *Centers for Disease Control and Prevention*, o número de estudantes de ensino fundamental e médio que usam cigarros eletrônicos aumentou em 1,8 milhão em apenas um ano – de 3,6 milhões em 2018 para 5,4 milhões em 2019. Estudos apontam que embora proibido o comércio dos “vapes” – nome que se popularizou, o termo abrange os e-cigarette, e-ciggy, e-pipe, e-cigar, heat not burn (tabaco aquecido), dentre outros, o uso, aumentou exponencialmente no Brasil, México e Costa Rica.

Conforme a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (*Anvisa*), a comercialização, importação e propaganda de todos os tipos de dispositivos eletrônicos para fumar são proibidas no Brasil, por meio da Resolução: [RDC nº 46, de 28 de agosto de 2009](#). Essa decisão pautou-se de modo preventivo, devido à ausência de dados científicos que comprovassem as alegações atribuídas a esses produtos.

Disponível em: <https://acbgbrasil.org/tabagismo-coronavirus/> (adaptado do Instituto Nacional do Câncer - INCA)

**Tempo previsto:** 03 aulas

### **Materiais e recursos utilizados:**

- - Datashow para a exposição dos dois textos em estudo;
- - Quadro branco/Lousa
- - Pincéis e apagador (ou giz)
- - Textos xerocopiados
- - Jornais, revistas usadas/velhas para recorte.
- - Cola e tesoura
- - Folha A4

<b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver a habilidade dos alunos em relação à monitoração estilística (grau de formalidade).	
<b>Objetivo específico:</b>	Demonstrar que o texto 1 aborda uma construção linguística realizada pela maioria da população brasileira (iniciar orações com pronomes oblíquos, como “ <u>me</u> dê um cigarro”) e que o Texto 2, por ser um texto argumentativo-expositivo, com abordagem de um assunto que envolve saúde da população, em contexto mais formal, há emprego de outros recursos linguísticos, que se aproximam mais da gramática tradicional (como a colocação pronominal em: “Essa decisão pautou-se de modo preventivo”).

**Etapa das Atividades****Aulas 1 e 2**

1 - Realizar as leituras dos dois textos com os alunos (texto 1 e texto 2 que estão no início desta proposta). Fazer a interpretação dos textos, e perguntar aos alunos quais diferenças (ou semelhanças) linguísticas (relacionadas aos usos de elementos da língua) observa, e se há alguma palavra ou construção frasal que não utilizam ou que utilizam em seu cotidiano.

2-Após as discussões, pergunte o que o narrador do texto 1 está mencionado sobre a colocação pronominal empregada pelos brasileiros. Peça aos alunos para procurem uma estrutura semelhante no texto 2 (de colocação pronominal) e se essa forma (“Essa decisão pautou-se de modo preventivo”). Assemelhar-se aos que eles utilizam em uma conversa em situação informal que se dá na forma no texto 1.

3-Peça que os alunos apontem outros elementos da língua que eles usam de forma distinta em situações de maior ou menor monitoramento. Sugestão: fazer cartazes com esses exemplos, evidenciando os diferentes usos conforme situação comunicativa.

**Aula 3**

3-Peça aos alunos que comparem o uso dos pronomes no poema com o uso em suas próprias regiões ou no dia-a-dia. Incentive-os a trazer exemplos de como as pessoas ao seu redor usam pronomes de formas diferentes, dependendo do contexto (por exemplo, "me dá" em vez de "dá-me").

4-Discuta como o uso coloquial dos pronomes é um exemplo de variação linguística e como essas variantes podem ou não ser consideradas "erradas".

A proposta 4 foi também realizada com êxito e para o Caderno foram feitas algumas adaptações no enunciado e a inserção de sugestão do texto 2. Segue o registro:

Figura 3: registro fotográfico da aplicação da atividade



Fonte: acervo pessoal do mestrando

O objetivo desta proposta foi o de incentivar os alunos a identificar, refletir e comparar diferenças situações (grau de formalidade). A aula começou com a leitura dos textos, chamando-se atenção para adaptações de usos pelo fato de serem gêneros textuais distintos que estão relacionados a práticas comunicativas distintas (um é um poema e o outro é uma notícia de saúde)/tabagismo).

Após, principalmente, a discussão sobre a colocação pronominal mencionada no poema, discutimos sobre o contínuo de monitoramento. Após a aplicação dessa atividade, sentimos a necessidade de discutir normas cultas e coloquiais, pois um aluno perguntou sobre isso. A sequência de atividades desenvolvida nas aulas 1 a 3 teve como objetivo principal promover nos estudantes do 8º ano a reflexão crítica sobre os diferentes usos da língua em contextos comunicativos variados, com ênfase nas mudanças que ocorrem na colocação pronominal em registros formais e informais. A partir da leitura e interpretação de dois textos com diferentes níveis de formalidade, seguidas de discussões orais, análise comparativa e produção de cartazes, os alunos puderam identificar, reconhecer e valorizar a variação linguística como fenômeno natural e legítimo da língua portuguesa.

### **Reconhecimento das diferenças entre registros linguísticos:**

Durante as análises dos textos, os alunos foram capazes de apontar diferenças claras entre a linguagem formal utilizada no Texto 2 – exemplificada pela frase “Essa decisão pautou-se de modo preventivo” – e a linguagem coloquial presente no Texto 1, na qual se observam estruturas mais comuns à fala cotidiana, como “a gente se preocupou” ou “ele me falou isso aí”. A maioria dos estudantes identificou que o uso da ênclise (colocação do pronome após o verbo, como em “pautou-se”) não faz parte do seu repertório de fala habitual, e relacionaram esse uso a situações mais formais, como textos jornalísticos, acadêmicos ou oficiais.

### **Capacidade de identificar variações na colocação pronominal no uso cotidiano:**

Na comparação entre os textos e em relatos pessoais, os alunos trouxeram exemplos de sua própria vivência linguística, como o uso de “me dá” em vez de “dá-me”, ou “se preocupou comigo” em vez de “preocupou-se comigo”. Durante as discussões, alguns alunos também mencionaram que em suas famílias ou bairros se utilizam expressões como “me ajuda aqui” ou “se mandou dali”, o que demonstrou a compreensão de que o uso da próclise (antes do verbo) e da ênclise variam de acordo com a oralidade, o grau de formalidade e a região.

### **Produção de cartazes temáticos com foco nas situações comunicativas:**

Os grupos confeccionaram cartazes destacando exemplos de diferentes formas de uso da língua conforme o contexto. Um dos cartazes apresentou a frase “Você me falou isso ontem” como exemplo de linguagem informal, contrastando com “O senhor falou-me isso ontem” como exemplo de linguagem formal. Outro grupo destacou o uso de pronomes na fala de professores e alunos, ilustrando como os papéis sociais influenciam as escolhas linguísticas. Os cartazes revelaram não apenas a compreensão dos conceitos de variação e registro, mas também a valorização dos diferentes usos da língua em situações comunicativas distintas.

Os resultados obtidos a partir das atividades demonstram que os estudantes foram capazes de desenvolver habilidades de leitura crítica, comparação linguística e reflexão metalinguística. Compreenderam que a colocação pronominal, assim como outros aspectos da língua, varia conforme o grau de formalidade, a região geográfica e a situação de comunicação. Além disso, a valorização do uso linguístico em contextos informais, como o da oralidade cotidiana, contribuiu para a desconstrução da ideia de que apenas o padrão normativo é válido ou correto, promovendo maior respeito à diversidade de falares e práticas linguísticas.

**PROPOSTA DIDÁTICA 05:** norma plural brasileira

Vídeo: Canal Futura / Variedades Linguísticas

Acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=Ot1Toar\\_Ldc](https://www.youtube.com/watch?v=Ot1Toar_Ldc)

Texto 1:



Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

<b>Tempo previsto:</b> 03 aulas	
<b>Materiais e recursos utilizados:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· - Datashow para a exposição do vídeo ou TV conectada na internet;</li><li>· - Quadro branco/Lousa</li><li>· - Pincéis e apagador (ou giz)</li></ul>	
<b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver a habilidade dos alunos em ao reconhecimento das diferentes normas do português, incluindo a norma culta (Faraco, 2008), conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018).	
<b>Objetivo específico:</b>	Levar os alunos a compreenderem as variedades linguísticas do português.

<p><b>Etapa das Atividades</b></p>	<p><b>Aulas 1 e 2</b></p> <p>1 - Assista ao vídeo sugerido com os alunos (duração de aproximadamente 12 minutos) . Após assistirem o vídeo, peça para os alunos comentarem o que a temática do vídeo tem relação com aulas anteriores e/ou para descreverem oralmente quais principais conceitos abordados no vídeo. Se necessário, complemente as explicações dos alunos.</p> <p>2-Relembre com os alunos os termos (e as explicações) que aparecem no vídeo: norma culta, norma padrão, norma coloquial/popular. Peça que os alunos escrevam um pequeno parágrafo explicando o que entenderam sobre norma culta e norma coloquial, dando exemplos do cotidiano.</p> <p><b>Aula 3</b></p> <p>3- Pergunte aos alunos o que eles entendem por “estereótipos”. Em seguida, peça que leiam o texto 1 desta proposta e perguntem o que há de estereótipos nesse texto. Promova a discussão sobre a forma caricata que pessoas de região rural são apresentadas em alguns textos, propagandas, novelas, etc.</p> <p>4- Promova reflexões sobre respeito linguístico.</p>
------------------------------------	---

A sequência de aulas propostas teve como foco a ampliação da competência sociolinguística dos estudantes do 8º ano por meio da análise crítica da variação linguística e dos estigmas que muitas vezes recaem sobre certos grupos sociais em função de seu modo de falar. As atividades envolveram a exibição de vídeo, discussões orais, leitura e interpretação de texto, produção escrita e debates sobre estereótipos. A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos ao longo do processo:

**1. Compreensão dos conceitos de norma culta e norma coloquial:**

Após a exibição do vídeo e discussão orientada, os estudantes demonstraram ter compreendido, ainda que de forma inicial, as diferenças entre norma culta, norma padrão e

norma coloquial/popular. Em seus parágrafos explicativos, muitos apresentaram exemplos pertinentes do cotidiano. Um aluno escreveu: *“Norma culta é usada quando vamos escrever uma redação ou falar em uma entrevista de emprego, como ‘cumprimentar o diretor’. Já a norma coloquial é quando a gente fala com os amigos, tipo ‘falei com o diretor’ ou até ‘cumprimentei ele’.”*

Esse tipo de resposta revelou que os alunos começaram a distinguir entre os registros da língua conforme o contexto de uso, sem associar diretamente o uso da norma coloquial a erro, o que representa um avanço na desconstrução de preconceitos linguísticos.

## **2. Identificação e problematização de estereótipos linguísticos:**

Durante a análise do texto 1 e a discussão sobre estereótipos, os estudantes conseguiram reconhecer elementos caricatos atribuídos às pessoas da zona rural, como vocabulário estigmatizado e comportamentos exagerados. Alguns alunos mencionaram que personagens de novelas e comerciais costumam retratar os moradores do campo como “ignorantes” ou “engraçados por falarem errado”. Um exemplo de fala registrada durante a atividade: *“Minha avó mora no sítio e fala de um jeito diferente, mas ela não é burra, ela só fala do jeito que aprendeu.”*

Essa percepção evidenciou que os alunos foram capazes de refletir sobre como os estereótipos linguísticos estão ligados a questões de classe social, escolarização e origem geográfica, e que tais julgamentos podem gerar exclusão e preconceito.

## **3. Desenvolvimento da consciência crítica e do respeito à diversidade linguística:**

Nas discussões finais, muitos alunos verbalizaram a importância de respeitar as diferentes formas de falar, compreendendo que cada variedade linguística carrega uma história, uma cultura e uma identidade. Um grupo sugeriu que a escola organizasse uma “semana da linguagem popular” para valorizar o modo de falar de suas famílias. Em outra fala significativa, uma aluna disse: *“A gente pode falar diferente e ainda ser inteligente. A fala não mostra o valor da pessoa.”*

Esses registros revelam que a sequência contribuiu para o fortalecimento de atitudes respeitadas e empáticas no ambiente escolar, em consonância com os objetivos da BNCC, especialmente as habilidades EF07LI22 e EF07LI23, que tratam da valorização da diversidade linguística e do combate a preconceitos.

A sequência didática permitiu que os estudantes ampliassem seu repertório sociolinguístico, desenvolvendo uma visão mais crítica sobre os usos da língua e os preconceitos associados às variedades não padrão. As atividades favoreceram a articulação entre teoria e prática, linguagem e identidade, promovendo um ambiente de escuta, reflexão e respeito. A participação ativa dos alunos nas discussões e nas produções escritas demonstrou que é possível, desde os anos finais do ensino fundamental, fomentar uma educação linguística plural, democrática e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa desenvolvemos atividades didáticas que privilegiam a identidade cultural dos alunos e das várias regiões brasileiras ao promover o respeito linguístico.

Para cumprir os objetivos propostos neste relatório e apresentarmos como produto final a dissertação sobre REAÇÕES SUBJETIVAS E ATITUDES SOCIOLINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS, conclui-se que: A pesquisa em foco nos proporcionou uma compreensão mais profunda do pensamento e do comportamento dos alunos do ensino fundamental nos últimos anos, focando na importância da liderança e na pressão de adaptação às diferentes linguagens no ambiente escolar. Este estudo mostra que ao desenvolver práticas de ensino que respeitem e ensinem a diversidade da língua brasileira, é possível criar um processo de aprendizagem coeso e respeitoso, ao mesmo tempo em que aumenta o sentimento de pertencimento e valor dos alunos.

Ao longo do estudo, foi possível identificar que os alunos, ao interagirem com diferentes variedades linguísticas, manifestam uma gama de sentimentos e opiniões que refletem não apenas suas experiências pessoais, mas também influências culturais e sociais mais amplas. Essas reações são fundamentais para entender como os jovens percebem e valorizam a diversidade linguística e cultural que os cerca.

Os resultados mostram que a fala dos alunos variam de acordo com as áreas sociais, culturais e geográficas, o que geralmente demonstra discriminação e egoísmo. Contudo, as atividades mencionadas neste trabalho comprovam que são eficazes na criação desses preconceitos e permitem aos alunos pensar sobre o valor do seu estilo de fala e do discurso dos outros. Ao combinar estas atividades que promovem o respeito pela fala, podemos não só posicionar a fala, mas também abrir espaço para uma aprendizagem multidisciplinar, onde cada forma é importante.

Os dados coletados demonstraram que muitos alunos possuem uma consciência significativa sobre a variedade linguística que falam e reconhecem a importância de respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão. No entanto, também foram observadas atitudes de preconceito e estigmatização em relação a algumas variedades, especialmente aquelas que são menos valorizadas no contexto escolar. Este fenômeno é preocupante, pois pode impactar

negativamente a autoestima dos alunos e sua disposição para participar ativamente do ambiente escolar.

Diante desse cenário, as propostas didáticas elaboradas ao longo da pesquisa se mostram essenciais para promover um ambiente de respeito e valorização da diversidade linguística. As atividades sugeridas, que incluem debates, projetos interdisciplinares e a utilização de recursos multimídia, têm o potencial de sensibilizar os alunos para a riqueza cultural de suas próprias comunidades e de outras regiões do Brasil. Além disso, essas atividades podem contribuir para a construção de uma identidade cultural mais forte, na qual os alunos se sintam orgulhosos de suas origens e de suas formas de expressão.

Outro ponto relevante a ser destacado é a importância da formação continuada dos educadores. Para que as propostas didáticas sejam efetivas, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula. A formação deve incluir estratégias para abordar preconceitos linguísticos e promover um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. A sensibilização dos educadores pode, portanto, ser um fator decisivo para a implementação bem-sucedida das atividades propostas.

Além disso, as políticas educacionais precisam ser revisadas e adaptadas para reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente nas escolas. A inclusão de conteúdos que abordem a sociolinguística e a identidade cultural nas diretrizes curriculares pode contribuir para uma educação mais inclusiva e respeitosa. É crucial que as instituições de ensino se comprometam a criar um ambiente que não apenas aceita, mas celebre a diversidade linguística, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade cultural.

As diretrizes propostas neste estudo possuem modelos adequados para atividades administrativas que cuidam da importância das diferenças nas escolas, especialmente nas multiculturais e multilíngues, como no Brasil. Utilizar essas recomendações contribui para o desenvolvimento de uma educação melhor e de uma educação pública que entenda as diferentes línguas como parte da cultura dos alunos, e não como conteúdos que prendem ou silenciam.

Finalmente, o estudo mostra que há necessidade de um melhor sistema educativo que garanta o respeito pelas diferentes línguas. A aceitação da cultura, que significa cultura comunitária, pode ser uma forma importante de criar uma sociedade justa, onde as diferenças entre a língua e a cultura sejam compreendidas e valorizadas como fatores sociais importantes. Portanto, espera-se que os resultados deste estudo possam levar ao ensino igualitário e mudar a forma

como todos os alunos, independentemente da origem ou da língua, podem ser considerados parte de um sistema educacional que respeite a sua origem e toda a sua cultura.

Por fim, a pesquisa reforça a ideia de que o respeito linguístico não é apenas uma questão de aceitação da diversidade, mas um aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover o respeito às diferentes variedades linguísticas, estamos contribuindo para a valorização da identidade cultural dos alunos e para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Assim, é imprescindível que continuemos a desenvolver e programar práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se expressar plenamente e de se sentir parte de uma comunidade escolar rica em cultura e aprendizado.

## REFERÊNCIAS

**AGUILERA, V. A.** Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008.

**BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.** Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

**BARBOSA, J. B.; CUBA, D. L.** Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://bit.do/cftij>. Acesso em: 10 jul. 2024.

**BAGNO, M.** Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

**BOTASSINI, J. O. M.** A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 102-131, jun. 2015.

**BRANDÃO, S.; BIAZOLLI, C.; SENE, M. G. de.** Preconceito linguístico dentro e fora da rede. *Falange Miúda - Revista De Estudos Da Linguagem*, v. 5, n. 2, p. 222-243, 2020. Disponível em: <https://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/314>.

**BRASIL.** Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

**CORBARI, C. C.** Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

**CYRANKA, L. F. M.** Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística aplicada à educação. In: *Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

**FARACO, C. A.** Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

**FREITAG, R. K.** O desenvolvimento da consciência sociolinguística e o sucesso no desempenho em leitura. *Alfa, Revista Linguística*, v. 65, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/JskPGZbSPsfKMcBDTFxMHRq/>. Acesso em: jul. 2022.

**IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/157431-ee-leandro-antonio-de-vito/ideb>. Acesso em: 21 abr. 2024.

**LABOV, W.** *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

\_\_\_\_\_. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center of Applied Linguistics, 1966.

\_\_\_\_\_. Estágios na aquisição do inglês STANDARD. Tradução de Luiza Leite Bruno Lobo. In: FONSECA, M. S. V; NEVES, M. F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. (Coleção Enfoque).

**LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S.** Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, v. 60, p. 44-51, 1960.

**MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B.** Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 185-215, jun. 2016.

**MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. A.** Crenças e atitudes linguísticas em sala de aula. *Linguasagem*, São Carlos, v. 24, n. 1, 2015.

**MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L.** *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

**PRETI, D.** *Sociolinguística: os níveis de fala*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1987.

**SANTOS, E.** *Mobilidade social e atitudes linguísticas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

**SCHERRE, M. M. P.** *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível? *Revista Letra*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 51-62, 2013.

\_\_\_\_\_. Respeito linguístico: contribuições da Sociolinguística Variacionista. Live no Abralin ao Vivo – Linguists Online, 8 de julho de 2020.

**SELLA, A. F.; BUSSE, S.** Projeto Crenças e Atitudes Linguísticas: línguas e falares em contato em áreas de fronteira do Oeste e Sudoeste do Paraná. In: *Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: uma homenagem à Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Midiograf, 2012.

**TAYLOR, O. L.** Teacher's attitudes toward black and nonstandard English as measured by the language-attitude scale. In: SHUY, W. R.; FASOLD, R. W. (Ed.). *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University, 1973. p. 174-201.

**WILLIAMS, F.** Language, attitude and social change. In: \_\_\_\_\_. *Language and poverty: perspectives on a theme*. Chicago: Markham, 1970.

**ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A.** *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

**ZILLES, A. M. S.; KERSH, D. F.** Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## APÊNDICES

### Apêndice 1

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG  
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

#### **TERMO DE ESCLARECIMENTO**

**Título:** VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DE UBERABA E REGIÃO: CRENÇAS, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS.

Há muito tempo que se discute sobre a Sociolinguística e o ensino de língua portuguesa nas escolas, evidenciando a importância de se trabalhar com heterogeneidade da língua, com as diferentes variedades linguísticas, com a noção de certo e errado e com a maneira que o professor pensa e avalia as questões relacionadas à língua e à sociedade, levando em conta a linguagem utilizada pelos seus alunos. Todas essas questões apontadas interferem significativamente no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A maneira como a língua portuguesa é tratada e ensinada pelos professores refletem nas habilidades de leitura, escrita e fala dos alunos, revelando determinados comportamentos e atitudes perante a língua que falam e que aprendem (que, em muitos casos, não é a mesma). Sendo esse, o foco desta pesquisa, ou seja, analisar as atitudes dos alunos perante a língua e incentivar o estudo das variações linguísticas em sala de aula, como forma de fazer o aluno conhecer e ter mais consciência sobre a grandiosidade e complexidade da língua portuguesa. Por isso, o adolescente (*nome do menor de idade*) está sendo convidado a participar da pesquisa VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DE UBERABA E REGIÃO: CRENÇAS, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS, projeto “ **A NOTORIEDADE DA SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**”. Para que isso ocorra, **sua participação é importante.**

Caso o senhor(a), como responsável legal do adolescente, aceite que ele(a) participe, será necessário que o aluno responda um questionário socioeconômico e responda a algumas perguntas feitas pela pesquisadora. A resposta de algumas perguntas será gravada (áudio). A gravação será posteriormente transcrita e depois utilizada em nossa pesquisa. A aplicação do

questionário ocorrerá na escola do aluno. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (ou do adolescente). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, a partir do desenvolvimento de propostas produtivas sobre o ensino de gramática. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – responder por escrito um questionário –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

O senhor(a) poderá obter todas as informações que quiser e poderá não autorizar a participação do adolescente na pesquisa ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação do menor de idade (e do senhor) no estudo, não será pago qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade nem do adolescente em questão. Os seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois serão identificados por meio de um número.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.**

**Título:** VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DE UBERABA E REGIÃO: CRENÇAS, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS, projeto “**A NOTORIEDADE DA SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**”.

Eu, (nome do voluntário), responsável legal de (nome do menor de idade) li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que sirva o estudo e qual procedimento a que o menor de idade será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de (nome do menor de idade) a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que nem o meu nome nem o do menor de idade serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação no estudo. Eu **autorizo** (nome do menor de idade) participar da pesquisa.

Uberaba, ...../ ...../.....

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

\_\_\_\_\_  
Documento de identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor de idade

\_\_\_\_\_  
Documento do menor (se houver)

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador

**Telefone de contato dos pesquisadores:**

- **Pesquisador:** Keferson Aparecido Barbosa (estudante do Mestrado em Profletras- UFTM)  
Telefones: (34) 98810-6606 e-mail: keferson@hotmail.com

- **Orientador e pesquisador responsável:** Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa (UFTM)  
Telefone: (16) 81554197 / (34) 91166718  
Email: [julianabertucci@gmail.com](mailto:julianabertucci@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
**Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.**

## Apêndice I

### TESTE – PARTE I

#### Perfil socioeconômico e de costumes

- 1) Qual a sua idade?
  - a- Menos de 12 anos
  - b- Entre 12 e 13 anos
  - c- Mais de 13 anos
- 2) Qual seu sexo?
  - a- Feminino
  - b- Masculino
- 3) Nasceu em Uberaba?
  - a- Sim
  - b- Não
- 4) Mora em Uberaba desde que nasceu?
  - a- Sim
  - b- Não. Onde morou? \_\_\_\_\_
- 5) Mora no mesmo bairro da escola?
  - a- Sim
  - b- Não
- 6) Se sim, há quanto tempo?
  - a- Menos de um ano
  - b- Mais de um ano
  - c- Mais de cinco anos
  - d- Sempre morei no bairro
- 7) A casa em que você vive pertence aos seus responsáveis?
  - a- Não
  - b- Sim.
- 8) Quantas pessoas moram com você?
- 9) Quais dos itens abaixo têm em sua casa?

a- TV	f- acesso a internet
b- computador	g- celular
c- telefone	h- tv por assinatura
d- máquina de lavar roupa	i- automóvel
e- geladeira	j- outros
- 10) Você e sua família já passaram por dificuldades financeiras?
  - a- Sim

- b- Não
- 11) Quantas pessoas em sua casa trabalham fora?
- a- Ninguém está trabalhando atualmente
  - b- Uma ou duas
  - c- Mais de duas
- 12) Qual a escolaridade de seu responsável masculino?
- a- Nunca estudou
  - b- Ensino fundamental
  - c- Ensino médio
  - d- Ensino superior
- 13) Qual a escolaridade de seu responsável feminino?
- a- Nunca estudou
  - b- Ensino fundamental
  - c- Ensino médio
  - d- Ensino superior
- 14) Com quais das questões abaixo você mais se preocupa atualmente?
- |                     |                |
|---------------------|----------------|
| a- Emprego          | f- drogas      |
| b- saúde            | g- sexualidade |
| c- fome/miséria     | h- moradia     |
| d- educação         | i- violência   |
| e- relação familiar | j- outros      |
- 15) Já repetiu algum ano escolar?
- a- Sim
  - b- Não
- 16) Já ficou para recuperação ou fez alguma prova especial para ser aprovado?
- a- Sim, muitas vezes.
  - b- Sim, poucas vezes,
  - c- Não
- 17) Qual matéria você mais gosta?
- |               |            |
|---------------|------------|
| a- Português  |            |
| b- Matemática |            |
| c- História   |            |
| d- Geografia  |            |
| e- Inglês     | g- Nenhuma |
| f- Ciências   |            |

- 18) Você acha que a escola proporciona a você conhecimentos úteis para a sua vida? a- Sim b- Não
- 19) Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola? a- Sim b- Não

## Apêndice II

### TESTE<sup>1</sup>

- (1) Cite um erro de português que você considera inadmissível na fala e na escrita:

Fala:

---

---

Escrita:

---

---

- (2) Cite um erro de português que você considera tolerável na fala e na escrita.

Fala: \_\_\_\_\_

---

Escrita: \_\_\_\_\_

---

---

<sup>1</sup> Teste adaptado de BRANDÃO, BIAZOLLI, SENE, 2022).