

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

DAIANA LOMBARDI DE CUBA

ATITUDES E PERCEPÇÕES (SÓCIO)LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o
que docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas de Uberaba pensam
sobre e como avaliam variedades linguísticas do português brasileiro

Araraquara

2026

DAIANA LOMBARDI DE CUBA

ATITUDES E PERCEPÇÕES (SÓCIO)LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o
que docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas de Uberaba pensam
sobre e como avaliam variedades linguísticas do português brasileiro

Tese de doutorado apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,
para obtenção do título de Grau acadêmico
doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise Fonológica,
Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci
Barbosa

Araraquara

2026

C962a

Cuba, Daiana Lombardi de

ATITUDES E PERCEPÇÕES (SÓCIO)LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO

BÁSICA : o que docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas de Uberaba pensam sobre e como avaliam variedades linguísticas do português brasileiro / Daiana Lombardi de Cuba. -- Araraquara, 2026

172 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Juliana Bertucci Barbosa

1. Sociolinguística. 2. Language and languages Social aspects. 3. Linguistic attitudes and perceptions. 4. Basic Education. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A língua constitui um dos principais elementos na construção da identidade de indivíduos e comunidades. No Brasil, a diversidade linguística é ampla e manifesta-se por meio de diferentes maneiras de falar, expressões e variedades regionais e sociais. Contudo, muitas dessas variedades ainda são marginalizadas no ambiente escolar, onde a norma padrão costuma ser tratada como a única forma legítima de prestígio. Tal cenário contribui para a reprodução do preconceito linguístico e pode impactar negativamente a autoestima dos estudantes que utilizam outras variedades do português brasileiro. Nesse contexto, o estudo das atitudes e percepções sociolinguísticas na educação básica, especialmente no ensino médio de escolas públicas, articula-se diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial a ODS 4 (Educação de Qualidade) e a ODS 10 (Redução das Desigualdades). Enquanto a ODS 4 propõe uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, a ODS 10 enfatiza a necessidade de reduzir desigualdades sociais, culturais e educacionais — incluindo aquelas que se manifestam por meio da valorização das formas de falar. A valorização das variedades linguísticas do português brasileiro, nesse sentido, configura-se como uma prática pedagógica essencial para a promoção da equidade, contribuindo para a diminuição de desigualdades simbólicas e sociais no ambiente escolar. A incorporação dessa perspectiva pode gerar impactos sociais significativos, tais como: (i) a redução do preconceito linguístico, uma vez que o reconhecimento da legitimidade das diferentes formas de uso da língua favorece o desenvolvimento de uma postura mais crítica e respeitosa em relação à diversidade; (ii) o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, que passam a se sentir representados e valorizados em suas formas de expressão; e (iii) a melhoria da aprendizagem, pois abordagens sociolinguísticas tornam o ensino de língua portuguesa mais significativo, ao evidenciar as relações entre língua, sociedade e cultura. Além disso, ao promover o respeito às diferenças linguísticas, a escola contribui diretamente para a redução de desigualdades educacionais e sociais, alinhando-se aos princípios da ODS 10, ao combater formas de exclusão simbólica que historicamente afetam grupos socialmente vulnerabilizados. Dessa forma, a valorização das atitudes e percepções sociolinguísticas na educação básica revela-se fundamental para a construção de um ensino mais inclusivo, reflexivo e socialmente comprometido. Ao reconhecer e respeitar a diversidade linguística, as

escolas públicas de Uberaba podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Language constitutes one of the main elements in the construction of the identity of individuals and communities. In Brazil, linguistic diversity is extensive and manifests itself through different ways of speaking, expressions, and regional and social varieties. However, many of these varieties are still marginalized within the school environment, where the standard norm is often treated as the only legitimate and prestigious form of language use. This scenario contributes to the reproduction of linguistic prejudice and may negatively affect the self-esteem of students who use other varieties of Brazilian Portuguese. In this context, the study of sociolinguistic attitudes and perceptions in basic education, particularly in public high schools, is directly connected to the Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities). While SDG 4 advocates for inclusive, equitable, and quality education, SDG 10 emphasizes the need to reduce social, cultural, and educational inequalities, including those manifested through the valuation of different ways of speaking. In this regard, the appreciation of the linguistic varieties of Brazilian Portuguese constitutes an essential pedagogical practice for promoting equity, contributing to the reduction of symbolic and social inequalities within the school environment. The incorporation of this perspective may generate significant social impacts, such as: (i) the reduction of linguistic prejudice, since recognizing the legitimacy of different forms of language use fosters the development of a more critical and respectful attitude toward diversity; (ii) the strengthening of students' cultural identity, as they come to feel represented and valued in their forms of expression; and (iii) the improvement of learning outcomes, as sociolinguistic approaches make Portuguese language teaching more meaningful by highlighting the relationships among language, society, and culture. Furthermore, by promoting respect for linguistic differences, schools directly contribute to the reduction of educational and social inequalities, aligning with the principles of SDG 10 by combating forms of symbolic exclusion that have historically affected socially vulnerable groups. Therefore, the appreciation of sociolinguistic attitudes and perceptions in basic education proves to be fundamental for the development of a more inclusive, reflective, and socially committed educational system. By recognizing and respecting linguistic diversity, public schools in Uberaba can contribute to the formation of more critical, aware, and

engaged citizens who are committed to building a more just, equitable, and plural society.

DAIANA LOMBARDI DE CUBA

ATITUDES E PERCEPÇÕES (SÓCIO)LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

O que docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas de Uberaba pensam sobre e como avaliam variedades linguísticas do português brasileiro

Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Data da defesa: 11/05/2026

Banca Examinadora:

Presidente e orientadora: Prof.^a Dr.^a JULIANA BERTUCCI BARBOSA

(Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG / Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Araraquara, SP)

Profa. Dra. JOYCE ELAINE DE ALMEIDA BARONAS

(Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas / Universidade Estadual de Londrina)

Prof. Dr. MARCUS GARCIA DE SENE

(Departamento de Linguística e Prática de Ensino / Universidade de Pernambuco)

Prof. Dr. NIGUELME CARDOSO ARRUDA

(Ensino Pesquisa e Extensão / Instituto Federal de Santa Catarina)

Profa. Dra. MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL

(Departamento de Linguística e Língua Portuguesa / Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Ao meu avô Oswaldo (in memorian), que sonhava em ter uma neta doutora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e aos meus avós, pelo apoio incondicional e por me incentivarem a sempre estudar e buscar o conhecimento.

À minha família e aos amigos por tornarem mais leve esses quatro anos de estudo e trabalho intensos.

Aos amigos Larissa Galdiano da Silva Marra e Matheus Rodrigues por me ajudarem bastante com a parte tecnológica, leitura, formatação e montagem do questionário aplicado.

Aos meus professores, pelos ensinamentos, e especialmente à minha querida orientadora Juliana Bertucci Barbosa, pela paciência, dedicação, pelo incentivo, exemplo e por me acompanhar/orientar desde a iniciação científica.

Aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

RESUMO

O estudo das atitudes e percepções que os falantes têm de sua língua e de suas variedades tem se destacado nos últimos anos. Apesar de haver estudos consideráveis a respeito de crenças e atitudes linguísticas, não são muitas as pesquisas que consideram as percepções de discentes e docentes da educação básica em relação a variedades linguísticas e a fenômenos linguísticos brasileiros, sendo este um diferencial desta pesquisa. O objetivo foi identificar as atitudes e percepções linguísticas de discentes e docentes de língua portuguesa de escolas públicas de Uberaba e refletir sobre os dados encontrados. Como fundamentação teórica, utilizamos autores da área da Sociolinguística Educacional e da Percepção. Esta pesquisa teve como corpus 40 discentes e 5 docentes. Coletadas as autorizações e os termos solicitados pelos Comitê de Ética e aplicado o questionário piloto, aplicamos um questionário de atitudes e percepções linguísticas através de um questionário eletrônico (ferramenta Google Forms) contendo questões referentes ao perfil sociodemográfico do participante e também questões linguísticas sobre algumas variantes do português brasileiro (PB). A análise permitiu concluir que apesar do preconceito linguístico ainda estar presente na escola, docentes e discentes apresentam, em sua maioria, um olhar mais positivo perante a variação linguística. Os participantes observaram os fenômenos linguísticos apresentados de maneira bem superficial, não reconhecendo a alta frequência de tais fenômenos no PB. Após a aplicação e análise dos dados do questionário, houve um retorno aos docentes participantes, no qual apenas um docente esteve presente. Reitera-se a necessidade de um trabalho constante com a variação linguística em sala de aula e com a formação continuada dos docentes para que consigam levar para a sala de aula questões de reflexão, de análise da língua em uso e dos fenômenos que a compõem, necessidade esta que motivou a montagem de um curso de formação continuada para os docentes a respeito do ensino de gramática a partir de uma perspectiva variacionista, cuja aplicação será evidenciada em trabalhos futuros.

Palavras-chave: sociolinguística; atitudes e percepções linguísticas; educação básica.

ABSTRACT

The study of speakers' attitudes and perceptions regarding their language and its varieties has gained prominence in recent years. Although there is a considerable researches about linguistic beliefs and attitudes, there are relatively few studies that examine the perceptions of students and teachers in basic education concerning linguistic varieties and Brazilian linguistic phenomena, which constitutes a distinguishing feature of this research. The objective of this study was to identify the linguistic attitudes and perceptions of Portuguese language students and teachers from public schools in Uberaba and to reflect upon the findings obtained. As a theoretical framework, authors from the fields of Educational Sociolinguistics and Perception Studies were employed. The corpus of this research consisted of 40 students and 5 teachers. After obtaining the authorizations and consent forms required by the Ethics Committee and administering a pilot questionnaire, a linguistic attitudes and perceptions survey was conducted through an electronic questionnaire (Google Forms), containing questions related to the participants' sociodemographic profiles as well as linguistic questions concerning some variants of Brazilian Portuguese (BP). The analysis revealed that, although linguistic prejudice is still present in schools, both teachers and students generally demonstrate a more positive perspective toward linguistic variation. The participants observed the linguistic phenomena presented in a rather superficial manner and did not recognize the high frequency of such phenomena in Brazilian Portuguese. Following the application and analysis of the questionnaire data, feedback was provided to the participating teachers; however, only one teacher attended the meeting. The findings reinforce the need for continuous work on linguistic variation in the classroom, as well as ongoing professional development for teachers so that they can promote reflection, language-use analysis, and the study of the phenomena that constitute language. This need motivated the development of a continuing education course for teachers on grammar teaching from a variationist perspective, the implementation of which will be presented in future studies.

Key Words: sociolinguistics; linguistic attitudes and perceptions; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amálgama entre crença, atitude e percepção linguística.....	26
Figura 2 – Contínuo de urbanização.....	53
Figura 3 – Contínuo de oralidade-letramento.....	53
Figura 4 – Contínuo de monitoração estilística.....	54
Figura 5 – Fatores que favorecem a monotongação em estudos variacionistas realizados pelos Brasil.....	56
Figura 6 – Processo de monotongação.....	57
Figura 7 – Contexto de ocorrência de monotongação.....	58
Figura 8 - Quadro de pronomes pessoais do PB contemporâneo.....	61
Figura 9 - Alternância <i>ter</i> e <i>haver</i> na língua oral e na escrita.....	63
Figura 10 - Alternância de <i>ter</i> e <i>haver</i> na escrita monitorada e menos monitorada.....	63
Figura 11 - Ocorrências de <i>ter</i> e <i>haver</i> existenciais - Projeto NURC.....	65
Figura 12 - Variação dos verbos existenciais <i>haver</i> e <i>ter</i> no falar culto de Fortaleza – CE.....	66
Figura 13 - Localização do município de Uberaba – MG.....	69
Figura 14 - Escola A: distância do centro da cidade.....	71
Figura 15 - Escola B: distância do centro da cidade.....	72
Figura 16 - Escola C: distância do centro da cidade.....	73
Figura 17 - Escola D: distância do centro da cidade.....	74
Figura 18 - Escola E: distância do centro da cidade.....	75
Figura 19 - Item 10 do questionário aplicado aos participantes.....	84
Figura 20 - Item 11 do questionário aplicado aos participantes.....	85
Figura 21 - Item 12 do questionário aplicado aos participantes.....	86
Figura 22 - Item 13 do questionário aplicado aos participantes.....	86
Figura 23 - Nuvem de palavras: Que língua você fala? - Questionário do aluno.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos discentes participantes.....	80
Gráfico 2 - Área de interesse dos discentes participantes.....	80
Gráfico 3 - Área de formação dos docentes participantes.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos docentes participantes.....	81
Tabela 2 - Quantidade de discentes participantes de cada escola.....	79
Tabela 3 - Diferenças entre o Questionário piloto e o Questionário definitivo.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EMBASAMENTO TEÓRICO	22
2.1	ATITUDES E PERCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS	22
2.2	RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE ATITUDES E PERCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	37
2.3	SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL	45
2.4	FENÔMENOS VARIÁVEIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB).....	54
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1	Local e informantes da pesquisa	71
3.2	O questionário de atitudes e de percepções linguísticas e a aplicação.....	82
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
4.1	Apresentação e análise das respostas do questionário “Google Forms” - questionário do aluno.....	92
4.2	Apresentação e análise das respostas do questionário “Google Forms” - questionário do professor	105
4.3	Comparação entre os dados (Professor X Alunos, Escola central X Escola periférica)	114
5	RETORNO AOS DOCENTES PARTICIPANTES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	117
5.1	Retorno aos docentes participantes.....	117
5.2	Caminhos possíveis para a educação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
	APÊNDICES.....	142

1 INTRODUÇÃO

Os estudos na área da sociolinguística têm mostrado o quanto é intrínseca a relação entre o falante e os significados sociais que ele atribui aos seus usos linguísticos, evidenciando que não há como pesquisar sobre variação linguística sem levarmos em consideração o que o falante pensa e como reage a certas escolhas/variantes linguísticas presentes na sociedade.

Labov (1966), em seus estudos pioneiros na área, na década de 1960, junto com estudiosos como Herzog e Weinrich (1968), comprovou o quanto os significados sociais envolvendo prestígio e estigma estavam presentes nos usos linguísticos dos falantes. Desde então, vários outros estudos foram desenvolvidos na área da sociolinguística - ondas variacionistas na visão de Eckert (2016) - desde análises quantitativas ao olhar etnográfico e identitário e aos estudos mais recentes em que analisam e consideram a variação como prática social, estilística, de caráter subjetivo em que estão presentes ideologias, percepções inconscientes, crenças e atitudes linguísticas dos falantes.

É cada vez mais frequente observarmos o quanto os estudos sociolinguísticos contam com a colaboração das pesquisas de áreas das ciências sociais, da psicologia e também da neurociência (neurolinguística) para dar conta dos fenômenos que envolvem a língua/linguagem. No Brasil, têm-se destacadas as pesquisas de Freitag (2015, 2016), Oushiro (2015, 2021), Mendes (2017, 2018), Barbosa e Marine (2016), Barbosa e Cuba (2015), Sene (2022), Canever (2017) que integram conhecimentos de outras áreas ao pesquisarem as reações, percepções e julgamentos de falantes a determinadas variedades linguísticas.

Sabemos que as escolhas linguísticas do falante são decisivas para a mudança linguística, como bem pontua Oushiro (2015), não é a língua a unidade de análise sociolinguística, mas a comunidade de fala, isto é, a análise sociolinguística deve olhar para o falante e sua comunidade. Pensando nisso é que as pesquisas sociolinguísticas dos últimos anos têm dado destaque ao que os falantes pensam sobre variedades linguísticas, quais comportamentos/pensamentos inconscientes ou não são acionados ao escutarem/lerem/observarem os usos de determinadas construções da língua.

Para isso, uma técnica bastante recorrida é a de estímulos pareados, também conhecida como “matched guise”, usada desde a década de 1960 para fins de pesquisa sociolinguística como o estudo de Lambert et. al. (1960) em que versões de um mesmo texto foram lidas por quatro falantes diferentes ao analisar variedades linguísticas que envolviam o inglês e o francês.

Esta tese vai ao encontro dessas recentes pesquisas da área da Sociolinguística, ou seja, integra o campo de estudos da Sociolinguística da Percepção, à medida que investiga as atitudes e percepções linguísticas de docentes e discentes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas da cidade de Uberaba-MG. Dessa forma, leva-se em consideração os significados sociais de determinadas formas linguísticas apontados inconscientemente por falantes (percepção) e que geram reações/julgamentos (atitude). Nesta tese, procuramos evidenciar primordialmente se os fenômenos variáveis frequentes no português brasileiro (PB) são os mais perceptíveis e avaliados por discentes e docentes da Educação Básica (EB). Os fenômenos frequentes do PB escolhidos foram: monotongação e apagamento do R em posição final de verbos (ambos no nível fonológico) e pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e verbos ter/haver em sentido existencial (nível morfossintático).

A hipótese inicial para a pergunta motivadora da pesquisa - se fenômenos variáveis do PB de grande frequência são os mais percebidos pelos discentes e docentes da etapa final da educação básica - é de que tanto discentes quanto docentes sejam, sim, capazes de perceber os fenômenos variáveis ao responderem o questionário de atitudes e percepções elaborado nesta pesquisa. Além disso, estabelecemos paralelos entre as atitudes e percepções de docentes e discentes de escolas públicas periféricas e centrais, bem como se atitudes e percepções de docentes são refletidas nas dos discentes. É, portanto, objetivo da pesquisa identificar e analisar as atitudes e percepções linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba e refletir sobre os dados encontrados e suas possíveis consequências para o ensino de língua portuguesa e para a mudança linguística.

A escolha em investigar atitudes e percepções linguísticas no ambiente escolar também é reflexo de pesquisas e trabalhos anteriores realizados pela pesquisadora, que, desde a graduação e mestrado, investiga crenças e atitudes linguísticas de discentes da educação básica (ensino fundamental e médio) e também

partiu de experiências profissionais ao lecionar a disciplina de língua portuguesa para discentes de escolas públicas por mais de 13 anos, desenvolvendo materiais de uso didático e aulas numa perspectiva variacionista.

Optar pela análise de atitudes e percepções linguísticas na educação básica também se justifica pelo fato de que a escola, por ser uma instituição de grande poder (Bortoni-Ricardo, 2005) e influência na sociedade, é um campo rico para o estudo e a investigação linguística. Além disso, a escola tem um importante papel na mudança linguística de uma sociedade, é um espaço onde se constroem crenças e moldam atitudes (Freitag et.al., 2016), onde se preserva formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso (Oushiro, 2015).

Levando isso em consideração, faz-se importante saber o que os discentes pensam sobre a língua e suas variedades e ainda como os docentes de língua portuguesa – grandes formadores da consciência linguística e disseminadores dos discursos sobre a língua (Freitag et.al., 2016) – percebem as questões da língua/variação linguística e se/como julgam tais variedades.

Conhecer e refletir sobre as atitudes e percepções linguísticas presentes na escola é uma maneira de pensarmos em pontos de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, afinal o que alunos e professores pensam e como avaliam a língua portuguesa e suas variedades reflete diretamente no aprendizado e no desempenho linguístico/profissional de ambos. Portanto, pesquisas sociolinguísticas no campo educacional contribuem com uma educação de qualidade e ainda colaboram para uma pedagogia mais inclusiva e de respeito linguístico seguindo os Objetivos 4 e 10 de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU no que se refere a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e justa, promovendo oportunidades de aprendizagem, e a reduzir as desigualdades e garantir maior igualdade de oportunidades para todos.

. Pesquisas sobre atitudes e percepções linguísticas na área educacional, sem dúvida, colaboram com estudos já feitos nessa área. O campo de estudos de crenças e atitudes linguísticas na educação tem crescido. No entanto há ainda muitas pesquisas a serem feitas a respeito das percepções sociolinguísticas na educação básica, colaborando com dados/resultados e reflexões a respeito das atitudes e percepções linguísticas de docentes e discentes. Que esta pesquisa, realizada na cidade de Uberaba – MG, seja pioneira para que, futuramente, com outras pesquisas, de outras regiões do Brasil, seja delineado um mapa de atitudes e percepções

linguísticas dos falantes brasileiros. Afinal, é necessário ter um panorama de como os falantes brasileiros percebem e julgam fenômenos linguísticos, seja para fins acadêmicos (estudo, pesquisa e análise), seja para fins educacionais (combate ao preconceito linguístico, reflexão e respeito linguístico) ou ainda para fins sociolinguísticos (análise da variação linguísticas).

Para a realização da pesquisa, foi aplicado um questionário de percepções e atitudes linguísticas com os docentes e discentes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas de Uberaba/MG. O questionário foi elaborado e aplicado por meio da ferramenta Google Forms, seguindo o modelo aplicado por Freitag et.al. (2016), utilizando perguntas referentes ao perfil sociodemográfico e às percepções e atitudes linguísticas do participante em relação a algumas variantes do português brasileiro. Foi elaborado um questionário específico para os docentes e outro para os discentes, haja vista que algumas perguntas do perfil sociodemográfico foram específicas. Porém, as perguntas relativas a percepções e atitudes linguísticas foram as mesmas.

As perguntas que compuseram o questionário abordaram três tópicos: 1) Perguntas relativas ao perfil do participante (naturalidade, formação – para os professores – área de interesse – para os alunos); 2) Perguntas referentes a crenças linguísticas (Que língua você fala?, Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?, Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região, Uberaba- MG?, Você gosta da maneira de falar das pessoas de sua região, Uberaba-MG? Por quê?, Gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?); e 3) Perguntas referentes à percepção e avaliação (atitude) de variantes do português brasileiro (descritas com detalhes na seção Procedimentos Metodológicos).

Após a aplicação do questionário e a análise dos dados, foi realizado um retorno aos docentes participantes, cuja presença mínima - e a partir dos dados encontrados - , motivou a elaboração de um curso de formação continuada para professores da área de linguagens/língua portuguesa sobre o ensino de gramática em uma perspectiva variacionista que será ofertado a partir de um projeto extensionista do GEVAR - Grupo de Estudos Variacionistas.

A seguir, será exposto o embasamento teórico da pesquisa, divididos em quatro subtópicos que abordarão “atitudes e percepções linguísticas”, “resultados de pesquisas sobre atitudes e percepções linguísticas no contexto educacional”, “sociolinguística educacional” e “fenômenos variáveis do português brasileiro”. Serão

apresentadas pesquisas da área, bem como a definição de atitude e de percepção linguística adotada neste trabalho e também as variáveis escolhidas para o questionário de percepções e atitudes. Serão apresentados, no tópico seguinte, os procedimentos metodológicos em que são pormenorizadas as etapas da montagem/aplicação do questionário, a apresentação e discussão dos resultados do questionário aplicado com os docentes e discentes participantes da pesquisa e, por fim, a descrição de como foi feito o retorno aos docentes participantes para apresentação e discussão dos dados encontrados e os caminhos possíveis para uma educação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção serão apresentadas: (i) pesquisas que colaboraram para o desenvolvimento da tese e que vão ao encontro do que se entende sobre atitudes e percepções linguísticas; (ii) os resultados de pesquisas sobre atitudes e percepções linguísticas no contexto educacional; (iii) de que se trata a sociolinguística educacional e quais suas contribuições para o ensino de língua portuguesa; (iv) os fenômenos variáveis do português brasileiro (PB) de nível fonológico e morfossintático escolhidos para a realização do questionário de percepções linguísticas.

2.1 ATITUDES E PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS

Para investigar as atitudes e percepções linguísticas de docentes e discentes da etapa final da educação básica a respeito de fenômenos variáveis do PB, serão utilizados como referencial teórico os trabalhos desenvolvidos na área da Sociolinguística da Percepção e na Sociolinguística Educacional. Trataremos a seguir de aspectos/conceitos importantes como o significado social da variação, a terceira onda da Sociolinguística, o conceito de atitude linguística e de percepção linguística que vai ao encontro do que esta pesquisa desenvolve e, por fim, traremos os conceitos de atitude e percepção linguística educacional a partir do embasamento teórico estudado.

Desde os primeiros trabalhos na área da Sociolinguística, na década de 1960, como os de Weinreich, Labov, Herzog (1968), sabemos que a variação/mudança linguística está diretamente condicionada ao significado social que os falantes atribuem a determinadas maneiras de falar. A questão da avaliação vem sendo trabalhada desde então, portanto não se trata de algo novo. Os autores citados acima nos mostram que:

o estudo do problema da avaliação na mudança linguística é um aspecto essencial da pesquisa que conduz a uma explicação da mudança. Não é difícil ver como traços de personalidade inconscientemente atribuídos a falantes de um dado subsistema determinariam a significação social da alternância para esse subsistema e assim seu desenvolvimento ou obsolescência como um todo. (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968], p. 103)

Nas últimas décadas, as pesquisas sociolinguísticas têm considerado, cada vez mais, o significado social da variação. Trabalhos da área, a respeito de identidades, percepções, crenças e atitudes linguísticas dos falantes, estão muito frequentes e se enquadram na chamada terceira onda dos estudos sociolinguísticos (Eckert, 2012).

Mendes (2017) apresenta várias pesquisas que justificam esse novo caminho que a Sociolinguística vem tomando. O autor explica que:

A terceira onda da Sociolinguística (...) representa isto: uma volta ao significado social da variação. Uma volta, pois, embora os interesses por fatos dessa natureza não seja algo novo (...), pode-se dizer que, rapidamente, na história da disciplina, o significado social da variação cedeu centralidade para o interesse pela mudança linguística. (Mendes, 2017, p.103)

O autor mostra a origem do termo “terceira onda” - Eckert (2012) -, e também explica que um dos conceitos fundamentais da terceira onda é o da indicialidade dos elementos linguísticos para apontar algum significado social em uma determinada interação entre falantes. Aponta, ainda, que os estudos dessa onda têm caminhado para experimentos que estimulam reações inconscientes de ouvintes perante diferentes variantes linguísticas. Mendes (2017) também apresenta diferentes trabalhos de pesquisadores brasileiros que fazem parte dessa terceira onda da Sociolinguística por considerar crenças e atitudes linguísticas de falantes a respeito de determinadas variações linguísticas. Para o autor, os avanços nos estudos da terceira onda podem auxiliar no entendimento de processos de mudança linguística.

Langa Lacerda et. al. (2023) traçam um perfil histórico das pesquisas sociolinguísticas e analisam criticamente as fases - ondas - pelas quais os estudos sociolinguísticos passaram. Para as autoras, a primeira onda, caracterizada pelas análises quantitativas, se preocupou em identificar padrões sociolinguísticos gerais e regulares numa comunidade de fala, com o foco na variável linguística e seus condicionadores sociais, linguísticos e estilísticos, marcada pela relação prestígio-estigma (macrocategorias sociais). Na segunda onda, destacam-se o olhar etnográfico e aspectos identitários, são estudados grupos sociais locais e a variação como marca de identidade.

Por fim, na terceira onda há um retorno da variação como prática social, no qual se observa o significado social da variação a partir de práticas estilísticas

intersubjetivas que integra sistemas ideológico-culturais e de mudança na sociedade. O foco em questão está no significado socioestilístico da variável, em que se apresenta um sistema semiótico mais amplo/complexo (indexicalização de posturas, características, atividades/papéis dos sujeitos). As autoras retomam Hall-Lew, Moore, Podvesa (2021) ao explicarem que as práticas linguísticas são situadas, são analisadas posturas e atitudes individuais dos interlocutores no momento da interação, enquanto manifestam suas personas.

As autoras também retomam Eckert (2016) para explicarem que:

Nessa fase [terceira onda], as dimensões social e estilística se integram na (re)construção e projeção de personas/identidades de sujeitos agentivos, as quais não só refletem o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade, mas buscam (re)construir o significado social e, com isso, contribuir, em alguma medida, com movimentos de mudanças na sociedade (Eckert, 2016a apud (Langa Lacerda, et. al. 2023 p.4)

Langa Lacerda et. al. (2023) explicam que as fases - ondas - da Sociolinguísticas não devem ser analisadas de forma isolada e que devem ser vistas como um movimento contínuo em que a próxima onda sempre se beneficia das ideias básicas da onda anterior. Convém, assim como as autoras, citar Eckert (2016, 2018), a qual elucida:

A Terceira Onda se constrói sobre as ondas anteriores, estendendo a visão dos padrões macrosociais abstratos que representam o 'nível alto' da estrutura da sociedade para padrões locais e concretos do uso da língua nos quais a variação ganha significado social (Eckert, 2016a, p. 01). Cada onda refina aspectos da anterior, mas sempre foi claro que as ideias básicas de cada onda sempre estiveram implícitas nas ondas anteriores [...] e o acúmulo de evidências em cada uma possibilitou mais trabalho na seguinte (Eckert, 2018, p. xi-xii).

Trabalhos de destaque nesses novos caminhos da Sociolinguística são os empreendidos por Freitag et. al. (2016) ao pesquisarem sobre “como os brasileiros acham que falam” e quais as implicações disso para os estudos de mudança linguística. As autoras trazem dados reveladores sobre as percepções dos falantes do nordeste e do sul do país.

Tal trabalho, advindo de um projeto de pesquisa interinstitucional envolvendo

as Universidades Federal de Sergipe, Federal de Santa Catarina, Federal da Fronteira Sul e Federal do Rio Grande do Norte (Edital CNPq 14/2013), vai ao encontro desta tese defendida por: (i) analisar percepções linguísticas de falantes (estudantes) brasileiros, (ii) servir como base para as questões do questionário de atitudes e percepções - melhor descrito nos Procedimentos Metodológicos e (iii) por instigar o questionamento que deu origem a esta tese: “se os fenômenos mais variáveis do PB são realmente perceptíveis pelos falantes.”

As autoras Freitag, Severo, Rost-Snichelotto e Tavares (2016) aplicaram um questionário eletrônico a estudantes universitários das regiões sul e nordeste do país em que analisaram três domínios de conteúdo: delineamento do perfil sociodemográfico (onde nasceu, onde mora, instituição e curso que frequenta, faixa etária e sexo), crença linguística (definição da língua que fala, descrição de traços que caracterizam a língua que fala) e julgamento (como o falante avalia a sua fala em relação ao falar de outro, como ele se sentiria se julgasse sua fala parecida com a de outro). A partir dos resultados deste questionário (215 validados), as autoras concluíram que a sociolinguística da produção e da percepção se diferenciam, haja vista que nem sempre os fenômenos variáveis mais frequentes são os mais percebidos pelos falantes. Ressaltaram a necessidade de estudos que correlacionem a saliência de fenômenos do ponto de vista da produção com a saliência do ponto de vista da percepção e ainda o papel influenciador da escola no que diz respeito aos discursos referentes à língua portuguesa.

Tais resultados foram instigadores e propulsores para esta pesquisa, que pretende analisar as atitudes e percepções linguísticas de discentes e docentes do ensino médio (última etapa da educação básica) e confirmar (ou não) se os fenômenos variáveis mais frequentes do PB são realmente percebidos pelos falantes e quais as implicações dessa percepção (atitudes) - positiva negativa, estereotipada, marcada - e as relações com o ensino de língua portuguesa (pedagogia da variação linguística/sociolinguística educacional).

Outra pesquisadora que traz reflexões interessantes sobre a área das avaliações, produções e percepções sociolinguísticas dos falantes da cidade de São Paulo é Oushiro (2015, 2016, 2021). A autora apresenta a relevância dos estudos das avaliações e percepções linguísticas. Segundo a autora:

Para além de questões dentro da própria teoria sociolinguística, os estudos sobre avaliações e percepções podem contribuir para a compreensão dos mecanismos que levam ao preconceito linguístico, ao explicitar quais significados sociais são atribuídos a quais variantes e variáveis, e, conseqüentemente, para melhores estratégias para seu combate; pode contribuir, também, com um ensino de outras línguas que contemple verdadeiramente a diversidade linguística. (Oushiro, 2021, p. 323)

A autora ainda esclarece que “Os estudos sobre avaliações e percepções mostram quão automáticas e sistemáticas são as associações feitas pelos ouvintes entre determinados usos linguísticos e certos significados sociais.” (Oushiro, 2015 p. 323), mostrando que assim como a língua, as percepções linguísticas também são variáveis e apresentam uma heterogeneidade ordenada.

Em sua tese de doutorado, Oushiro (2015) analisa a avaliação, produção e percepção linguística no português paulistano de quatro variáveis sociolinguísticas: a realização de /e/ nasal como monotongo [e] ou ditongo [ej] (como em fazenda); a pronúncia de /r/ em coda silábica como tepe [R] ou retroflexo [õ] (como em porta); a concordância nominal de número (como em as casas/as casa); e a concordância verbal de primeira e de terceira pessoa do plural (como em nós fomos/nós foi, eles foram/eles foi). A pesquisadora investigou as inter-relações entre a expressão de identidades sociais através de usos linguísticos e a possível influência dos significados sociais desses usos em processos de variação e mudança linguística.

Para tanto, realizou 118 entrevistas com falantes nativos e utilizou da técnica de estímulos pareados (Lambert et. al. 1960), técnica esta que também foi utilizada nesta pesquisa. Os resultados do estudo empreendido por Oushiro (2015) demonstraram que:

As análises das variantes quantitativas, qualitativas e da lista de características revelaram resultados concordantes entre si sobre os significados sociais de (-r) na cidade de São Paulo. O principal significado das variantes se refere a identidades geográficas (capital vs. interior; centro vs. periferia), e tais significados se estendem para o *status* relativo dos falantes na comunidade e, em menor grau, a inferências sobre o caráter dos indivíduos. (Oushiro, 2015, p. 319)

Da tese de Oushiro (2015) convém utilizar conceitos importantes e que nortearam a realização desta pesquisa como os de avaliação, produção e percepção

linguística. Apesar de serem conceitos que se relacionam e apresentam proximidades e que impactam nos estudos da variação linguística, há diferenças que serão explicitadas a seguir.

Bem como explica Oushiro (2015), a avaliação linguística faz referência ao discurso metalinguístico dos falantes sobre as variantes e se apresenta de modo mais consciente. A produção linguística, como o nome indica, é aquilo que os falantes dizem, suas escolhas linguísticas. Oushiro (2015) atenta para o fato de que a maneira como os falantes reagem às variantes pode ou não coincidir com seus usos factuais, ou seja, o falante pode julgar/avaliar negativamente uma variante, porém utilizá-la em uma fala menos monitorada.

Já a percepção linguística - da forma como será tratada aqui - pode ser entendida como as inferências feitas pelos usuários de uma língua ao ouvir outro falante e que podem ou não ser conscientes ou objeto de comentário metalinguístico. A percepção linguística está mais relacionada com reações subjetivas e inconscientes dos falantes. Pontua Oushiro (2015, p. 265) que “A habilidade de realizar inferências ao ouvir uma pessoa é tão automática que muitas vezes passa despercebida”.

Muitas pesquisas sociolinguísticas se concentram na produção linguística, analisando amostras de falas espontâneas de informantes. Sobre a importância dos estudos acerca de percepções linguísticas, Oushiro justifica que:

(...) uma visão mais abrangente da variação linguística também deve abarcar o modo como diferentes variantes são ouvidas e processadas pelos membros de uma comunidade (Campbell-Kliber, 2006), algo que tem sido relativamente menos explorado nos estudos variacionistas. É bastante razoável aventar a hipótese de que, do mesmo modo que os usos linguísticos são heterogêneos, a percepção sobre variantes tampouco é homogênea e que, ademais, deve ser socialmente estratificada. Uma tal hipótese, portanto, prevê que as percepções de diferentes membros de uma comunidade não necessariamente coincidem entre si, mas ao mesmo tempo não são aleatórias ou radicalmente subjetivas. (Oushiro, 2015, p. 264)

Dessa forma, os estudos de percepção tornam-se atrativos para o pesquisador sociolinguístico, haja vista que, assim como a língua, a percepção linguística é heterogênea, sendo um campo que deve ser explorado/investigado e que apresenta desafios no que diz respeito aos modos (metodologia) de investigação. Ressalta-se que comunidade de fala é entendida como grupo de falantes que partilham uma

mesma língua (variedade linguística).

A hipótese de Oushiro (2015) também foi considerada nesta pesquisa sob o viés da educação básica: percepções linguísticas de discentes e docentes são coincidentes? Discentes/docentes de diferentes escolas públicas de Uberaba (centrais/periféricas) apresentam percepções semelhantes? Questões/hipóteses que serão retomadas na análise de resultados.

Uma dificuldade encontrada pelos pesquisadores dessa área está no fato de que, ao investigar as atitudes e percepções linguísticas dos falantes, lidamos com a subjetividade, com o inconsciente, sendo preciso contar com as contribuições de outros campos de estudo, como o da Psicologia Social. Por isso, torna-se necessária a definição de conceitos, haja vista que o conceito de percepção muitas vezes é confundido com os conceitos de crença e atitude linguística por serem conceitos intrinsecamente relacionados uns aos outros. Freitag et. al. (2016) explica que:

Na psicologia social, as atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Em termos sociolinguísticos, a dimensão comportamental corresponde à produção: como o falante efetivamente fala, a frequência de recorrência de uma dada variante em uma comunidade; as dimensões cognitiva e afetiva correspondem à percepção. Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão. (Freitag et. al. 2016, p.66)

Freitag et. al. (2016) apresenta dois conceitos, retirados da área da psicologia social, de grande relevância para este trabalho, que são os de crença e atitude: crença, como reação verbalizada, sem reações afetivas, sobre o que o falante pensa em relação a uma questão; atitude, como reações positivas ou negativas em relação a algo ou alguém.

É importante esclarecer que crenças, atitudes e percepções linguísticas são conceitos amalgamados neste trabalho, apesar de suas particularidades conceituais e, juntos, colaboram para a análise de como o falante pensa, reage (conscientemente ou não) e julga as variantes linguísticas. Nesta pesquisa, a ênfase será nas atitudes e percepções dos discentes e docentes participantes, no entanto o questionário de

atitudes e percepções linguísticas também aborda crenças linguísticas, haja vista que há perguntas nas quais discentes e docentes devem manifestar o que pensam sobre a língua que falam, que utilizam em seu cotidiano.

Visto que crença linguística trata-se da maneira como o falante expressa seus pensamentos e aquilo que acredita sem julgamento de valor e que atitude linguística trata da reação, do julgamento positivo ou negativo do falante perante um fenômeno linguístico, resta-nos conceituar percepção linguística. Nesta pesquisa, entende-se “percepção linguística” como o grau de consciência mínima (inferências, reações subjetivas, menos monitoradas) do falante sobre a língua (que fala/ouve) em que estão presentes as dimensões cognitivas e afetivas (Freitag et. al., 2016). Dessa forma, a percepção linguística envolve o que o falante pensa (dimensão cognitiva, relacionada à crença) e como julga (dimensão afetiva, relacionada à atitude) a sua fala e a do outro, como evidencia a Figura a seguir:

Figura 1 - Amálgama entre crença, atitude e percepção linguística



Fonte: Elaboração própria com auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial

Freitag (2016) também reforça a ideia de que o julgamento do falante faz parte da percepção linguística ao apontar que “A percepção sociolinguística de um fenômeno depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos” (Freitag, 2016, p. 900) e ainda afirma o quanto estamos carentes de pesquisas na área da Sociolinguística da Percepção:

Apesar da relevância, no Brasil não há tradição de estudos de avaliação que considerem a percepção sociolinguística do falante; a avaliação social das variáveis costuma ser inferida a partir de padrões de uso decorrentes da estratificação sociodemográfica da amostra. Eventualmente, testes de reação subjetiva são realizados. (Freitag, 2016, p.900)

Justamente por dependerem dos julgamentos dos ouvintes é que as percepções linguísticas se aproximam das atitudes linguísticas. As atitudes estão relacionadas com o julgamento, com a reação/avaliação de um falante perante algo ou alguma situação que presencia e não apenas com sua forma de pensar (crença linguística), de ver e de perceber o mundo.

Em relação à definição de atitudes e atitudes linguísticas, ficamos com a definição proposta por Aguilera (2008), ao fazer referência aos trabalhos de Lambert et. al. (1960) e de Moreno Fernández (1998):

(...) a atitude se constitui de três componentes colocados no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. (Aguilera, 2008, p. 106)

As atitudes podem ser compreendidas como a expressão dos pensamentos que um indivíduo tem sobre determinado assunto e que o possibilita avaliar, julgar, comportar-se e manifestar sua opinião e sentimentos perante uma situação, sendo que as atitudes linguísticas apontam as avaliações desse indivíduo perante uma língua, uma variedade linguística ou uma situação sociolinguística.

Corbari (2013) cita a definição de Bem (1973), psicólogo social, para atitudes, definição esta que vai ao encontro do que propomos em nossa pesquisa sobre as atitudes linguísticas. Assim como Bem (1973), acreditamos que:

Atitudes são os gostos e as antipatias. São as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer aspectos identificáveis do nosso meio, incluindo idéias abstratas e políticas sociais. [...] nossos gostos e antipatias têm raízes nas nossas emoções, no nosso comportamento e nas influências sociais que são exercidas sobre nós. (Bem, 1973, p. 29 apud Corbari, 2013, p.61)

Corbari (2013) esclarece que as atitudes apresentam um aspecto social e não devem ser analisadas de formas isoladas, de maneira individual, mas sim de modo

coletivo, levando em consideração um grupo (de falantes em se tratando de atitudes linguísticas). A autora, assim como nós, acredita que as atitudes linguísticas não têm como objeto de julgamento a língua em si, mas as comunidades, os grupos que a falam. Nas palavras de Corbari (2013):

As atitudes são adquiridas no processo de socialização – são, portanto, uma característica antes do grupo que do indivíduo – e têm uma dupla função: permitem uma visão simplificada da realidade e contribuem para a formação da identidade individual e social (Puoltato, 2006). As atitudes linguísticas representam, assim, um componente fundamental da identidade linguística do falante e oferecem uma chave de leitura e compreensão do próprio comportamento linguístico. No âmbito das atitudes de forma geral, as atitudes linguísticas constituem uma categoria particular, uma vez que seu objeto não são as línguas, mas os grupos que a falam. (Corbari, 2013, p. 65)

Pensando no aspecto social das atitudes e também na importância que as atitudes linguísticas têm para entendermos o comportamento linguístico dos falantes é enriquecedor empreender pesquisas nessa área, tanto para conhecer o que os falantes pensam sobre e como avaliam as variedades linguísticas (e os grupos que a utilizam), quanto para entender os caminhos que nossa língua vem tomando.

A percepção linguística se diferencia das crenças e atitudes por se tratar de reações subjetivas e inconscientes (ou de menor grau de consciência) dos falantes em que estão manifestadas suas crenças e podem manifestar atitudes (julgamento positivo ou não) de maneira menos monitorada, mais automática.

Mendes (2018) em sua pesquisa a respeito da percepção linguística atrelada à performance de masculinidade nos usos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal traz colaborações para esta pesquisa na medida em que sua tese evidencia o quanto os significados sociais são relevantes para o estudo da Sociolinguística da Percepção. O pesquisador realizou quatro experimentos a partir de estímulos pareados para analisar as percepções (masculinidade/feminilidade) de falantes quanto às variáveis: concordância nominal de número e pronúncia do /e/ nasal. Mendes (2018) reforça a dinamicidade dos significados sociais das variantes linguísticas e mostra que:

(...) um dos interesses centrais acerca de experimentos de percepção: procurar evidenciar os significados sociais para os quais uma forma linguística pode apontar, ainda que os falantes/ouvintes não tenham consciência de tais significados. Eckert (2016: 77-79) insiste, aliás, que a agência do falante na construção de estilos (leia-se: na manipulação socialmente significativa de variantes linguísticas) não pressupõe consciência (ininterrupta e acerca de todas as variantes que emprega). (Mendes, 2018, p. 37)

Sua pontuação a respeito da percepção linguística vai ao encontro do que é entendido neste trabalho de que a percepção está atrelada, de maneira inconsciente, aos significados sociais que uma forma linguística (variantes) podem apontar. O sociolinguista esclarece que em pesquisas que envolvem a percepção se faz necessário

entender os mecanismos subjacentes à atribuição de significados sociais a variantes de variáveis linguísticas, a partir de um conjunto de possibilidades subespecificadas. Especialmente, interessa entender como os falantes processam múltiplos índices (formas linguísticas > significados sociais) que são potencialmente contraditórios. (Mendes, 2018, p. 45-46)

Em sua tese, Mendes (2018) também alerta para o fato de que os trabalhos que lidam com o significado social da variação não devem esperar que a percepção espelhe a produção, afinal a percepção pode ser influenciada por uma série de elementos e que, assim como a produção, está envolta em um sistema sociosemiótico complexo, o que dificulta e também instiga o trabalho metodológico nessa área. Mendes (2018) vai explicitar que:

No seu conjunto, os trabalhos que lidam com a significação social da variação linguística – seja através dos conceitos de atitude, avaliação ou percepção – evidenciam este que é o segundo ponto que aqui merece destaque e que tem a ver com a revisão anterior acerca de modelos correlacionais, construtivistas e emergentistas: a percepção não necessariamente espelha a produção, sobretudo no que diz respeito às correlações entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (sociais e linguísticas); ou seja, as correlações verificadas em estudos de produção não podem ser tomadas como evidências diretas para o entendimento do significado social das variantes linguísticas; correlações verificadas em estudos de produção podem até ser um ponto de partida na direção de estudos de percepção, mas, se o emprego de formas linguísticas na produção faz parte de um sistema sociosemiótico complexo (o que requer certos cuidados por parte do pesquisador, a depender das perguntas que deseja responder), a percepção pode ser influenciada por muitos elementos e, a despeito do rigor metodológico no desenho de um experimento, na confecção dos estímulos, na sua aplicação, o pesquisador não deve esperar que os resultados da percepção reflitam os da produção e tampouco deve surpreender-se, por exemplo, se para certos falantes há convergência entre percepção e produção, enquanto para outros constata-se divergência. (Mendes, 2018, p. 50-51)

Assim como a tese de Mendes (2018), esta será embasada na visão de Eckert (2016) acerca dos significados sociais das variáveis: monotongação; apagamento do

R em posição final de verbos; pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e verbos ter/haver em sentido existencial. As propriedades indiciais das variantes de variáveis linguísticas abarcam:

implicitude (dizemos coisas sobre nós mesmos sem colocá-las em “tantas palavras”); subespecificação (um pequeno número de formas variantes pode servir a um grande número de propósitos sociais); combinatoriedade (variantes de variáveis não assumem significados sociais isoladamente). (Mendes, 2018, p. 194)

Nessa mesma linha, tem-se o trabalho Sene (2022), cuja tese de doutorado também analisou percepções linguísticas associadas ao gênero e à sexualidade (efeitos da duração de /s/ e do *pitch* médio). A definição de percepção apontada por ele é

no sentido de processos envolvidos quando os falantes/ouvintes são expostos a estímulos linguísticos dos quais extraem informações sociais como gênero, raça, classe etc. – como o que ocorre quando traçamos informações sociais ao ouvir alguém por telefone ou em um programa de rádio, por exemplo. (Sene, 2022, p.29)

Sene (2022) faz uma retomada de pesquisas brasileiras no campo da Sociolinguística de Percepção e aponta para o fato de que ainda os estudos de produção são muito mais numerosos do que os de percepção e, portanto, a importância/necessidade de mais estudos nesse campo. Tal dado apontado pelo pesquisador reforça a necessidade de estudos que evidenciem as percepções linguísticas dos falantes brasileiros, sendo um diferencial desta pesquisa a inserção de estudos de percepções no âmbito escolar, que também carece de dados de percepções linguísticas de docentes e discentes da educação básica. Apesar de encontrarmos trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas na educação básica, os de percepção ainda são em menor número (apontaremos com mais detalhes no subtópico seguinte 2.2 Resultados de pesquisas sobre atitudes e percepções linguísticas no contexto educacional).

Assim como já apontado por Freitag, et. al (2016), Sene(2022) também vai reiterar as contribuições de outras áreas como a da Psicologia Social para o estudo

das percepções de falantes. Ele retoma Lopes (2012), Giles, Billings (2004), Cargill et al., 1994, Pear (1931) para justificar o quanto o estudo das percepções são necessários para a linguística.

Por exemplo, Lopes (2012, p. 40) afirma que “todas as construções sociais passam pelo conhecimento acumulado a partir da percepção.”, por isso a importância de conhecê-las e investigá-las. Cargill et. al. (1994, p. 211) aponta que “a língua é uma força social poderosa que faz mais do que transmitir intencionalmente informações referenciais”, isto é, o julgamento social dos ouvintes/falantes interferem nas relações da sociedade e podemos afirmar que também interferem na escolhas linguísticas, na manifestação de preconceitos linguísticos.

Os estudos de Pear (1931) na área da Psicologia Social, ainda na década de 1930, que se tornaram referências para posteriores estudos sociolinguísticos, examinam os efeitos das diferentes variedades do inglês britânico na atribuição de perfis de personalidades a locutores de rádio da BBC na Grã-Bretanha, evidenciando que a maneira como o falante percebe os usos da língua (suas variedades) interfere diretamente na sociedade (contratação de candidatos a vagas de emprego, por exemplo).

Lambert et. al. (1960), cuja técnica “matched guise” foi utilizada no questionário desta pesquisa (melhor explicado no tópico Procedimentos Metodológicos), desenvolveu um trabalho muito útil para os sociolinguistas no que tange aos experimentos com reações abertas e públicas das pessoas ao serem questionadas diretamente a respeito do que pensam de um determinado fato linguístico. Seu trabalho, em síntese, consistiu em analisar como falantes canadenses de inglês e de francês percebiam-se uns aos outros e a si mesmos. Assim como a pesquisa de Lambert et. al. (1960), nosso trabalho também envolve questionar aos participantes (neste caso, discentes e docentes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas de Uberaba) o que pensam sobre o uso de determinadas variantes linguísticas para trazer dados de percepções linguísticas em um contexto educacional específico.

Passando para pesquisas mais recentes e já no campo da Sociolinguística da Percepção, voltamos a Sene (2022) para reiterar quão necessário é o estudo das percepções linguísticas de falantes, haja vista que:

A compreensão da variação linguística como um fenômeno parte da compreensão da língua em uso, mas não apenas do modo como as pessoas ‘falam’; é preciso incluir o modo como as pessoas percebem e interpretam o que está sendo dito (Campbell-Kibler, 2006; Oushiro, 2015; Mendes, 2018;

Berlinck, Brandão, Sene, 2020). É primordial levar em conta tanto os aspectos da produção linguística quanto a percepção de como diferentes variantes são processadas pelos membros de uma determinada comunidade (Campbell-Kibler, 2006). (Sene, 2022, p. 33)

O pesquisador enfatiza ainda que “apenas a sistematização dos fatores que regulam interna e externamente a variação não dá conta de explicar todas as nuances de um fenômeno em variação” (Sene, 2022, p.33) e que “o estudo experimental da percepção sociolinguística tem papel crucial na interpretação da variação” (Sene, 2022, p. 36) ao retomar trabalhos de destaque de demais pesquisadores da área da Sociolinguística de Percepção como os de Freitag (2015) e Eckert (2008).

Também em sua tese, Sene (2022) apresenta três motivos pelos quais os estudos da percepção se destacam. São eles:

a retomada do significado social da variação linguística, reajustando o foco de interesse da pesquisa sociolinguística – da estrutura linguística para as práticas sociolinguísticas (Eckert 2005; 2012), (ii) para que a investigação sociolinguística ultrapasse o “eixo estigma-prestígio” (OUSHIRO, 2019, p. 306) e (iii) o fato de que a percepção pode fornecer subsídios importantes para os trabalhos de produção. (Sene, 2022, p. 37)

Pensando ainda no contexto educacional, acrescentamos mais uma razão para o destaque dos estudos da percepção linguística em escolas: a percepção pode fornecer dados importantes para os trabalhos educacionais, isto é, para nortear o trabalho dos docentes, especificamente daqueles que ministram aulas referentes ao estudo de línguas (língua portuguesa, língua materna, segunda língua).

Quanto à escolha dos fenômenos para analisar se são ou não percebidos pelos participantes da pesquisa, reiteramos que esse tipo de pesquisa já vem sendo feita, haja vista pesquisas de Campbell-Kibler (2006), que envolvem a percepção de ouvintes em relação ao uso do “ing” na língua inglesa. Ao identificar os significados sociais associados à variável ING, observou que os ouvintes fazem julgamentos sobre as características sociais dos falantes a partir da variação linguística. Nossa pesquisa também intenta conhecer se os participantes, além de reconhecer os fenômenos e/ou expressar significados sociais, também julgam (e de que forma) tais usos.

A respeito disso, ou seja, dos significados sociais que as estruturas linguísticas apontam, Sene (2022, p.38) reitera que “as estruturas linguísticas não

transmitem apenas significados referenciais; a língua não denota apenas ideias ou entidades existentes no mundo biossocial, mas também aponta para significados sociais potenciais.”

Muito comum nos estudos da percepção linguística é o conceito de indicialidade, que considera os significados sociais presentes nos usos das variantes linguísticas. Sobre isso, Eckert (2012) aponta que:

A variação constitui um sistema semiótico social capaz de expressar toda a gama de preocupações sociais de uma comunidade. E como essas preocupações mudam continuamente, as variáveis não podem ser marcadores consensuais de significados fixos; pelo contrário, sua propriedade central deve ser mutabilidade indicial. (Eckert, 2012, p. 94, tradução Sene, 2022)

A respeito da indicialidade nos estudos da percepção, Sene (2022) esclarece que:

(...) estudos de percepção têm mostrado que determinados traços linguísticos estão conectados indiretamente a determinados significados sociais, atividades ou posturas (stances, em inglês) que, por sua vez, são considerados características de um determinado grupo. Assim, as variantes indiciam indiretamente as categorias sociais por meio de sua associação a alguma ideologia ou constructos sociolinguísticos mais gerais. (Sene, 2022, p. 39)

O pesquisador, ao retomar os trabalhos de Silverstein (1993, 2003); Ochs (1992), Eckert (2008) a respeito da indicialidade e os significados sociais, enfatiza a importância da teoria da indicialidade para o entendimento de que uma forma linguística pode ter uma gama de significados sociais que estão associados a ela de maneira indicial. Sene (2022) reforça a importância da teoria da indicialidade para os estudos de percepção ao explicar que:

(...) a teoria indicial permite-nos examinar os recursos linguísticos para além de seu significado referencial. Em outras palavras, o significado de uma forma linguística particular pode não estar apenas em sua semântica denotacional; ao elemento linguístico é atribuído significado pela associação da forma com os contextos nos quais ele é usado (não denotacional). Nesse sentido, para a sociolinguística e em especial para os estudos de percepção, a noção de indicialidade é necessária “para nos mostrar como se relacionam os aspectos microsociais aos macrossociais de análise de qualquer fenômeno sociolinguístico” (Silverstein, 2003, p. 193)[tradução própria]. (Sene, 2022, p. 42)

Os estudos de atitude e de percepção sociolinguística citados acima evidenciam o quanto é ampla e profícua a investigação de atitudes e percepções de falantes e ouvintes para a compreensão de escolhas linguísticas e da variação linguística. Tais estudos comprovam que a variação linguística não deve ser estudada apenas pelo viés da produção, mas também aliada à percepção e assim como ao julgamento, ou seja, à atitude, sendo esta entendida neste trabalho como as reações positivas ou negativas referentes a um fenômeno linguístico (variante linguística) e aquela como reações inconscientes (mais espontâneas) de participantes perante variedades linguísticas.

Antes de traçarmos um panorama das pesquisas sobre atitudes e percepções linguísticas na educação básica, encerramos este tópico com o conceito de atitude e percepção linguística educacional. Apesar de termos apontado as definições de atitude e percepção adotadas nesta tese por meio dos estudos bibliográficos das pesquisas que envolvem essa temática, cabe apontar tais definições dentro do campo da Sociolinguística Educacional que apresenta particularidades/especificidades que não estão presentes no campo da Sociolinguística da Percepção (tais particularidades serão apontadas no subtópico 2.3).

Nesse sentido, entendemos que a percepção linguística educacional é aquela em que integrantes da comunidade escolar (docentes, discentes, responsáveis e agentes presentes no espaço escolar) manifestam reações espontâneas, rápidas, de forma menos consciente sobre fenômenos linguísticos (variedades linguísticas). Tais reações podem ou não encadear/proporcionar atitude linguística educacional, na qual tais agentes do ambiente escolar, ao expressarem o que pensam e/ou reagirem sobre os fenômenos linguísticos a que foram submetidos também julgam, de forma categórica, positiva ou negativamente, expressando emoções, reações afetivas ou de desagrado.

2.2 RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE ATITUDES E PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Definida a noção de atitude e de percepção linguística adota neste trabalho e definidos os conceitos de atitude e de percepção linguística educacional, é necessário

traçarmos um panorama de pesquisas brasileiras envolvendo tanto atitudes, quanto percepções linguísticas no contexto educacional, haja vista ser a área de estudo desta tese.

Levando em consideração o referencial teórico pesquisado, apesar de haver pesquisas a respeito de atitudes linguísticas no contexto educacional, percebemos o quanto a área da Sociolinguística da Percepção está carente de pesquisas que envolvem percepções linguísticas dentro da educação básica. Tal conclusão é embasada pelo fato de encontrarmos, a grosso modo, pesquisas sobre: (i) percepções linguísticas de falantes brasileiros em diversas localidades (regiões, estados, cidades) sobre variedades específicas do PB; (ii) percepções linguísticas de falantes brasileiros envolvendo gênero e sexualidade; (iii) percepções linguísticas no contexto acadêmico (estudantes de graduação); (iv) crenças e atitudes linguísticas no contexto educacional (educação básica) e (v) estudos de fenômenos variáveis em regiões/escolas brasileiras.

Como aponta a pesquisa bibliográfica realizada, não há muitos trabalhos que considerem as percepções (e não crenças e atitudes, cujos conceitos são diferentes da percepção) linguísticas no contexto educacional. Para o item (i) - percepções linguísticas de falantes brasileiros em diversas localidades (regiões, estados, cidades) sobre variedades específicas do PB, podemos citar, por exemplo, os trabalhos de Barcelos (2020), em “O falar paulistano e os significados sociais de (AN): correlações entre origem do ouvinte e percepção”, Oushiro (2015), em “Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo”, Rockenbach e Battisti (2021), em “Produção e percepção do apagamento variável de /R/ em coda silábica no Português de Porto Alegre (RS).”, Santos (2020) em “Percepções sociolinguísticas acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luís e São Paulo”, Canever (2017), “Infinitivo flexionado em português brasileiro: frequência e percepções sociolinguísticas”, Moratto (2024), “Percepções e atitudes linguísticas no Norte e Nordeste com dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)”, Henrique (2024), “Percepções sociolinguísticas do /S/ em coda silábica no Português Brasileiro”, Tosi, Oliveira, e Carnaval (2025), “A percepção da variação pronominal entre teu/seu no português brasileiro: um estudo de interface prosódia-pragmática”, Pelayes e Vitória (2025), “Percepção avaliativa e atitudes linguísticas de santanenses sobre sua própria fala”, por exemplo.

Para o item (ii) - percepções linguísticas de falantes brasileiros envolvendo

gênero e sexualidade, temos, como expoentes, as pesquisas de Mendes (2018), em “Percepção e performance de masculinidades : Efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal” e Sene (2022), em sua tese de doutorado “A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio”, e também pesquisas como as de Pie (2023), “Percepção de vozes masculinas: efeitos da concordância nominal, da duração de /-s/, da frequência fundamental e de atitudes sobre masculinidade”, Barbuio e Paulino (2025), “Percepção de gênero por meio de características acústicas da fala e variabilidade do pitch”, Carvalho (2024), “Atitudes e percepções sobre linguagem inclusiva e pronomes não-binários: um estudo diagnóstico com falantes brasileiros”, Massini-Cagliari e Mendes (2022), “A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio”

Para o item (iii) - percepções linguísticas no contexto acadêmico, podemos citar o trabalho empreendido por Freitag, Severo e Snichelotto (2016): “Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste”, Beriula (2025), “Crenças e atitudes do falar do outro: percepções linguísticas de informantes universitários sobre o falar da Baixada Cuiabana”, Andrade (2024) “Percepção sociolinguística e avaliação social de variantes no contexto universitário”, Aguiar Vítório (2019) “Percepções sociolinguísticas de estudantes universitários em relação ao uso do pronome tu”.

Um número maior de trabalhos e pesquisas envolvem o item (iv) - crenças e atitudes linguísticas no contexto educacional. Os trabalhos de Santos (1996) “Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa”, Barcelos e Abrahão (2006), “Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores”, Cyranka (2007), “Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG”, Barbosa e Cuba (2015), “Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba”, Cuba (2019), “Uma proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir da identificação de atitudes linguísticas de alunos do 7º ano de uma escola pública de Uberaba-MG”, Marques e Baronas (2015), “Crenças e atitudes linguísticas em sala de aula”, Torres (2023) “Crenças linguísticas e preconceito linguístico: reflexões sobre a Sociolinguística Educacional no contexto da educação básica”, Ribeiro e Ramos (2019), “A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras”,

Soares, Riedlinger Soares e Baronas (2022), “Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística” destacam-se nesse item.

Outro campo de estudo bem amplo é o do item (v) - estudos de fenômenos variáveis em regiões/escolas brasileiras, que abarcam desde os estudos da segunda onda das pesquisas linguísticas até os estudos mais recentes da Sociolinguística da Percepção. Dos trabalhos que envolvem o estudos de fenômenos variáveis do PB, melhor desenvolvidos no subtópico 2.4 (Fenômenos variáveis do português brasileiro), podemos citar aqueles que além de tratarem desses fenômenos também os consideram no contexto da educação básica. São eles: Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), “O ensino de português e a variação linguística em sala de aula”, Freire e Oliveira (2024), “Apagamento do /r/ em final de palavras: o que dizem os textos escolares”, Martins, Vieira e Tavares (2016), “Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português”, Messias e Lacerda (2022), “Quando a oralidade chega à escrita: o apagamento do /R/ em infinitivos verbais em textos escolares”, Pedrosa (2016), “Variação fonético-fonológica e ensino de Português”, Oliveira e Prado (2024), “O apagamento do -R em final de infinitivos verbais em textos escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II”, Vieira e Freire (2016), “Variação morfossintática e ensino de português”, por exemplo.

Ao empreender buscas de trabalhos e pesquisas que envolvem percepções linguísticas na educação básica, pouquíssimos são os resultados encontrados em sites, como Google Acadêmico, e em ferramentas de Inteligência Artificial, como o Chat GPT, que abarcam pesquisas de crenças e atitudes como exemplos e que, como já evidenciamos, são conceitos diferentes de percepção. Não encontramos trabalhos que investiguem percepções de docentes e discentes da educação básica em relação a variedades do PB. Encontramos, todavia, trabalhos que envolvem percepção no contexto educacional, mas não em relação a variantes da língua portuguesa. É o caso do trabalho de Langa Lacerda e Batista de Jesus (2024): “A relação entre percepção sobre aulas de português do ensino médio e (in)segurança sociolinguística”, por exemplo, cujos resultados indicaram que quanto mais positiva é a percepção dos estudantes em relação às aulas de português, maior é a sua segurança sociolinguística, sugerindo uma correlação entre experiências favoráveis nas aulas e a confiança em se expressar linguisticamente. A pesquisa, de caráter qualitativo e interpretativista, baseada na experiência com seis sujeitos de três grupos sociais no

Estado do Espírito Santo, também aponta para a importância de que profissionais de Letras atuem não apenas sobre o uso formal da língua, mas sobre as percepções que os estudantes têm dessas aulas, de modo a promover uma educação sociolinguística mais segura e reflexiva.

É notório o quanto trabalhos de percepções sociolinguísticas envolvendo variedades do PB na educação básica são escassos, ou seja, não há quantidade considerável de trabalhos que aliam a percepção linguística a docentes e discentes da educação básica, sendo essa a contribuição maior desta tese.

Dentre os trabalhos citados nos itens i a v, apresentaremos os resultados das pesquisas que envolveram atitudes linguísticas (pesquisas do item iv). Santos (1996) expõe os resultados de sua pesquisa, que selecionou 115 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e 18 pais desses alunos para aplicar testes de avaliação subjetiva e de percepção de seis variantes fonéticas. Sua pesquisa mostrou que os alunos provenientes da classe social baixa estigmatizam a variação linguística dos seus pais em contraposição aos da classe alta, mostrando que, ao contrário dos adolescentes do estrato social mais elevado, os alunos de baixa renda familiar não se aproximaram dos padrões de atitudes dos seus pais.

Cyranka (2007) analisou as crenças e atitudes linguísticas de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental e a relação delas com as crenças dos professores, para mostrar como crenças e atitudes dos professores podem interferir no desenvolvimento escolar dos alunos, ou seja, em seu desempenho linguístico. A autora aplicou um questionário com perguntas diretas para os alunos, analisando suas crenças e, depois, investigou a avaliação (atitude) dos estudantes em relação a três variedades linguísticas: rural, rurbana e urbana. Sua conclusão apontou que as crenças dos professores interferiram nas crenças dos alunos, que os alunos se identificaram com a variedade rurbana e que os alunos apresentaram preconceito linguístico em relação à própria fala e a outras variedades, mostrando o amplo trabalho sociolinguístico a ser desenvolvido nas escolas.

Barbosa e Cuba (2015) investigaram o que os alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas de Uberaba pensam sobre a língua portuguesa e como avaliam diferentes modos de falar, buscando entender suas crenças e atitudes linguísticas no contexto escolar. O estudo apontou que: 1) os alunos tendem a pensar que a língua

escrita é “mais correta” do que a língua falada, mostrando uma crença normativa forte que associa forma escrita à correção linguística; 2) muitos estudantes ainda consideram certas maneiras de falar como “erradas” ou “estranhas”, refletindo classificações rígidas e tradicionais da língua — mesmo depois de anos de estudo da Língua Portuguesa; 3) há presença de preconceito linguístico entre os alunos, afinal eles julgam a condição social de uma pessoa com base em sua maneira de falar; 4) apesar de terem estudado Língua Portuguesa durante anos, muitos alunos demonstraram desconhecer o conceito de variação linguística — o que ela é, seus tipos e por que pode ocorrer; 5) as aulas de Língua Portuguesa proporcionam poucos momentos de reflexão sobre a própria língua, especialmente em termos de variação linguística e diversidade de falares.

Cuba (2019), ao analisar atitudes linguísticas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Uberaba-MG, revelou que: 1) crenças prescritivas e normativas sobre a língua ainda são fortes; 2) pouca consciência da variação linguística persiste mesmo após sete anos de estudo escolar formal; 3) há atitudes e preconceitos linguísticos que refletem estigmas sociais; 4) reflexões críticas sobre variação linguística não estão suficientemente presente nas práticas regulares de ensino. Além disso, a pesquisa aponta que é possível trabalhar sociolinguisticamente em sala de aula por meio de propostas que envolvam variadas formas de falar e atividades que façam os alunos refletirem sobre a diversidade linguística (propostas aplicadas e descritas no trabalho).

O estudo de Marques e Baronas (2015) concluiu que os alunos participantes reconhecem a existência da variação linguística, percebendo que as pessoas falam de maneiras diferentes conforme a região, o grupo social e o contexto de uso; no entanto, esse reconhecimento não implica, necessariamente, uma valorização dessa diversidade. As respostas dos estudantes revelam que crenças normativas e prescritivas ainda exercem forte influência sobre suas atitudes linguísticas, uma vez que a norma padrão é frequentemente associada à ideia de correção, prestígio e competência linguística, enquanto outras variedades são vistas como menos adequadas ou inferiores. As pesquisadoras observaram também que os alunos tendem a relacionar a forma de falar à escolaridade e ao status social, atribuindo maior valor às falas de professores, profissionais considerados “cultos” ou pessoas com maior nível de instrução. Embora muitos estudantes afirmem que falar “diferente” não seja necessariamente errado, suas justificativas demonstraram ambiguidades e

contradições, pois variações como o uso de gírias, sotaques regionais ou formas populares acabam sendo associadas, em alguns casos, a erro, falta de clareza ou menor valor social. Desse modo, o estudo aponta que a compreensão dos alunos sobre a diversidade linguística é ainda parcial e superficial, centrada principalmente em aspectos externos à língua, e indica a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma reflexão mais crítica e sistemática sobre a variação linguística, de modo a desconstruir preconceitos linguísticos e a ampliar a compreensão da língua como um fenômeno heterogêneo e socialmente situado no contexto escolar.

Na pesquisa de Torres (2023) os resultados centrais apontaram que, embora muitos alunos da Educação Básica possam reconhecer aspectos subjetivos e sociais da língua, crenças normativas ainda predominam fortemente no ambiente escolar — ou seja, ideias como “língua certa” vinculada à norma padrão e falas divergentes como menos adequadas persistem nas representações de estudantes e influenciam sua atitude perante a língua. Esse cenário evidencia o preconceito linguístico como um fenômeno presente na escola, que se manifesta na forma de julgamentos depreciativos ou estigmatizantes sobre variedades não-normativas e modos de falar socialmente marcados, muitas vezes associados a estereótipos e desigualdades sociais. A autora demonstra que esse quadro decorre, em grande parte, da ausência ou insuficiência de uma abordagem de Sociolinguística Educacional no currículo da Educação Básica, o que limita a reflexão crítica dos alunos sobre variação e diversidade linguística e reforça concepções prescritivas tradicionais. Torres (2003) argumenta que inserir perspectivas sociolinguísticas nas práticas pedagógicas é uma forma eficaz de combater o preconceito linguístico, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da língua e fortalecendo a compreensão de que todas as variedades linguísticas possuem valor social e comunicativo.

Ribeiro e Ramos (2019) revelaram que os futuros professores de Língua Portuguesa começam seus cursos com crenças e atitudes linguísticas fortemente influenciadas por concepções normativas tradicionais, ou seja, muitos acadêmicos associam a norma padrão a correção e legitimidade na linguagem e não articulam plenamente o valor das variedades linguísticas em contextos educacionais. O estudo dos autores destaca que, apesar dos documentos oficiais de ensino orientarem uma abordagem que integre variação linguística ao ensino de gramática, os ingressantes nos cursos de Letras ainda não demonstram consciência crítica consolidada sobre a diversidade linguística e sua importância pedagógica. Isso indica uma lacuna

significativa na formação inicial, que precisa ir além de conhecimento teórico para incluir práticas que desenvolvam uma consciência sociolinguística mais profunda e crítica. Os autores apontam que é necessário que a formação docente aborde de maneira mais sistemática a Sociolinguística Educacional, com o objetivo de preparar futuros professores não apenas para reconhecer a variação linguística, mas também para agir como mediadores na construção da consciência linguística de seus alunos e superar visões prescritivas restritivas que podem ser reproduzidas em sala de aula.

Na pesquisa de Riedlinger Soares, Ruiz e Almeida Baronas (2022), intitulada “Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística”, os resultados indicam que os alunos do Ensino Fundamental I já demonstram alguma capacidade de reflexão sociolinguística e de reconhecer a existência de variação na língua portuguesa, sobretudo após atividades de leitura e diálogo em sala de aula que estimularam a comparação entre diferentes formas de falar. No entanto, essa compreensão ainda se dá dentro de pares dicotômicos valorativos, como “certo/errado” ou “normal/estranho”, revelando a persistência de atitudes classificatórias e de preconceito linguístico mesmo entre crianças pequenas. Observou-se também que, embora durante momentos de discussão oral muitos estudantes mostrassem atitudes de respeito e valorização da diversidade linguística, essas posturas não se refletiam plenamente nas respostas escritas dos questionários, evidenciando contradições entre a fala espontânea e as crenças formalizadas, o que sugere que a tradição escolar ligada à cultura do erro e da norma padrão ainda influencia profundamente as atitudes linguísticas dos alunos. Apesar disso, o estudo aponta que intervenções pedagógicas que promovam diálogo, leitura significativa e reflexão sobre usos diferenciados da língua podem facilitar um “movimento reflexivo” que contribua para o desenvolvimento de atitudes menos preconceituosas em relação à diversidade das variedades linguísticas.

Como apontado, as pesquisas analisadas têm em comum o fato de evidenciarem que, em diferentes níveis de escolarização — da educação básica à formação inicial de professores —, crenças e atitudes linguísticas fortemente marcadas pelo viés normativo ainda predominam no contexto educacional, mesmo quando os participantes demonstram reconhecer a existência da variação linguística. Os estudos mostram que alunos e acadêmicos tendem a associar a norma padrão a prestígio, correção e competência, enquanto as variedades não-padrão são frequentemente alvo de julgamentos negativos, revelando a presença persistente do

preconceito linguístico no espaço escolar.

Outro ponto convergente é a constatação de que a escola, muitas vezes, não promove uma reflexão crítica sistemática sobre a diversidade linguística, o que contribui para a reprodução dessas crenças prescritivas. Ao mesmo tempo, todas as pesquisas indicam que intervenções pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística Educacional — por meio de atividades reflexivas, dialógicas e contextualizadas — têm potencial para ampliar a consciência linguística dos alunos, tensionar visões dicotômicas de “certo” e “errado” e favorecer atitudes mais inclusivas, positivas e críticas em relação às diferentes formas de uso da língua portuguesa. Nesse sentido, o subtópico a seguir apresenta a área da Sociolinguística Educacional, pesquisas e contribuições da área para os estudos linguísticos na educação básica.

2.3 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Como apontado na justificativa do nosso trabalho, decidimos investigar/analisar as percepções linguísticas na educação básica por considerarmos a escola uma instituição de grande poder na sociedade, por ser um espaço no qual se refletem, reforçam-se e também se modificam estruturas sociais e, ainda, onde se encontra uma grande diversidade linguística. Freitag et. al. (2016), ao tratar da relevância de pesquisas no espaço escolar e com a participação de professores de língua portuguesa, nos mostra que:

Sendo a escola um espaço em que se constroem crenças e se moldam atitudes, consideramos pertinente verificar como os formadores da consciência linguística e disseminadores dos discursos sobre a língua – professores de Língua Portuguesa – se apropriam desse domínio, dado que diversidade e variedade são premissas fundantes dos programas de ensino de língua materna no Brasil (Brasil, 1998). (Freitag et. al. 2016, p. 67)

Em outro trabalho da autora a respeito da mudança linguística, gramática e escola, Freitag (2017), assim como nós, defende que os estudos sociolinguísticos de percepção devem também compor a agenda de discussão dos programas de ensino de língua materna. Nesse mesmo artigo, a pesquisadora atenta para o fato de que, apesar da influência da escola,

os resultados de distribuição das variantes, nas análises sociolinguísticas, não podem ser atribuídos exclusivamente à capacidade da escola de influenciar e modelar o padrão linguístico. Estes resultados são também reflexo de práticas sociais extraescolares que são apenas repetidas e reforçadas no espaço da escola. (Freitag, 2017, p.71)

Nesse sentido, ao considerarmos a escola como *locus* de investigação de percepção linguística, também estamos, indiretamente, investigando práticas sociais, isto é, como a sociedade percebe determinados fenômenos de nossa língua. Pesquisadores como Zilles e Faraco (2015), Bagno (2007), Faraco (2008, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cyranka (2016), Marine e Barbosa (2016) também reforçam o quanto o trabalho com a Sociolinguística dentro da escola pode render mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Cyranka (2016) esclarece que:

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de “certo/errado” em linguagem é substituído pelo de “adequado/inadequado”, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa. Crenças positivas levam a atitudes linguísticas positivas, o que garante boa autoestima e entusiasmo do aluno. (Cyranka, 2016, p. 169-170)

Acima, a autora aponta o quanto crenças e atitudes positivas em relação à língua e suas variedades podem garantir um bom desempenho dos alunos. Para isso, é necessário investigar o que pensam os alunos e como reagem a respeito da variação linguística, para que, a partir dos resultados, possamos propor atividades que visem à melhoria do ensino.

Por meio de suas investigações, a pesquisadora também indica, infelizmente, que ainda há uma grave carência da escola em possibilitar que os alunos adquiram atitudes positivas em relação a sua própria competência de aprender variedades prestigiadas. Cyranka nos mostra que:

Falta, na escola, uma pedagogia adequada ao desenvolvimento de práticas de letramento que, realmente, possibilitem aos alunos desenvolverem competência de leitura e escrita nas variedades cultas da língua. Essa carência resulta nas atitudes negativas em relação a sua própria competência de aprender essas variedades prestigiadas, problema ligado à avaliação, uma das tarefas a que a Sociolinguística se propõe (...). (Cyranka, 2016, p. 143)

Por isso a necessidade de mais pesquisas sociolinguísticas no ambiente escolar, para modificarmos essa realidade apontada por Cyranka ou ainda para ampliarmos as mudanças positivas que podem estar ocorrendo no ensino de língua portuguesa na educação básica. A autora ressalta que o trabalho com avaliações linguísticas relacionado ao ensino é um assunto atual e pertinente. Sobre isso, ela afirma que:

A avaliação linguística é um dos itens que precisa passar a ter destaque nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, já que ela desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua língua, a seu dialeto e ao de seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas. (Cyranka, 2016, p. 133)

Outras pesquisadoras da área da sociolinguística relacionada ao ensino são Marques e Baronas (2015), que investigaram crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Londrina. As pesquisadoras nos mostram que pesquisar sobre crenças e atitudes linguísticas no âmbito escolar é importante porque estas:

(...) afetam não somente fenômenos particulares e específicos, mas principalmente o ensino de línguas maternas e estrangeiras. Com relação à variação linguística, portanto, destacamos que a construção e a abordagem de uma pedagogia diferenciada na escola dependem de crenças e atitudes que se constroem e fomentam a respeito das variedades da língua em uso. (Marques e Baronas, 2015, p. 1)

Sobre essa questão do ensino, mais especificamente sobre o papel do professor (que também integra o *corpus* de nossa pesquisa), as pesquisadoras Barbosa e Marine (2016) defendem que:

(...) se os professores passarem a ter uma abordagem mais reflexiva e embasada pelos preceitos da Sociolinguística Educacional, poderemos modificar as crenças dos alunos em relação à língua e, assim, as atitudes em relação às suas próprias variedades linguísticas poderão ser alteradas também. Por isso, o professor de língua portuguesa deve levar em consideração as crenças linguísticas de seus alunos em suas aulas e, a partir desse (re)conhecimento, propor atividades que reflitam sobre o uso da língua nos mais diversos contextos de uso (...). (Barbosa; Marine, 2016, p. 195-196)

Os professores, como propagadores de crenças e construtores de atitudes, têm grande influência na construção de crenças, de atitudes e também na formação de uma percepção linguística aguçada dos alunos, haja vista que devem trabalhar com a consciência/reflexão linguística em suas aulas. Botassini (2015) explica que:

Muitas vezes, a incapacidade de o indivíduo compreender por qual motivo ele sente e reage de uma maneira específica diante de um objeto social o leva a observar os pensamentos e as crenças alheias, podendo adotá-los para justificar seus próprios sentimentos e tendências reativas. Observa-se, então, nesse caso, o princípio de transferência. É por meio da observação, da identificação e da imitação de “professores” sociais (pais, familiares, amigos, professores, figuras públicas...) que se aprendem e se formam as atitudes. (Botassini, 2015, p. 118)

Sendo assim, investigar atitudes e percepções linguísticas no ensino de língua portuguesa se faz necessário para que possamos colaborar na construção de crenças e atitudes (mais conscientes que a percepção) positivas em relação à língua e para que o ensino de língua portuguesa possa garantir práticas exitosas tanto para os professores quanto para os alunos, ou seja, para que as aulas de língua sejam espaço de discussão, investigação e análise de fenômenos (sócio)linguísticos.

Portanto, ao realizarmos pesquisas a respeito das atitudes e percepções linguísticas presentes na educação básica, estaremos contribuindo com reflexões acerca de como os discentes lidam com (e se reconhecem) as variedades linguísticas e de como os docentes podem abordar (por meio da formação da consciência linguística) questões relacionadas à variação linguística.

Com as contribuições dos autores citados neste subtópico, reiteramos a relevância de nossa pesquisa ao conhecer/investigar o que discentes e docentes de língua portuguesa do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba pensam sobre a língua portuguesa e suas variedades, haja vista que suas percepções (pensamentos

e julgamentos inconscientes) linguísticas e atitudes (avaliações positivas e negativas) linguísticas influenciam fortemente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, nos possibilita compreender o porquê da dificuldade dos discentes em usarem a própria língua para se expressarem bem, tanto na oralidade quanto na escrita, e as dificuldades encontradas pelos docentes de língua portuguesa em seu trabalho, podendo, dessa forma, incentivar o respeito linguístico e o ensino de língua portuguesa mais crítico/reflexivo.

Levando em conta o cenário educacional, locus desta pesquisa, bem como os participantes (discentes e docentes), é necessário tecer algumas considerações sobre a Pedagogia da Variação linguística, proposta surgida dentro da área da Sociolinguística Educacional e defendida por autores como Zilles e Faraco (2015), Bagno (2007), Faraco (2008, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cyranka (2016), Barbosa e Marine (2016).

Zilles e Faraco (2015) apresentam pesquisas e estudos a respeito de variação linguística e ensino, divididos em: “Variação e práticas escolares”, “Variação em foco e suas implicações pedagógicas”, “Variação linguística no domínio público” e “Olhares acadêmicos sobre a variação linguística e preconceito”. Os autores mostram o quanto o campo de estudos e de pesquisas a respeito da variação linguística no ensino é fértil e o quanto ainda há que ser feito/pesquisado nessa área.

Nas palavras dos organizadores, na introdução do livro:

A língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo). Por isso parece ser um grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica. Assim, a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (...), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional. (Zilles e Faraco, 2015, p.8)

Tudo isso evidencia o quanto se faz necessário um trabalho efetivo e reflexivo com a variação linguística em sala de aula, com os valores e os significados sociais da linguagem/língua, extinguindo o preconceito linguístico tão arraigado em nossa

sociedade, como enfatizam Zilles e Faraco (2015).

Cyranka (2015), defensora da Pedagogia da Variação Linguística, expõe o complexo contexto escolar em que vivemos, apontando que:

Precisamos investir no grande desafio posto no contexto escolar brasileiro, principalmente nas últimas décadas do século XX e que vem se agravando neste começo do século XXI. O fracasso escolar se agiganta entre nós. Misturam-se propostas teóricas avançadas, investimentos dos governos federal, estadual e municipal na construção de um discurso de combate ao analfabetismo funcional; sempre novos projetos, novas propostas. Continuamos, no entanto, preocupados com a defasagem entre o que é necessário saber na sociedade contemporânea, dominada pela escrita, e o que nossas crianças e nossos jovens têm demonstrado alcançar em competência de leitura e de escrita. Sem dúvida, a sociolinguística educacional, a pedagogia da variação linguística têm um importante papel a desempenhar nesta área do ensino. (Cyranka, 2015, p. 33)

A autora, em outro estudo, esclarece que:

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de “certo/errado” em linguagem é substituído pelo de “adequado/inadequado”, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa. Crenças positivas levam a atitudes linguísticas positivas, o que garante boa autoestima e entusiasmo do aluno. (Cyranka, 2016, p. 169-170)

Por meio dessas palavras de Cyranka (2015, 2016), percebemos o quanto é importante discutir em sala de aula a respeito da variação linguística para elevar a autoestima, o entusiasmo e, conseqüentemente, o desempenho linguístico dos alunos. A autora nos diz que é preciso levar para as salas de aula, sem medo, a reflexão sociolinguística para que os alunos reconheçam a legitimidade de todas as variantes utilizadas entre os falantes juntamente com a necessidade de se adequá-las às condições de produção. Cyranka (2016) ainda deixa claro que é papel da escola também implementar práticas de leitura e escrita que favoreçam o contato dos alunos com diferentes gêneros e com as variedades cultas da língua portuguesa, para, dessa

forma, levar os alunos a se tornarem competentes também nos usos dessas variedades. Por isso a investigação de atitudes e percepções linguísticas de discentes e docentes da educação básica se faz importante, ou seja, os resultados desta investigação podem mostrar, indiretamente, como é trabalhada a variação linguística nas escolas.

Cyranka (2016) reforça que:

(...) os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam se tornar também pesquisadores e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas. Devem ser sensíveis à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, estando aí incluídos seu dialeto e o de sua comunidade linguística. Em vez de investir na valorização pura da norma-padrão, reconhecer nela a ideologia pela qual, certamente, estarão também afetados. Devem ser capazes de responder à tradição e trilhar pelos caminhos novos que lhes são oferecidos pelas perspectivas abertas pela Sociolinguística Educacional. Precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. À escola cabe levá-los a ampliar esses recursos. (Cyranka, 2016, p.154)

A pesquisadora deixa claro também que o fato de a escola reconhecer a legitimidade do vernáculo utilizado por quem quer que seja, não a deve impedir de permitir ao aluno o acesso ao domínio de variedades linguísticas que ele desconhece, como, por exemplo, as variedades cultas da língua.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) destaca a importância da escola como “uma das principais instituições que influenciam o curso das línguas na sociedade” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 153). Para a autora, a escola é a principal instituição de perpetuação do poder, por isso, urge que utilizemos esse poder para romper com o preconceito linguístico e promover uma pedagogia da variação linguística na qual alunos (e professores) se conscientizem de que:

(...) todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou de mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguística ou culturalmente deficientes. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 151)

Faraco (2007) e Zilles e Faraco (2015) propõem que os professores expliquem aos alunos que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua e que não consideremos como “erro” as variedades linguísticas que os alunos trazem para

a sala de aula, cabendo ao professor lhes ensinar as variedades cultas para que os alunos possam ampliar seu repertório linguístico.

Bagno (2007) também propõe que haja uma reeducação sociolinguística, na qual o professor use o espaço e o tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social e das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com os outros por meio da língua. O autor também propõe, que:

(...) ao lado do desenvolvimento da leitura e da escrita - prioritário -, também é importante levar o aluno a refletir sobre a língua, a se deter no exame das regras que fazem a língua funcionar como funciona (...). Afinal, saber coisas sobre a língua faz parte da nossa tradição cultural. Muito do que aprendemos na escola não tem uma utilidade prática na vida diária, mas contribui para a nossa formação intelectual, para nossa inserção na cultura mais ampla da qual fazemos parte. (Bagno, 2007, p. 194-195)

Sendo assim, pensamos que o trabalho com a língua em sala de aula deve proporcionar os alunos a pensarem sobre funcionamento das línguas, sobre o porquê das variações, como essas mudanças ocorrem, quais fatores interferem nessas mudanças e, ainda, quais as consequências dessas mudanças na sociedade, realizando um trabalho não apenas receptivo de normas e regras, mas, como propõe Bagno (2007), que seja feito um ensino reflexivo-crítico-investigativo em sala de aula.

As autoras Barbosa e Marine (2016) também defendem uma pedagogia mais sensível às variações linguísticas e destacam as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa citadas a seguir:

- Respaldo teórico-metodológico para compreender a variação linguística como um fato da língua e não como um problema, uma deteriorização ou “perigo”;
- Definição de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis, pondo um ponto final à nociva e equivocada “doutrina do erro”;
- Reconhecimento da pluralidade linguística brasileira formada por diferentes línguas (autóctones, alóctones, LIBRAS) e variedades de língua em convivência no seio social;
- Identificação de crenças e atitudes linguísticas diretamente ligadas ao ensino-aprendizado da língua portuguesa;

- Entendimento do “prestígio encoberto” (LABOV, 1972) e suas implicações ao ensino da norma culta;
- Compreensão dos conceitos de norma, norma culta (concreta e plural), norma padrão (idealizada e singular);
- Compreensão dos conceitos de variedades cultas e variedades populares;
- Conceituação de registro e modalidade (instâncias distintas);
- Reconhecimento de que a fala e a escrita apresentam normas diferentes e se realizam num *continuum* de formalidade (Marcuschi, 2007) ou dialetal (Bortoni-Ricardo, 2005);
- Reconhecimento das semelhanças entre as variedades cultas e populares;
- Pesquisas sociolinguísticas de caráter descritivo que nos possibilitam (re)conhecer a língua em uso, apontando para uma configuração – considerando-se diferentes fenômenos em diversos níveis linguísticos – bastante distinta daquela prescrita pelas gramáticas normativas escolares e pelos livros didáticos. (Barbosa; Marine, 2016, p. 25)

Como apontam as autoras, o ensino de língua portuguesa voltado a uma abordagem sociolinguística tem muito a contribuir na educação básica (e também na vida dos alunos envolvidos). A noção equivocada, que muitas vezes a escola deixa transparecer, de que a língua é homogênea e de que só existe uma única maneira “correta” de falar e escrever tem limitado bastante o trabalho com a língua e incentivado o preconceito linguístico, haja vista os resultados de pesquisas apontadas no subtópico anterior. Urge que modifiquemos esse cenário.

Por meio dos autores citados neste subtópico, são muitas e grandes as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa nas escolas pautado na pedagogia da variação. A grande questão é como e quando essas contribuições chegarão a nossas escolas e serão utilizadas efetivamente em nossas salas de aula através de atividades que proporcionem uma maior reflexão da língua e de seus usos nas mais variadas situações comunicativas (orais e escritas). Faz-se necessário, então, levar aos nossos alunos uma questão fundamental, defendida pela pedagogia da variação linguística, de que não há variedades linguísticas inferiores a outras e que não existe maneira “certa” ou “errada” de falar, mas situações de maior ou menor grau de monitoramento estilístico em que se torna adequado ou não o uso de determinadas variedades em detrimento de outras. A formação continuada dos docentes que atuam na educação básica também é de grande valia para que se

efetivem no cotidiano escolar práticas que respeitem e valorizem a diversidade linguística.

Como vimos, por se tratar de uma área com pesquisas ainda recentes, há muito o que ser feito para que possamos ter nas salas de aula brasileiras uma pedagogia da variação linguística. Sobre isso, retomando o que aponta Faraco (2011, p.8): “Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área.”. Sendo assim, este trabalho procura dar uma pequena parcela de contribuição para que as variedades linguísticas possam ser tema constante de estudo/reflexão em sala de aula. No subtópico a seguir, apresentaremos os fenômenos variáveis do português brasileiro escolhidos para o teste de atitudes e percepções linguísticas, o porquê da escolha e também pesquisas que os abordam.

2.4 FENÔMENOS VARIÁVEIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

O Brasil é um país diverso em vários aspectos: culturais, sociais e linguísticos. Em sua longa extensão territorial, a língua portuguesa se manifesta de diferentes formas, enriquecendo os estudos (sócio)linguísticos. Para esta pesquisa, foram escolhidos quatro fenômenos variáveis do PB, sendo dois de nível fonológico e dois de nível morfosintático, respectivamente: a monotongação e o apagamento do R em posição final de verbos, a variação envolvendo pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e os verbos ter/haver em sentido existencial. Tais fenômenos foram escolhidos por serem graduais, isto é, apresentam ocorrências em praticamente todas as regiões brasileiras, e menos estereotipados, menos perceptíveis pelos falantes de modo geral, sendo mais marcados ou até mesmo se tornando-se indicadores de mudança (como mostrará a análise dos dados). Para uma melhor abordagem desses fenômenos, serão retomados os conceitos de estereótipos, marcadores e indicadores (Labov, 2008) e também o de traços graduais e descontínuos (Bortoni-Ricardo, 2004).

Em “Padrões Sociolinguísticos”, Labov (2008) estabelece três categorias para o entendimento da avaliação social de variáveis linguísticas: (i) as que são tidas como estereótipos - traços linguísticos socialmente marcados (muitas vezes estigmatizados) de forma consciente pelos falantes; (ii) os marcadores - traços linguísticos sociais e estilísticos julgados consciente ou inconscientemente, facilmente identificados em

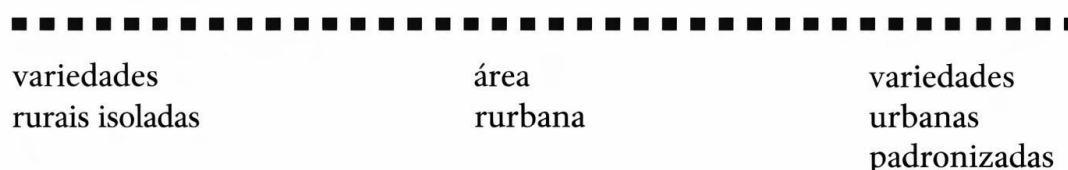
testes subjetivos; e (iii) os indicadores - traços linguísticos socialmente estratificados com pouca força avaliativa, podendo indicar mudança linguística.

O estudo de tais categorias foi de grande valia para a escolha dos fenômenos linguísticos apresentados no questionário de atitudes e percepções linguísticas utilizado na pesquisa. Os fenômenos escolhidos ora são apontados em pesquisas como marcadores, ora indicadores e, por meio da aplicação do questionário, iremos apontar se, para os docentes e discentes participantes, a monotongação, o apagamento do /R/ em final de verbos, a predisposição pela escolha de “a gente” em detrimento de “nós” e o uso de “ter” com sentido existencial são traços linguísticos marcados ou pouco avaliados pelos falantes.

Bortoni-Ricardo (2004) estabelece a noção de quatro contínuos para entender a variação no PB, sendo eles: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento, o contínuo de monitoração estilística e o contínuo de redes sociais (integração social). Sobre o contínuo de urbanização, a autora explica que:

Em uma das pontas dessa linha, nós imaginamos que estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado de ortografia, do padrão correto de pronúncia, também chamado de ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51)

Importante levar em conta esse contínuo ao tratar do questionário de atitudes e percepções nas escolas, haja vista que algumas das escolas participantes são periféricas e, apesar de não configurarem meio rural, assim como Bortoni-Ricardo (2004) alerta, são locais distantes dos centros urbanos, onde há a dificuldade geográfica e econômica de acesso, sendo a escola praticamente a única agência padronizadora presente na região. A autora também salienta que não existem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos e urbanos, elas são fluidas e há sobreposições entre esses tipos de falares. Segue abaixo o contínuo de urbanização proposto pela sociolinguista e que será considerado na análise do questionário de atitudes e percepções:

Figura 2 - Contínuo de urbanização

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Ao tratar desse contínuo, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta a noção de traços graduais e descontínuos. Estes são assim denominados por serem falares que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano. Já aqueles estão presentes na fala de todos os brasileiros e, logo, se distribuem por todo o contínuo. Os traços descontínuos são aqueles que recebem avaliação negativa nas comunidades urbanas. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53)

O contínuo de oralidade-letramento é explicado da seguinte forma: “os domínios onde predominam as culturas de letramento estão situados na ponta da urbanização, enquanto na outra ponta só vamos encontrar domínios onde predominam a cultura da oralidade” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.61). Os eventos de comunicação que são mediados pela escrita, serão os de letramento, enquanto os eventos de oralidade não serão diretamente influenciados pela língua escrita. A autora exemplifica o contínuo da seguinte forma: proferir um sermão (citar passagens bíblicas) dentro de um contexto religioso é um evento de letramento, já uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade.

No entanto, se há uma declamação de poesia na conversa de bar, o evento passa a ter características de letramento. Isto é, assim como o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento é fluido e com sobreposições.

Figura 3 - Contínuo de oralidade-letramento

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

O terceiro contínuo, de monitoração estilística, é utilizado para situar interações desde as mais espontâneas até aquelas planejadas e com maior grau de atenção/policiamento do falante. Para Bortoni-Ricardo, os fatores que levam o falante a monitorar seu estilo são basicamente o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A autora explica que

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. As molduras servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação: se é uma “brincadeira”, uma “declaração de amor”, uma “queixa”, uma “admoestação”, um “xingamento”, uma “explicação”, uma “crítica”, um “pedido de ajuda” etc. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 63)

Figura 4 - Contínuo de monitoração estilística



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

O quarto contínuo - de redes sociais ou interação social - refere-se ao grau de inserção do indivíduo em diferentes grupos sociais e às consequências dessa inserção sobre seus usos linguísticos. Parte do princípio de que quanto mais densas e fechadas forem as redes sociais de um indivíduo (como ocorre em comunidades pequenas, com forte vínculo entre os membros), maior tende a ser a manutenção de traços linguísticos locais e tradicionais. Em contrapartida, indivíduos que participam de redes sociais amplas e abertas — com maior mobilidade geográfica, acesso à escolarização e interação com diferentes grupos sociais — tendem a apresentar maior variabilidade linguística e maior aproximação com a norma padrão.

Pensando tanto na classificação de Labov (2008) sobre as categorias da avaliação de variantes linguísticas, bem como na proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), especificamente nos três primeiros contínuos, é que trataremos a seguir dos fenômenos variáveis escolhidos para esta pesquisa.

2.4.1 Nível fonológico: monotongação e apagamento do R em posição final de verbos

Dois fenômenos que são muito frequentes na fala do português brasileiro são a monotongação e o apagamento do fonema /r/ em posição final, majoritariamente em verbos no infinitivo. Pesquisas linguísticas têm comprovado que a ocorrência desses fenômenos é frequente e não estereotipada e que tais fenômenos podem, portanto, ser considerados graduais, ou seja, presentes em todas as regiões do país. Nesse sentido, antes de analisarmos as percepções de discentes e docentes sobre essas ocorrências, a fim de verificarmos como (e se) são avaliadas, iremos explicar brevemente do que se trata esses dois fenômenos e trazer pesquisas que os abordam.

Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), ao tratar das variáveis graduais e descontínuas do PB, salientam a preferência universal pela estrutura silábica canônica CV (consoante, vogal) no PB para explicar determinados processos fonológicos.

Os processos fonológicos que são produtivos no nosso português parecem, sem dúvida, relacionar-se a certos universais da Fonologia como, por exemplo, a já citada preferência pela forma canônica da sílaba e a pouca resistência que sílabas átonas oferecem à redução e à mudança. Os processos básicos que operam na língua para abrir sílabas fechadas (desnasalização das vogais átonas finais, **supressão de segmentos consonânticos e redução de ditongos decrescentes**) e para reduzir encontros consonânticos exibem quase sempre uma estratificação gradual no contínuo dialetal. (Bortoni-Ricardo; Rocha, 2016, p. 41 grifo nosso)

As autoras explicam que a monotongação de ditongos decrescentes se relaciona ao processo de abertura das sílabas pela perda da consoante em posição de coda, sendo um fenômeno de estratificação gradual e que pode ser encontrado em estilos formais da norma padrão urbana, trazendo os exemplos de “outro>otro” e “peixe>peixe”. As autoras alertam ainda que a redução do ditongo pode ser estigmatizada em casos como “Almeida>Almeda”.

Outra pesquisa de destaque a respeito da monotongação de ditongos orais decrescentes foi a empreendida por Freitas (2017), em sua dissertação de mestrado, na qual considera os falares de Uberaba-MG, local onde a presente pesquisa realizou o questionário de atitudes e percepções linguísticas, isto é, consideramos nesta tese as percepções e atitudes de discentes e docentes de escolas uberabenses. Freitas (2017), ao retomar estudiosos/pesquisadores da área, define o fenômeno da

monotongação como: (i) o processo de redução do ditongo (encontro de uma vogal mais semivogal), que perde sua semivogal e passa a uma vogal simples (trazendo o exemplo de “caixa>caxa”) (Hora;Ribeiro, 2006); (ii) processo fonológico chamado de eliminação (apagamento/queda, truncamento) da semivogal que compõe os ditongos (Cagliari, 2002).

A autora traz também os estudos de Câmara Jr. (2009) e o seu alerta para o caráter puramente fonético do fenômeno, haja vista que na escrita o ditongo permanece. Traz ainda várias pesquisas realizadas no Brasil acerca desse processo fonológico em questão, comprovando a alta frequência da monotongação no PB e justificando a sua ocorrência:

Figura 5 - Fatores que favorecem a monotongação em estudos variacionistas realizados pelo Brasil

	Santos e Chaves (2010)	Cristofolini (2011)	Aragão (2000)	Pereira (2004)	Toledo (2011)
Fatores Linguísticos	Contexto seguinte (tepe) Extensão da palavra (polissílaba)	Tonicidade (sílabas tônicas)	Contexto seguinte (tepe e fricativas alveopalatais) Extensão da palavra (polissílaba)	Contexto seguinte (tepe e palatal)	Contexto seguinte (tepe e fricativa palatal)
Fatores extralinguísticos (sociais)	-	-	-	Escolaridade sexo	-

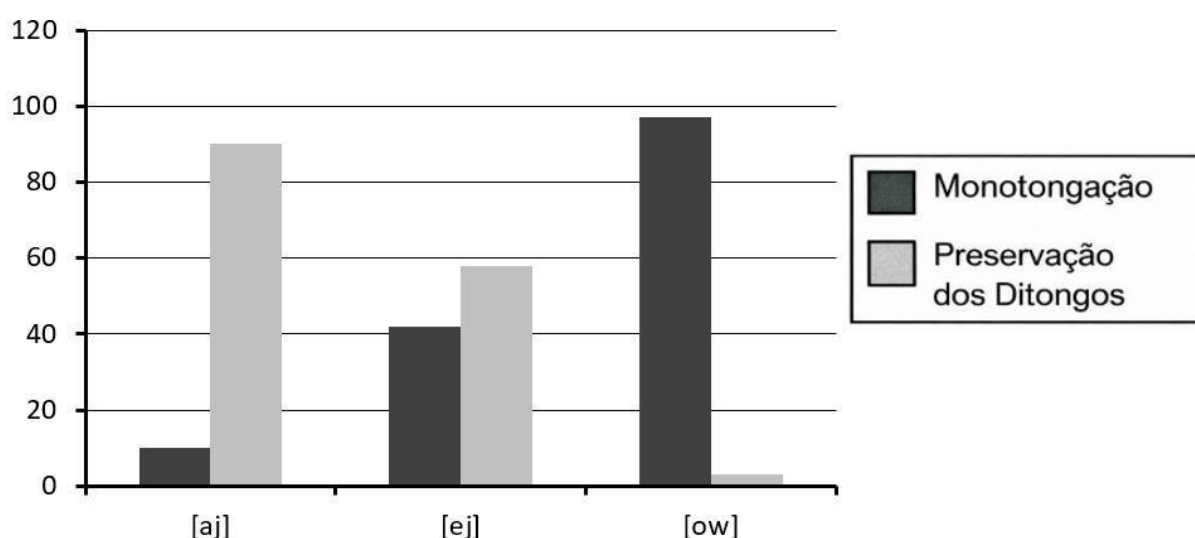
Fonte: (Freitas, 2017, p 33).

Freitas (2017), após analisar 1204 ocorrências de ditongos orais decrescentes de falares uberabenses - sendo 41 (3%) de palavras formadas com o ditongo /aj/, 779 (65%) com o ditongo /ej/ e 384 (32%) palavras com /ow/ - conclui que há a preferência pela forma monotongada dos ditongos /aj/, /ej/ e /ow/ na fala uberabense e que

(...) tal preferência é condicionada, principalmente, por fatores linguísticos, tais como o contexto fonológico seguinte, a extensão da palavra e a tonicidade. Em relação aos fatores considerados extralinguísticos, como sexo, idade, escolaridade, no que diz respeito ao fenômeno da monotongação, eles pouco influem, ou até mesmo nada influem sobre sua realização, sendo que, como dissemos anteriormente, o fator “menor escolaridade” influencia a monotongação do ditongo /ow/ somente. (Freitas, 2017, p. 69)

Outra pesquisadora que se dedicou ao estudo da ditongação e monotongação do PB foi Pedrosa (2016). Ela afirma que a monotongação (ditongo transformado em monotongo após o apagamento da semivogal) é um fenômeno bastante comum e que ocorre há muito tempo desde a passagem do latim vulgar para o português. A pesquisadora traz dados interessantes do trabalho empreendido por Silva (2004) sobre os ditongos na fala pessoense, como, por exemplo, a figura abaixo:

Figura 6 - Processo de monotongação (Silva, 2004)



Fonte: (Pedrosa, 2016, p. 75).

O gráfico apresentado por Pedrosa (2016) ao analisar os dados da pesquisa de Silva (2004) mostra que, na fala pessoense, a monotongação do [ow] é um processo recorrente - como em “outro” (99%), “louco” (99%), “louça” (99%), “crioulo” (99%), “roupa” (99%), “matou” (96%), “roubo” (94%), “ouve” (92%), “couro” (100%) - e, nos casos de [aj] e [ej], há certos contextos que inibem o processo de apagamento da semivogal. Pedrosa (2016) mostra os seguintes contextos de ocorrência da monotongação:

Figura 7 - Contexto de ocorrência da monotongação

Ditongos	Contexto propício à monotongação
[aj]	/ʃ/ → caixa
[ej]	/r/ → cadeira /ʃ/ → deixo /ʒ/ → beijo
[ow]	→ Todos os contextos fonológicos → Desinência verbal

Fonte: Pedrosa (2016, p 76).

Pedrosa (2016) também retoma a constatação de Mollica (1998) de que o apagamento da semivogal é um processo que envolve todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, e que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o utiliza oralmente.

Blundi e Nardelli (2018), ao tratar das relações entre linguagem, poder e sociedade, retomam o conceito de indicadores de Labov (2008) e, ao explicá-lo, apontam como exemplo de indicadores o fenômeno da monotongação, mostrando que a ocorrência desse processo é pouco avaliada socialmente, ou seja, não é estigmatizada.

(...) os indicadores são elementos linguísticos que possuem pouca avaliação social, pois ocorrem de forma inconsciente na língua, como, por exemplo, a monotongação dos ditongos /ei/ e /ou/ como em “peixe/pexe” e “couve/cove”; nesses casos, os ditongos são reestruturados em função da posição do segmento glide dentro do ditongo e, também, da relação com a consoante seguinte. (Blundi; Nardelli, 2018, p. 470)

Com a mesma recorrência, o fenômeno fonológico do apagamento do R em final de verbos acontece no PB. Bortoni-Ricardo e Rocha (2016) afirmam (e comprovam com análises da variação linguística em contexto escolar) ser uma forte tendência no PB a supressão do /r/ em posição final de palavras. Apesar de ser uma regra variável, como apontam as pesquisadoras, explicam que essa tendência é bem frequente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) afirma que “em todas as regiões do Brasil, o /r/

pós vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais” (corrê, almoçá, sorri, desenvolvê). A sociolinguista ressalta que no processo de apagamento da consoante, a vogal final da sílaba (padrão CVC) é alongada, dando mais intensidade a ela e que tal processo fonológico não acontece da mesma forma nos monossílabos em que o /r/ pós-vocálico tende a preservar-se mais (mar, dor, par, cor). Ressalta também que:

Além dos infinitivos verbais, o /r/ pós-vocálico também tende a ser suprimido nas formas do futuro do subjuntivo: (se eu estiver > estivé; se ele quiser > quisé; se ela fizer > fizé) e nos substantivos adjetivos e advérbios polissilábico (que têm mais de duas sílabas: melhor > melhor; maior > maió; Deusimar > Deusimar; regular > regulá; amor > amô etc). (Bortoni-Ricardo, 2004. p. 85)

A autora traz uma consideração importante ao trazer esse fenômeno variável na fala para o nível da escrita, chamando a atenção dos professores, haja vista que a supressão do R nos infinitivos abre a possibilidade de uma hipercorreção na escrita que acontece bastante na escola (e fora dela). Nas palavras da autora:

A regra de supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção que resulta em construções assim: “João **estar* muito quieto hoje”. Esta, como qualquer outra hipercorreção, decorre de uma hipótese mal sucedida. O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/. Então, ao produzir uma forma como *está*, da terceira pessoa do singular do indicativo presente, imagina que nela também haveria um /r/ que foi igualmente suprimido, e acrescenta esse suposto /r/, incorrendo numa hipercorreção. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 85)

Inúmeras pesquisas que consideram/analisa o apagamento do R em final de palavra no PB foram realizadas ao longo dos anos, comprovando a alta frequência desse fenômeno. Podemos citar a pesquisa de Rockenbach e Batisti (2021) a respeito da produção e percepção do apagamento variável de /r/ em coda silábica no português de Porto Alegre. As pesquisadoras, a partir de estudos realizados, apontam que o apagamento do /r/ em coda silábica pode ser uma mudança em progresso nas variedades do PB. A análise de entrevistas sociolinguísticas e dos dados do teste-piloto de percepção e avaliação linguística demonstrou que o apagamento do /r/ em Porto Alegre parece estar em estabilidade na comunidade e que é percebido e avaliado em contraste com o não apagamento, sugerindo um sistema de significação social relacionado a falas menos cultas e menos formais.

Além do domínio das pesquisas de percepção e avaliação (atitude) envolvendo

o fenômeno em questão, na área educacional muitas outras se destacam ao apontar o quanto o apagamento do R em final de palavras (especificamente em verbos no infinitivo) é encontrado na escrita de alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Isso chama a atenção para o fato de que o fenômeno está tão internalizado na fala que passa para a escrita sem o aluno perceber que se trata de uma inadequação ortográfica. Pesquisas sobre a ocorrência desse fenômeno na escrita são, por exemplo, as empreendidas por Freire e Oliveira (2019), Oliveira e Prado (2024) e Messias e Lacerda (2024).

Portanto, como apontado nas pesquisas acima, a monotongação e o apagamento do “r” no final de verbos são fenômenos bastante recorrentes no PB, por isso foram escolhidos para compor o questionário de atitudes e percepções linguísticas a fim de investigarmos se os fenômenos variáveis mais frequentes no PB são os mais perceptíveis e avaliados por discentes e docentes da educação básica (terceiro ano do ensino médio). Passaremos à descrição e à exposição de pesquisas a respeito dos fenômenos de nível morfossintático escolhidos neste trabalho.

2.4.2 Nível morfossintático: pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e verbos ter/haver em sentido existencial

No nível morfossintático, foram escolhidos dois fenômenos bastante frequentes no PB para comporem algumas questões do questionário de atitudes e percepções. São eles: a variável primeira pessoa do plural (nós/a gente) e ter/haver no sentido existencial. Apesar de serem frequentes, é de interesse da área da Sociolinguística da Percepção e também da Educacional investigar como são avaliados, percebidos pela comunidade escolar, especificamente pelos discentes e docentes da cidade de Uberaba, *locus* do estudo realizado.

Martins, Vieira e Tavares (2016), ao tratarem das contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português, trazem dados interessantes a respeito da questão pronominal do PB contemporâneo, conforme apresentado na figura:

Figura 8 - Quadro de pronomes pessoais do PB contemporâneo

Pessoa	Pronomes sujeitos	Pronomes complementos		
		Acusativos	Dativos	Oblíquos
P1	eu	me	me	mim, comigo
P2	tu, você	te, lhe, o, a , se, <u>tu, você</u>	te, lhe, (<u>a/para</u>) <u>você</u>	ti, contigo, si , consigo , (com) <u>você</u>
P3	ele, ela	o, a , se, ele, ela	lhe , (<u>a/para</u>) ele/ela	si , consigo , (com) <u>ele/ela</u>
P4	nós, a gente	nos , <u>nós</u> , <u>a gente</u>	nos , (<u>a/para</u>) <u>nós</u> (<u>a/para</u>) a gente	conosco , (com) <u>nós</u> , (com) <u>a gente</u>
P5	vocês	os, as , se, <u>vocês</u>	lhes , (<u>a/para</u>) <u>vocês</u>	(com) <u>vocês</u>
P6	eles, elas	os, as , se, <u>eles</u> , <u>elas</u>	lhes , (<u>a/para</u>) <u>eles</u>	si , consigo , (com) <u>eles/elas</u>

Fonte: (Martins, Vieira e Tavares, 2016, p. 17).

Apesar dos autores tratarem dos pronomes pessoais sujeitos (de referência determinada e indeterminada), observamos pela figura acima o quanto a variação linguística está presente no PB contemporâneo. Chamamos a atenção para a variável “nós/ a gente”. O artigo aponta que, para a referência determinada, a forma “a gente” é mais usada em detrimento da forma “nós” segundo dados da Gramática do Português Culto Falado no Brasil.

Freitag (2016) aponta que a variação “nós/ a gente” no PB não aparenta estigma no uso das formas e pode ser considerada uma mudança em curso, um fenômeno do tipo marcador, razoavelmente sensível à variação social. Para a pesquisadora, são necessárias as pesquisas que evidenciam como este fenômeno é avaliado, percebido e utilizado pelos falantes. Em suas palavras:

O prestígio ou estigma de um traço linguístico depende da maior ou menor consciência do falante sobre a avaliação social da regra, o que se reflete nos resultados relativos à variável sociodemográfica escolarização. Estudos sociolinguísticos de natureza descritiva têm evidenciado a não relevância do efeito da escolarização na variação entre nós e a gente na expressão da primeira pessoa do plural no português do Brasil, sugerindo que não há estigma no uso das formas. No entanto, o comportamento linguístico não corresponde às crenças e atitudes linguísticas dos informantes, o que sugere que, do ponto de vista da avaliação social, a variação na primeira pessoa do plural é um fenômeno do tipo marcador, razoavelmente sensível à avaliação social, o que impõe matizes de estratificação social e estilística. Para desvelar esses matizes, considerar apenas os resultados da distribuição sociodemográfica das variáveis não é suficiente; é preciso triangular o máximo de evidências, advindas de diferentes fontes perceptuais. (Freitag, 2016, p. 89)

A pesquisadora apresenta dados de amostras de falares dos sergipanos, evidenciando a preferência pela variável “a gente”. Para essa pesquisa, é conveniente mostrar os dados envolvendo uma amostra constituída por estudantes do ensino médio da mais tradicional escola pública de Sergipe, composta por interações entre grupos de estudantes e entrevistas com 20 estudantes, todos residentes em Aracaju. O percentual geral de uso de “a gente” foi de 83%, com 92% (N = 269) em entrevistas sociolinguísticas e 79% em interações (N = 659). Ao trazer trechos de falas de informantes, Freitag (2016) mostra também que apesar de certos falantes julgarem o uso de “a gente”, essa é a variável que mais usa em sua fala, comprovando que muitas vezes as crenças não interferem no uso/comportamento linguístico. Após as pesquisas e dados coletados, a autora conclui que é necessário um aprofundamento de pesquisas sobre o fenômeno sob o viés da percepção sociolinguística e ainda que:

A análise da covariação entre alternância pronominal e a presença vs. ausência de marca morfêmica de concordância aponta para uma avaliação social estigmatizada de combinações como “nós fala” e “a gente falamos”, o que sugere que as crenças e atitudes atribuídas a *nós* e a *gente* são, na verdade, fortemente dependentes dos padrões de concordância estabelecidos (...). A busca por evidências relacionadas a memes e piadas reforça a percepção de que o fenômeno é relativamente sensível à avaliação social, com sutis evidências para a polarização rural/urbano, sul-sudeste/nordeste e para a resignificação indexicalizada (...). Por fim, as fontes institucionais atuam fortemente no direcionamento normativo das crenças e atitudes em relação ao fenômeno (...) na primeira pessoa do plural, a forma a gente tem comportamento de marcador, na medida que os informantes, em fase final da educação básica e/ou na educação superior, fazem uso de uma variante, mas julgam melhor e até mesmo acreditam que usam a outra, nós, que é abonada pelos instrumentos normativos. (Freitag, 2016, p. 913-914)

A pesquisa de Freitag (2016) sobre a produção da variante “a gente” na primeira pessoa do plural aponta um dado interessante ao mostrar que muitos falantes, apesar de usarem a variante, a avaliam de maneira negativa, ou seja, como apontaram Oushiro (2015) e Mendes (2018), a produção nem sempre se manifesta na percepção e/ou avaliação e vice-versa.

Com a variação “ter/haver” no PB, o panorama não é muito diferente, isto é, um fenômeno que também não apresenta, de forma geral, estigma no uso das formas, sendo considerado um marcador linguístico, de traços graduais e ligados a escolhas estilísticas/formais. Vieira e Freire (2016) trazem considerações interessantes acerca da alternância ter/haver em construções existenciais. Os autores, ao trazerem dados de Avelar (2006), mostram que:

(...) as frequências de *ter* e *haver* são inversamente proporcionais nas línguas faladas e escrita, havendo ampla preferência pela forma *ter* na fala (87%) - ainda mais nítida nos dados da fala popular (92%) do que na culta (79%) -, ao contrário da escrita, em que se dá ampla produtividade da forma *haver* (86%). Os dados revelam que, embora haja mais ocorrências da forma mais prestigiosa na fala culta do que na fala popular, a forma *ter*, dada sua ampla produtividade, não constitui forma estigmatizada por falantes com alto grau de escolarização. (Vieira; Freire, 2016, p. 109)

Os autores também atentam para o fato de que mesmo tendo predominância na fala (*vide* Figura 8) a forma “*ter*” também pode ser encontrada na escrita menos monitorada (*vide* Figura 9).

Figura 9 - Alternância *ter* e *haver* na língua oral e escrita

	Ter	Haver
Fala	87%	13%
Escrita	14%	86%

Fonte: (Vieira, Freire, 2016, p. 109)

Figura 10 - Alternância *ter* e *haver* na escrita monitorada e menos monitorada

Fontes da escrita		Ter	Haver
– monitorada	anúncios	60%	40%
	piadas	47%	86%
+ monitorada	textos de <i>O Globo</i> ¹⁷	0%	100%

Fonte: (Vieira, Freire, 2016, p. 110).

Vieira e Freire (2016) concluem seu artigo reforçando a nítida influência da escola na presença de certas construções morfossintáticas na escrita brasileira e que se tornam incomuns na fala espontânea e que o fenômeno “*ter/haver*” em empregos existenciais se relaciona a situações de maior letramento e monitoramento estilístico, isto é, a preferência pelo uso de “*haver*” na fala/escrita mais monitorada, enquanto na

fala espontânea e escrita menos monitorada, há a predominância do emprego de “ter” com sentido existencial.

No trabalho desenvolvido por Araújo, Viana e Pereira (2019) a respeito da variação dos verbos existenciais “ter” e “haver” em amostras do falar culto de Fortaleza, há interessantes considerações que vão ao encontro do que é defendido por esta pesquisa, isto é, da alta preferência, pelos falantes brasileiros, pela forma existencial “ter” em detrimento de “haver”, indicando o traço gradual e não estigmatizado desses usos.

As pesquisadoras trazem dados históricos que comprovam que essa variação entre os verbos existenciais teve origem ainda no século XIII em que o verbo “ter” começou a competir com o “haver” no sentido de posse. E, após essa substituição no sentido de posse, os verbos em questão passaram a competir também nas construções existenciais. As autoras também alertam para o fato de que, apesar de as gramáticas normativas não considerarem o verbo “ter” como existencial - trazendo apenas “haver” e “existir” - a maioria dos falantes brasileiros usam o verbo “ter” com sentido existencial como mostram os estudos bibliográficos empreendidos por elas: Callou e Avelar (2000), Silva (2001), Batista (2012), Martins e Callou (2003), Vitória (2011, 2012, 2013), Oliveira (2014); Souza (2015), Bagno (2011) e Perini (2013).

As pesquisadoras trazem dados interessantes sobre as ocorrências de “ter” e “haver” como verbos existenciais no PB. A seguir, mostramos uma tabela feita por elas ao resumirem as pesquisas de Callou e Avelar (2000) expondo resultados coletados do Projeto NURC - Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta.

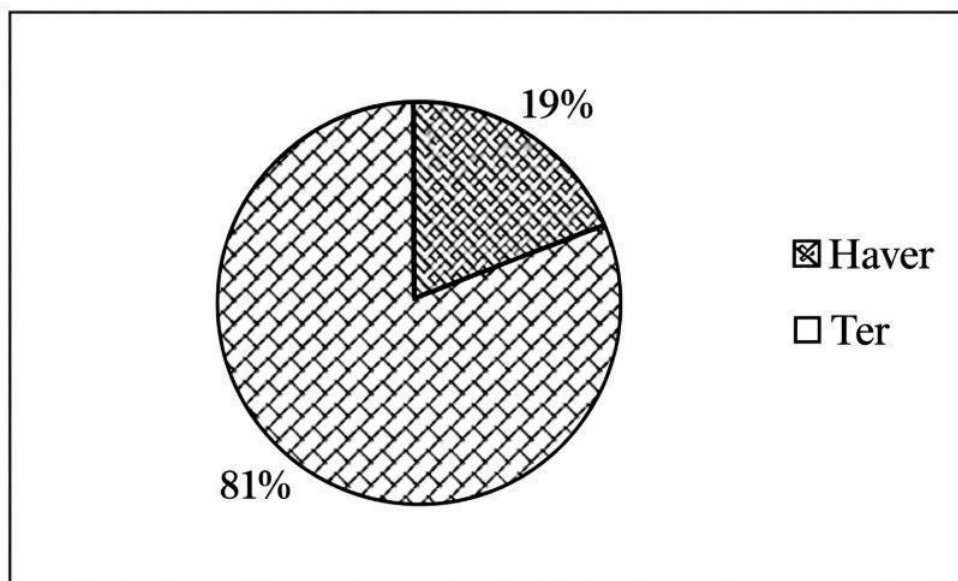
Figura 11 - Ocorrências de *ter* e *haver* existenciais - Projeto NURC

NURC (coletas em 1970 e 1990); 1528 ocorrências; apresenta porcentagens e e peso relativo.		
Variáveis testadas	Resultados gerais da variação	Resultados das variáveis
05 sociais: sexo/ gênero; faixa etária e década de gravação; 02 linguísticas: tempo verbal e especificidade semântica do argumento interno.	Frequências gerais: - Haver – 31%; - Ter – 69%	- Tempo verbal – o presente favorece <i>ter</i> (0,60) nas décadas de 1970 e 1990, enquanto o passado favorece <i>haver</i> : (0,91) pretérito perfeito, (0,66) pretérito imperfeito para a década de 1970 e (0,62) pretérito perfeito, (0,55) pretérito imperfeito para a década de 1990. - Especificidade semântica do argumento interno – o traço [-material] favorece o uso de <i>haver</i> e o [+material] promove o uso de <i>ter</i> ; - Faixa etária – quanto mais velho o falante, mais favorecedor de <i>haver</i> ; - Sexo – na década de 1970 as mulheres usam mais <i>haver</i> .
	Década de 1970 - Haver – 37%; - Ter – 63%;	
	Década de 1990 - Haver – 24%; - Ter – 76%	

Fonte: (Araújo, Viana e Pereira, 2019, p. 255).

Como podemos observar na figura acima, as frequências de “ter” como verbo existencial é expressivamente maior do que as de “haver”, tanto na década de 1970, quanto na década de 1990 em que o número de ocorrências aumenta substancialmente. É interessante notar também que o verbo “haver” é usado, em sua maioria, por falantes mais velhos e por mulheres. Além disso, os dados também evidenciam que o tempo verbal pretérito também favorece a escolha de “haver”, enquanto o “ter” é escolhido no presente. A pesquisa de Araújo, Viana e Pereira (2019) também mostra que em Fortaleza (CE) essa realidade não é diferente, haja vista que “ter” apresenta 81% de ocorrência como verbo existencial em detrimento de “haver” (19%) na fala dos fortalezenses. Como *corpus*, utilizaram 72 informantes (fortalezenses natos, de pais fortalezenses, que nunca se ausentaram por mais de dois anos da cidade e que possuem graduação completa). A seguir, o gráfico trazido pelas autoras:

Figura 12 - Variação dos verbos existenciais *haver* e *ter* no falar culto de Fortaleza-CE



Fonte: (Araújo, Viana e Pereira, 2019, p. 261)

Araújo, Vieira e Pereira (2019) concluem sua pesquisa acerca da variação dos verbos existenciais “haver” e “ter” no falar culto de Fortaleza mostrando que:

o verbo *ter* concentra, frente ao verbo *haver*, a maior frequência de uso; a faixa etária (idosos) e o sexo (feminino) são as variáveis extralinguísticas que favorecem a permanência de *haver*; o tempo (passado) favorece *haver* em detrimento dos demais; assim como o traço semântico [-humano] beneficia *haver*, o traço [+humano] favorece *ter*. Dessa forma, na variedade culta do falar de Fortaleza, o uso do verbo *haver* chega ainda a 19%. De qualquer forma, as estruturas existenciais no português brasileiro são construídas, em sua grande maioria, com o verbo *ter*, o que já vêm apresentando uma mudança linguística, constatada em nossos dados, com uma possível mudança em progresso. Ademais, inferimos, ainda, que a escolarização é fator primordial para a presença de *haver* no falar fortalezense, pois, a partir do contato com a gramática normativa, os falantes tomam conhecimento do uso do verbo *haver*, como já mencionamos anteriormente. (Araújo, Vieira e Pereira, 2019, p. 270-271)

Como exposto nas pesquisas citadas acima, os fenômenos morfossintáticos da primeira pessoa do plural (nós/a gente) e dos verbos *ter/haver* no sentido existencial são muito frequentes no PB, apresentando traços graduais, isto é, espalhado por todo território nacional, sendo pouco avaliados pelos falantes, não demonstrando estereotipia nem estigmatização - são, portanto, do tipo marcador. Importante ressaltar também que estão condicionados ao grau de monitoramento linguístico, ao que podemos considerar o fator estilístico e também o fator escolarização na escolha das variantes, retomando os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004): o contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração

estilística.

A seguir, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a aplicação do questionário de atitudes e de percepções desses fenômenos nas escolas públicas de Uberaba (MG).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos envolveram, de modo geral, quatro etapas:

i) revisão bibliográfica; ii) elaboração dos termos de consentimento livre e esclarecido e de participação de docentes e discentes envolvidos na pesquisa, bem como a aprovação do Comitê de Ética da UNESP; iii) montagem e aplicação do questionário piloto e iv) montagem e aplicação do questionário final/definitivo de atitudes e de percepções linguísticas.

Para a realização da pesquisa, elaboramos um questionário de atitudes e de percepções linguística aplicado a discentes e docentes do terceiro ano do Ensino Médio - etapa final da educação básica - de escolas públicas da cidade de Uberaba (MG). Inicialmente, foi feito um questionário piloto aplicado a dois discentes e dois docentes de uma escola pública periférica (mais detalhes na subseção 3.2) que permitiu alguns melhoramentos no questionário definitivo.

Algumas dificuldades e entraves foram encontrados ao longo das aplicações, sendo a maioria ligada a: (i) acesso às escolas públicas no que tange à permissão da direção escolar para ter o contato com discentes e docentes, sendo um processo extremamente burocrático e moroso; (ii) conseguir a assinatura dos responsáveis dos informantes menores de idade após a leitura do termo de esclarecimento e de consentimento; (iii) engajamento dos informantes para responderem às questões do questionário; (iv) obstáculos referentes à rotina escolar. Tais desafios serão melhor explicitados na subseção 3.2.

A seguir, detalhamos informações sobre o local em que foi realizada a pesquisa (cidade de Uberaba e a localização das escolas participantes), os informantes - quantidade, perfil social -, bem como sobre a elaboração do questionário de atitudes e de percepções, as questões que o envolvem, a aplicação e os critérios de análise.

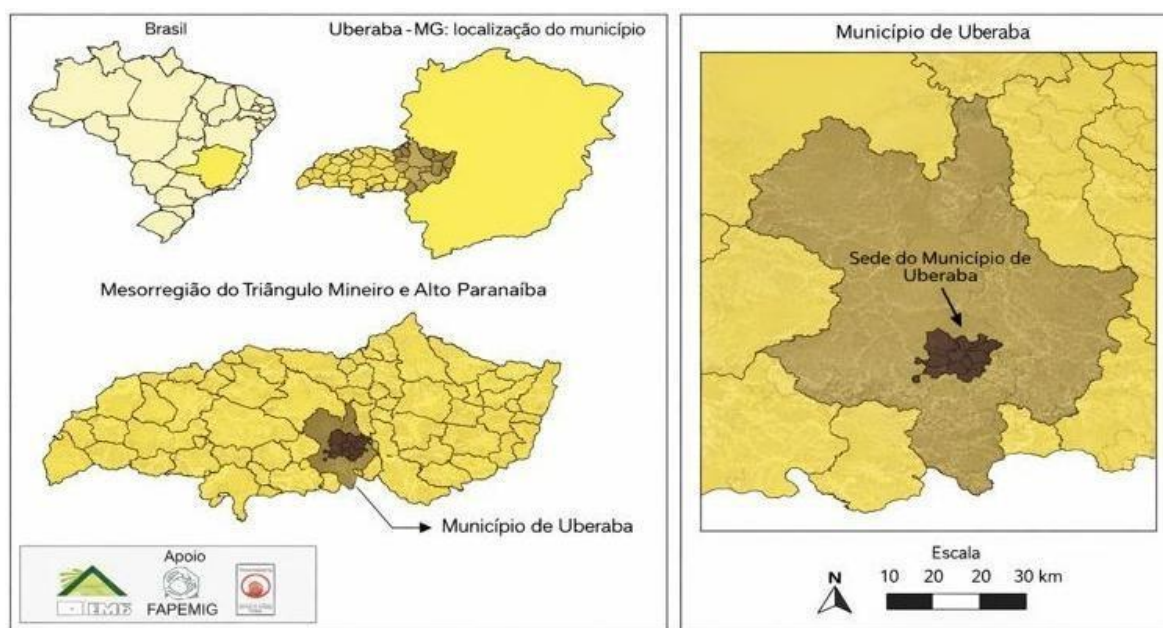
3.1 Local e informantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Uberaba (MG), localizada na região do Triângulo Mineiro, região esta que faz divisa com os estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul. Pesquisas sociolinguísticas têm se destacado nessa região, principalmente por meio de influências de grupos de pesquisa como o GEVAR - Grupo

de Estudos Variacionistas -, cujos integrantes se dividem em discentes e docentes das universidades federais de Uberlândia (UFU) e do Triângulo Mineiro (UFTM).

Importante destacar que muitas pesquisas sociolinguísticas realizadas no país tendem a considerar cidades metropolitanas/capitais de estados brasileiros e muito se perde em não investigar as cidades interioranas, cuja riqueza linguística é indiscutível, cujas variedades podem ser destoantes das variedades cultas. Este trabalho, portanto, pretende colaborar com as pesquisas que vêm sendo feitas nessa região, dando notoriedade à cidade de Uberaba, sétimo município mais populoso do estado, apresentando uma população aproximada de 354 mil habitantes e uma localização privilegiada, cerca de 500 Km de grandes centros urbanos como Belo Horizonte, Goiânia, São Paulo, Brasília. É uma cidade conhecida pelo seu valor agropecuário e religioso, cidade onde viveu o famoso Mèdium Chico Xavier. Abaixo, segue o mapa de localização do município.

Figura 13 - Localização do Município de Uberaba - MG



Fonte: Base cartográfica IBGE. Org. Luiz Gustavo Leonel dos Reis, 2013.
Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/10407> Acesso 04/10/2024.

Esta pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, terá como *corpus* estudantes do ensino médio e professores de língua portuguesa – ambos do último ano da Educação Básica – de escolas públicas da cidade de Uberaba-MG. Para isso, foram coletadas a autorização das escolas, dos professores, dos estudantes maiores de idade e dos

responsáveis pelos estudantes menores de idade participantes, juntamente com a entrega do termo de esclarecimento e consentimento da pesquisa (segundo as orientações do Comitê de Ética da UNESP).

As escolas públicas participantes da pesquisa foram cinco, codificadas em Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E de acordo com a localização de cada uma, sendo que a escola mais central da cidade é a Escola A e a mais distante do centro da cidade, a Escola E. Serão explicadas as características gerais de cada escola e o número de informantes participantes de cada uma delas.

A Escola A, mais próxima do centro da cidade, atende cerca de 877 alunos, de acordo com dados do Censo Escolar 2023, nas modalidades de ensino regular (ensino fundamental e médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e funciona nos três períodos (matutino, vespertino e noturno). Apresenta um corpo docente de 53 professores (dados do site <https://gedu.org.br/escola/31159751-ee-minas-gerais> acesso em 10/10/2024), e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio de 4,6 em 2019. Segundo dados do INEP - ENEM 2019 - a média dos alunos no exame foi de 513,85 pontos, com uma taxa de participação de alunos de 67%. Ademais, informações do Questionário SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) apontam que 31% dos alunos costumam ler livros que não são das matérias e 22% das mães dos alunos apresenta ensino superior. Abaixo, segue a localização da escola a partir da distância do centro da cidade (1km), contada em passos para encurtar o percurso.

Figura 14 - Escola A: distância do centro da cidade



Fonte: Google Maps.

A Escola B, cuja distância do centro da cidade é de aproximadamente 2,6 km, atende cerca de 342 alunos, nas modalidades de ensino regular (fundamental e médio em tempo integral) e EJA, durante os três períodos (matutino, vespertino e noturno). Apresenta um corpo docente de 44 professores e o IDEB dos anos finais do ensino fundamental (haja vista que o do ensino médio não estava disponível para consulta) de 2023 de 3.3. A nota média do ENEM de 2019 é de 519,45 pontos, com taxa de participação dos alunos de 19%. Quanto aos dados do SAEB de 2021, não há registro para esta escola. (Fonte: <https://qedu.org.br/escola/31159891-ee-paulo-jose-derenusson>). A seguir, a distância da cidade em relação ao centro urbano.

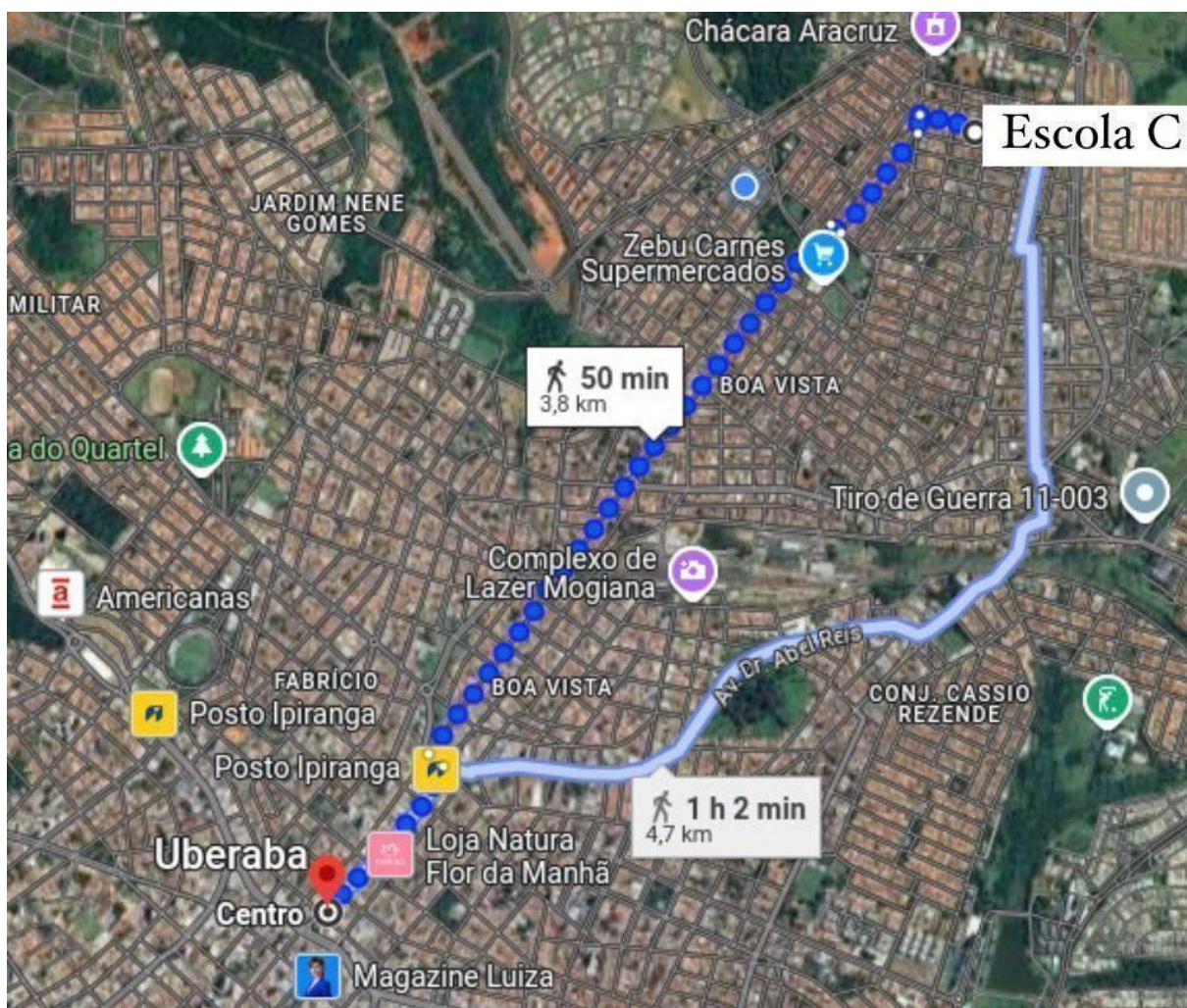
Figura 15 - Escola B: distância do centro da cidade



Fonte: Google Maps.

A Escola C, localizada a 3,8 km do centro da cidade, atende 277 alunos, na modalidade ensino regular (ensino fundamental e médio em tempo integral) nos períodos matutino e vespertino. Conta com uma equipe de 39 docentes e o IDEB de 2023 de 4,0 para o Ensino Médio. Nota média do ENEM 2019 é de 456,43 com uma taxa de 17% de participação de alunos. Dados do questionário SAEB de 2019 para o ensino médio apontam que nenhuma das mães dos alunos têm ensino superior completo e que apenas 8% dos alunos leem livros que não são das matérias (Fonte: <https://qedu.org.br/escola/31160245-ee-leandro-antonio-de-vito>). Abaixo, distância da escola ao centro urbano.

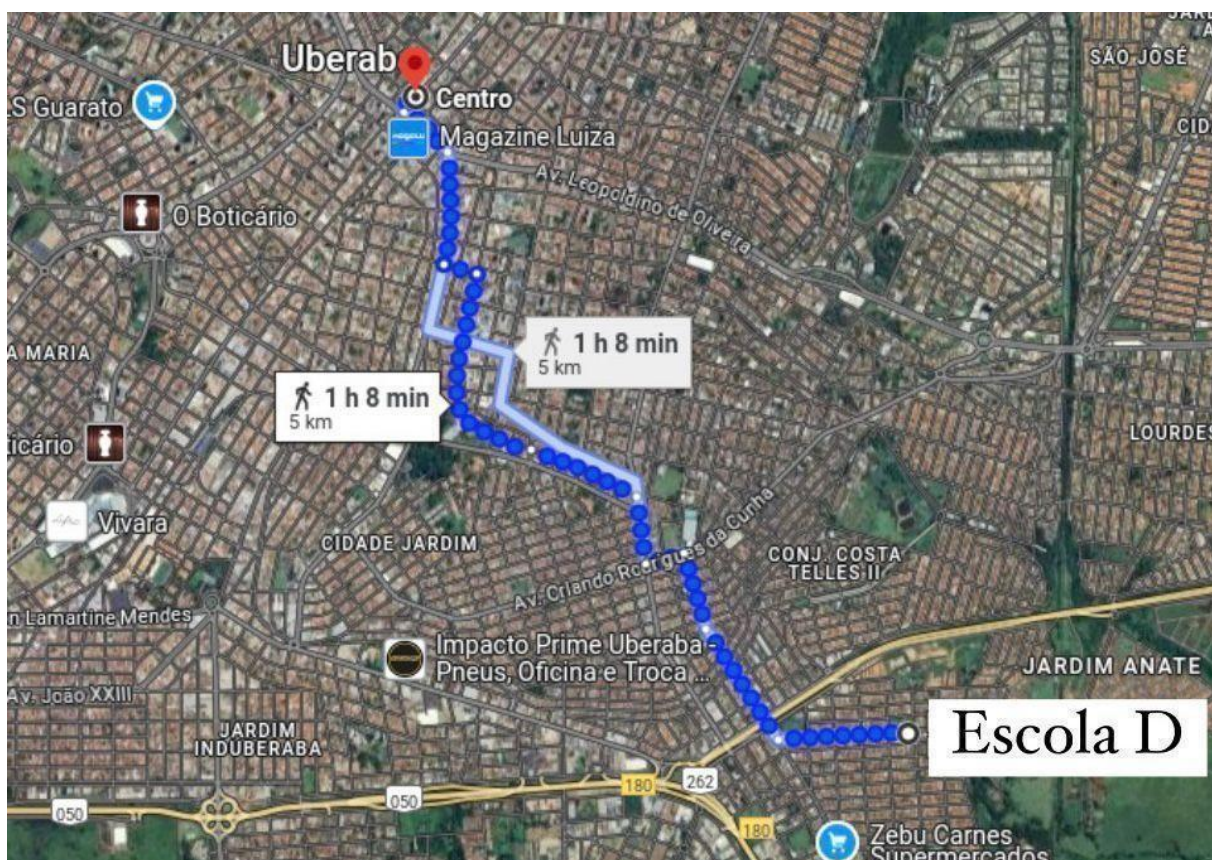
Figura 16 - Escola C: distância do centro da cidade



Fonte: Google Maps.

A Escola D, a 5 km do centro da cidade, atende aproximadamente 1004 alunos durante os três períodos, nas modalidades ensino regular (fundamental e médio) e EJA. Conta com 71 professores e tem como IDEB 2023 para o ensino médio o valor de 3,5. A nota média do ENEM 2019 é de 472,85 com a taxa de participação de alunos de 25%. O Questionário SAEB traz que, para o ensino médio, apenas 8% das mães dos alunos apresentam ensino superior e 9% dos alunos costumam ler livros não relacionados com as matérias. (fonte: <https://gedu.org.br/escola/31160148-ee-horizonta-lemos>). A seguir, a distância da escola em relação ao centro urbano.

Figura 17 - Escola D: distância do centro da cidade

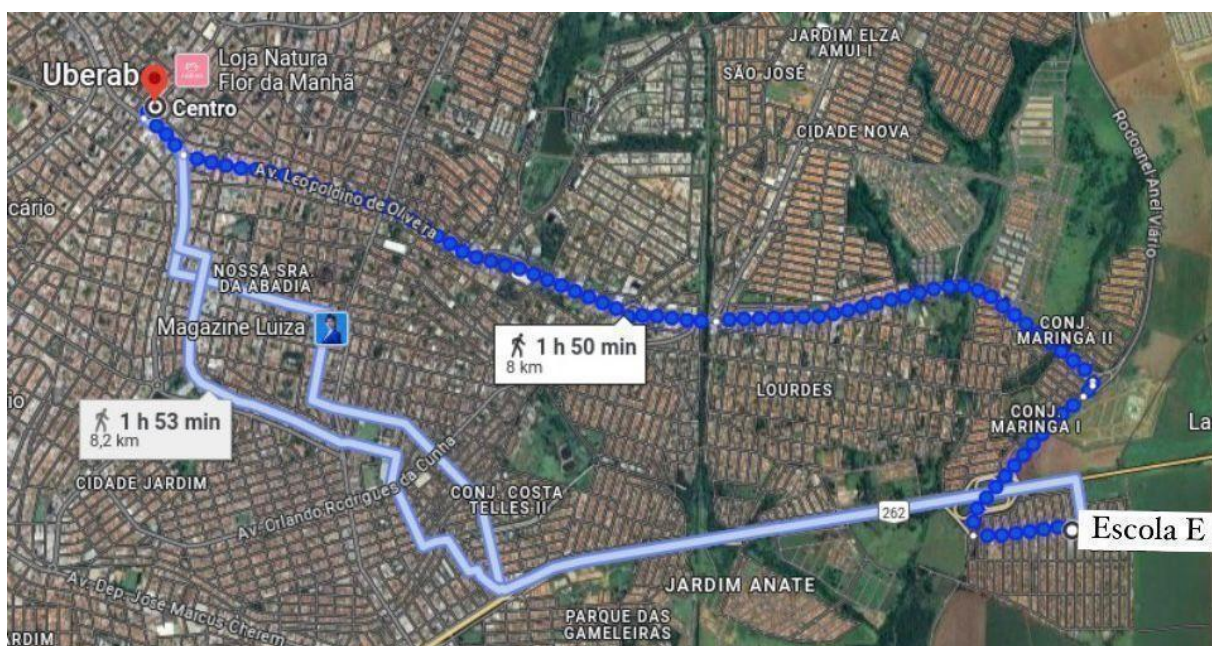


Fonte: Google Maps.

Por último, a Escola E, a mais distante do centro urbano - 8km, atende 167 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, nas modalidades de ensino regular e EJA no período noturno. O corpo docente é formado por 13 professores e o IDEB 2019 do ensino médio é de 2,7. A nota média do ENEM de 2019 é de 470,93 pontos e a taxa de participação dos alunos é de 18%. De acordo com o Questionário SAEB de 2019 para os alunos do ensino médio, nenhuma das mães têm ensino superior e apenas 4% dos estudantes afirmaram ler livros que não são das disciplinas escolares. (Fonte: <https://gedu.org.br/escola/31349313-ee-professora-neide-oliveira-gomes>).

A seguir, a imagem da distância da escola em relação ao centro urbano.

Figura 18 - Escola E: distância do centro da cidade



Fonte: Google Maps.

Sobre os dados apresentados anteriormente a respeito das escolas participantes da pesquisa, interessante notar que de, modo geral, à medida que as escolas se distanciam do centro urbano, o IDEB também diminui gradativamente - com exceção da Escola B, cujo IDEB do ensino médio não estava disponível para análise - outro coeficiente que diminui é a nota média dos alunos no ENEM, ou seja, as três últimas escolas (mais distantes) apresentaram uma diminuição gradativa em relação à média de notas da escola central (Escola A). A taxa de alunos leitores também diminui com a distância das escolas, chegando a apenas 4% na escola mais distante (Escola E).

Tais dados nos possibilitam levantar hipóteses, levando em conta o contínuo rural e urbano proposto por Bortoni-Ricardo (2004), por exemplo: à medida que a escola se distancia do centro urbano, a variedade usada pelos alunos tende a ser mais distante das variedades cultas, o que pode gerar dificuldades ao se deparar com o ensino de língua portuguesa pautado na norma padrão, distante da realidade dos alunos. Fatores externos como a condição econômica das famílias que vivem na periferia também colaboram para esse quadro (variedade social). Há ainda a questão

da escolarização dos pais, haja vista que nas escolas mais distantes do centro urbano, pouquíssimas mães apresentavam ensino superior. No caso das escolas Ce E, nenhuma das mães dos alunos do ensino médio apresentavam ensino superior. Na Escola D, apenas 8% das mães apresentavam ensino superior, enquanto na Escola A, essa taxa sobe para 22%.

Quanto aos informantes da pesquisa, temos os discentes - grupo formado pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas A à E, e os docentes - grupo formado pelos docentes dos discentes envolvidos que participaram ao responderem o questionário. De modo geral tivemos a participação de 40 discentes e 5 docentes que entregaram os termos devidamente assinados. Importante ressaltar que, na Escola A, por exemplo, o total de discentes do 3º Ano do Ensino Médio era de aproximadamente 100 alunos, no entanto apenas 10 entregaram os termos assinados. Da mesma forma, se juntarmos o número de discentes para os quais foram entregues os termos para serem assinados nas demais escolas, teríamos um número muito maior de participantes.

Tabela 2 - Quantidade de discentes participantes de cada escola

Escola	Quantidade de discentes participantes
Escola A	10
Escola B	19
Escola C	4
Escola D	3
Escola E	4

Fonte: Elaboração própria.

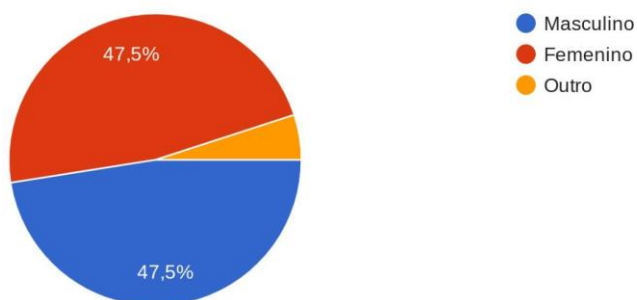
Como exposto acima, a maior quantidade de discentes participantes se concentrou na Escola A (10 alunos) e na Escola B (19 alunos), o que nos possibilitará estabelecer um paralelo interessante entre a escola central e uma escola periférica na

análise dos dados.

A faixa etária média dos discentes é de 17 anos, 72,5% moradores de Uberaba desde o nascimento. Quanto ao sexo e à área de interesse dos discentes participantes, temos os seguintes dados:

Gráfico 1 - Perfil dos discentes participantes

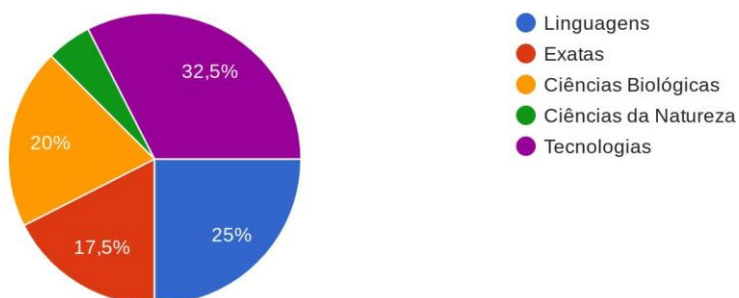
Sexo?
40 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 - Área de interesse dos discentes participantes

Qual a sua área de interesse?
40 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Os docentes de língua portuguesa participantes (total de 5 - cada um de uma escola) são, a maioria (80%), moradores de Uberaba desde o nascimento e 80% do sexo feminino e de formação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Quanto à idade e ao tempo na docência temos a seguinte tabela:

Tabela 1 - Perfil dos docentes participantes

Professor - Escola	Idade	Tempo na docência (anos)
Professor Escola A	58	20
Professor Escola B	36	13
Professor Escola C	50	13
Professor Escola D	36	13
Professor Escola E	35	2

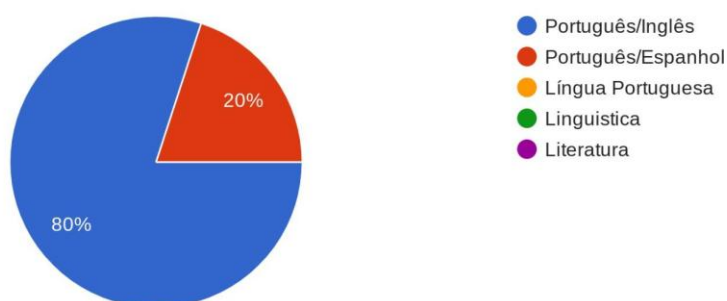
Fonte: Elaboração própria.

Quanto à área de formação dos docentes participantes, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 3 - Área de formação dos docentes participantes

Qual a sua área de formação?

5 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Importante ressaltar para a análise dos dados que os professores da Escola A e da Escola D são efetivos e acompanham os alunos da escola há mais de um ano, enquanto os professores das escolas B, C e E são contratados/designados anualmente e que, portanto, não acompanham os alunos da escola há mais tempo. Tal fato pode interferir, para a análise de dados, na percepção e atitude linguística dos discentes, haja vista que, como exposto na seção 2 (embasamento teórico), o que os professores pensam e como reagem a determinado fenômeno linguístico pode interferir na maneira como seus alunos percebem e avaliam/julgam tais fenômenos. No próximo subtópico, abordaremos sobre o questionário de atitudes e de percepções linguísticas: sua elaboração, a aplicação do questionário piloto e do definitivo, bem como as dificuldades encontradas na aplicação.

3.2 O questionário de atitudes e de percepções linguísticas e a aplicação

Coletadas as autorizações e os termos de esclarecimento e de consentimento, tanto das escolas quanto dos informantes (discentes e docentes), aplicamos um questionário piloto em uma das escolas participantes (Escola C) com a participação de dois docentes (um de língua portuguesa e outro da disciplina “nivelamento em língua portuguesa”) e de dois discentes do 3º Ano do EM. A escolha da Escola C para a aplicação do questionário piloto justifica-se por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou as questões burocráticas. O questionário piloto, baseado no modelo aplicado por Freitag et.al. (2016), consistiu em um formulário eletrônico (ferramenta Google Forms) contendo 10 questões para definirmos o perfil sociodemográfico e as atitudes e percepções linguísticas do participante em relação a algumas variantes do português brasileiro. Houve um questionário específico para o professor e outro para os alunos, haja vista que algumas perguntas do perfil sociodemográfico foram específicas. Porém, as perguntas relativas a atitudes e percepções linguísticas foram as mesmas.

As perguntas que compuseram o formulário do questionário piloto foram: 1) Perguntas relativas ao perfil do participante (naturalidade, formação – para os professores – área de interesse – para os alunos) 2) Que língua você fala? (“Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?”) 3) Que

características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região (Uberaba- MG)? 4) Você gosta da maneira de falar das pessoas de sua região (Uberaba-MG)? Por quê? Gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?) 5) Avaliação de determinadas construções (análise de duas gravações - estímulos pareados - e de construções com os fenômenos linguísticos escolhidos).

Após a aplicação do questionário piloto, algumas mudanças foram realizadas para o questionário definitivo. Percebemos que para uma melhor demonstração das percepções linguísticas - reações inconscientes/subjetivas perante as variantes escolhidas - dos informantes seria preciso iniciar com as questões relativas à percepção e à avaliação, primeiramente com perguntas mais gerais envolvendo questões sobre o que os participantes pensam (crenças) sobre a língua que falam e em seguida com a análise das gravações (que havíamos deixado por último no questionário piloto) para que a resposta não tendesse para as questões específicas de análise dos fenômenos escolhidos.

Também optamos, na escolha dos textos que apresentam os fenômenos variáveis, por trazer personagens frequentes nos livros didáticos escolares e que, possivelmente, os discentes e docentes já conheceriam: Chico Bento e Mafalda, por exemplo, com o intuito de analisar como os participantes reagem às falas expressas por eles (se os participantes também expressariam percepções e/ou avaliações de maneira estereotipada como nos livros, ou de maneira diferente).

Chico Bento é um dos personagens mais populares criados por Mauricio de Sousa (famoso pela criação de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica), surgido em 1961. Ele representa o menino do interior brasileiro, vivendo em um ambiente rural marcado pela simplicidade, pela convivência com a natureza e pelos costumes do campo. Chico é conhecido por sua fala característica, que reproduz traços da variedade rural do português brasileiro, o que reforça sua identidade cultural e regional, destacando-se como uma figura que representa a cultura caipira brasileira.

Já a personagem Mafalda, criada em 1964 pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido como Quino, é uma menina curiosa, inteligente e crítica, que observa o mundo dos adultos com ironia e questionamentos profundos sobre a sociedade, a política e as injustiças sociais. A personagem é conhecida por seu inconformismo com problemas como a desigualdade, a guerra, o autoritarismo e a falta de diálogo entre as pessoas.

Deixamos as questões referentes ao perfil do informante para o final (no

questionário piloto estava no início. Para o questionário definitivo, coletamos no início apenas o nome do informante, seu email e a escola da qual faz parte, deixando as demais perguntas do perfil social para o final. Os participantes do questionário piloto também tiveram dificuldade em reproduzir/escutar os áudios, portanto para o questionário definitivo colocamos um vídeo de fundo (livro aberto) com o áudio gravado, facilitando a escuta das gravações. Sendo assim, temos as seguintes diferenças entre o questionário piloto e o definitivo:

Tabela 3 - Diferenças entre o Questionário piloto e o Questionário definitivo

Questionário piloto	Questionário definitivo	Justificativa da mudança
Informações sobre o perfil sociodemográfico dos participantes no início.	Apenas identificação dos participantes (nome e escola) no início e demais perguntas do perfil ao final do questionário.	Levar os participantes de forma mais direta às questões referentes às percepções linguísticas, foco do questionário.
Avaliação das gravações após as questões sobre quatro fenômenos escolhidos.	Avaliação das gravações antes das questões sobre os fenômenos escolhidos.	Evitar que as questões sobre os fenômenos linguísticos interferissem na avaliação das gravações, a fim de termos reações mais inconscientes (percepções) na análise das gravações.
Opção de reproduzir áudio das gravações no Google Forms.	Opção de reproduzir vídeo com imagem ao fundo e áudio das gravações.	Dificuldades técnicas dos participantes em reproduzir os áudios. A reprodução do vídeo foi mais fácil (ao fundo dos vídeos havia imagem de um livro aberto).

É necessário ressaltar que a proposta inicial de aplicação do questionário de atitudes e percepções envolvia dois momentos: além da resposta do formulário, fazer uma entrevista com os participantes na qual seriam abordados questionamentos mais desenvolvidos do tema (percepções e atitudes linguísticas) e das perguntas do formulário, dando a oportunidade do participante explicar oralmente (usando sua variedade linguística) e com mais detalhes suas percepções, seus julgamentos. No entanto, devido às dificuldades encontradas para realizar o primeiro momento, que serão logo elencadas, optamos por considerar apenas as respostas do formulário, não sendo possível realizar a entrevista. Antes de tratarmos da aplicação do questionário definitivo, abordaremos sobre a escolha das questões que o compuseram.

Quando se trata de analisar o que os falantes pensam sobre variedades linguísticas, sobre escolhas de determinada variante, suas crenças e avaliações linguísticas há sempre uma certa dificuldade tanto na elaboração de testes para essa finalidade, quanto na análise quantitativa e qualitativa dos dados, haja vista que lidamos com a subjetividade e com questões que, muitas vezes, está num nível abaixo da consciência. Labov (1966) tece considerações sobre esses desafios metodológicos na área da Sociolinguística:

A maioria das reações (de ouvintes) a variáveis fonológicas são respostas desarticuladas, abaixo do nível da consciência. Elas ocorrem como parte de uma reação geral a muitas variáveis. Não há um vocabulário de termos socialmente significativos com os quais nossos informantes possam avaliar a fala para nós. Precisamos, portanto, não fazer perguntas diretas (a eles), mas induzi-los a algum tipo de comportamento avaliativo que seja suficientemente sensível para refletir a influência de muitas variáveis e que possa ser quantitativamente medido.

Perguntas diretas são praticamente inúteis. Alguns informantes estarão prontos e dispostos a responder questões sobre certa variável. Entretanto, a grande maioria dos respondentes não apresenta qualquer consciência acerca das variáveis que estão sendo estudadas. (Labov, 1966, apud Mendes, 2018, p. 47)

Levando isso em consideração, não utilizamos, nas perguntas, o nome dos fenômenos apresentados, como orienta Labov (1966), no entanto não foi possível questionar sem indicar, mesmo que minimamente, o interesse para o qual gostaríamos que o participante se atentasse, haja vista que em experiências anteriores com questionários envolvendo discentes, houve o entrave de os alunos não desenvolverem as respostas, o que dificultou a análise.

Além disso, nas primeiras perguntas, utilizamos, como modelo, questões

utilizadas por Freitag et. al. (2016) que, em sua pesquisa, conseguiu realizar a análise qualitativa e quantitativa do teste aplicado nas regiões Sul e Nordeste do país, demonstrando a eficácia da escolha das questões. Dessa forma, pretendemos contribuir com dados, mesmo que singelos, de uma parte do Sudeste (Uberaba-MG).

As questões do formulário, tanto do questionário do aluno quanto do questionário do professor, compreendidas do item 4 ao item 8, seguiram o modelo de Freitag et. al. (2016), sendo elas: Que língua você fala?; Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?; Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região?; Você gosta da maneira de falar das pessoas da sua região? Por quê?; Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?.

Em seguida, as questões abordaram o uso dos fenômenos linguísticos selecionados nesta pesquisa: monotongação, apagamento do R em posição final de verbos (nível fonológico), pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e verbos ter/haver em sentido existencial (nível morfossintático). Partindo da premissa de que “uma visão mais abrangente da variação linguística também deve abarcar o modo como diferentes variantes são ouvidas e processadas pelos membros de uma comunidade, algo que tem sido menos explorado nos estudos variacionistas” (Oushiro, 2015, p. 264), decidimos investigar como os discentes e docentes participantes percebem (ou não) o uso desses fenômenos e se avaliam positivamente ou negativamente (atitudes linguísticas).

No item 9 do questionário (o questionário completo de atitudes e percepções linguísticas encontra-se nos apêndices E e F desta tese), momento em que se inicia a percepção dos fenômenos escolhidos, apresentamos duas gravações para o participante comparar a diferença entre elas. Utilizamos **uma adaptação da técnica *matched guise*** - também conhecida como “estímulos pareados” -, na qual o mesmo falante realiza diferentes variantes linguísticas em gravações distintas. Na gravação 1, o falante utiliza a ditongação, o não apagamento do R em posição final de verbos, uso do pronome “nós” e o verbo “haver” no sentido de existir. Na gravação 2, o mesmo falante utiliza a monotongação, o apagamento do R em final de verbos, o uso de “a gente” para primeira pessoa do plural e o verbo “ter” no sentido de existir. Na gravação 1, o falante apresenta uma leitura mais monitorada de um trecho de uma entrevista feita com o escritor Ondjaki e na gravação 2, o falante interpreta uma fala mais espontânea desse mesmo trecho, adaptada para os fins de avaliação da percepção

linguística do participante em relação às variantes escolhidas.

No item 10 do questionário, são apresentadas duas tirinhas envolvendo o personagem “Chico Bento” de Maurício de Souza - personagem caricato de um morador do interior e muito utilizado em livros didáticos para trabalhar com a variação linguística regional/social - cujo objetivo é levar o participante a pensar sobre o apagamento do R no final dos verbos e expressar o que pensa sobre essa ocorrência. As falas contidas nos balões da primeira tirinha são: “-Eu é qui num posso nem pensá nisso! Quem me dera! Eu vô é tê qui istudá muito! Inté mi formá em uma universidade! Daí vô arrumá um trabaio qui ajude as pessoa a vivê mió!”. Já na segunda tirinha, temos o seguinte diálogo entre Chico Bento e sua professora: “-Fessora! A senhora ia mi castigá pur alguma coisa qui eu num fiz?”, “-Claro que não, Chico!”, “-Inda bem, fessora. Pruque eu num fiz a lição di casa hoji!”. Segue o trecho do questionário:

Figura 19 - Item 10 do questionário aplicado aos participantes

10) Leia as tirinhas abaixo.



<https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/variacaolingustica.html>



Copyright © 2002 Maurício de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6614

<https://williakatia.wordpress.com/2020/06/26/exemplos-de-variacao-linguistica/>

a) Após a leitura, o que você tem a dizer sobre o uso dos verbos “pensá”, “istudá”, “formá”, “arrumá”, “castigá”?

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, item 11, é utilizada uma tirinha da personagem argentina Mafalda

- também muito explorada nas aulas e atividades de língua portuguesa - para que o participante discorra sobre os usos de “a gente” e de “nós” e o porquê da escolha de cada construção. O diálogo entre as personagens Mafalda e sua amiga Susanita são: “- Por que os adultos ficam dizendo e fazendo coisas que a gente não entende?”, “-É muito simples, Susanita. Quando você entra no cinema no meio da sessão, você entende o filme?”, “-Não.”, “-Com os adultos é a mesma coisa. Como é que a gente pode entender eles? Quando nós chegamos, eles já tinham começado.”

Figura 20 - Item 11 do questionário aplicado aos participantes

11) Leia a tirinha a seguir da personagem Mafalda.



<https://junipampa.info/educacao/origem-e-uso-dos-pronomes-pessoais-e-o-papel-da-escola/#.ZE0pFHbMLIU>

- a) No primeiro quadrinho, Susanita usa a construção “a gente” assim como Mafalda no terceiro quadrinho. No último quadrinho, Mafalda usa o pronome “nós”. O que você tem a dizer sobre essa escolha entre “nós” e “a gente”?

Fonte: Elaboração própria

A percepção do fenômeno “ter/haver” no sentido existencial é abordado no item 12 em que aparece uma imagem com o seguinte diálogo: “Não havia outra solução para aquele problema!” e “Tinha sim, você é que se precipitou!” (retirado do livro “Não é errado falar assim” de Marcos Bagno). Após a leitura, o participante é questionado se há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem e o que ele pode dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no PB.

Figura 21 - Item 12 do questionário aplicado aos participantes

12) Leia o diálogo abaixo.



(Bagno, Marcos. Não é errado falar assim. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 200)

- a) Há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem? O que podemos dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no Português Brasileiro?

Fonte: Elaboração própria

Por último, na análise dos fenômenos escolhidos, a fim de analisarmos suas percepções a respeito da monotongação, perguntamos ao participante o que ele pode observar das palavras “peixe”, “caxa”, “dinhero”, “otas”, “primero” e “cherano” que estão sublinhadas em um trecho apresentado a ele.

Figura 22 - Item 13 do questionário aplicado aos participantes

13) Leia o texto abaixo:

Meu pai foi comprá uns peixe na fera e veio com duas caxa de peixe bem cheia. Gastô todo o dinhero nisso. Minha mãe num gostô muito, porque precisava comprá otas coisa e ia tê mais trabaio pra ela. Primero teve que lavá as ropa do pai que tava cherano peixe, e depois teve que limpá tudo os peixe pá gente comer.

(Texto feito pelas autoras)

- a) O que você pode observar das palavras sublinhadas?

Fonte: Elaboração própria

Antes de encerrarmos o questionário, retomamos algumas perguntas sobre o perfil do informante: qual a idade, sexo, se mora em Uberaba desde o nascimento (de onde veio e há quanto tempo reside em Uberaba) e área de interesse (para o questionário do aluno). No questionário do professor, acrescentamos as perguntas “Há quanto tempo é professor de língua portuguesa?”, “Como e quando trabalha com a variação linguística em sala de aula?” e “Qual a sua área de formação?”.

Partindo para os detalhes da aplicação do questionário, parte extremamente importante e significativa para o desenvolvimento da pesquisa, abordaremos as dificuldades encontradas. Para a aplicação do questionário definitivo, o primeiro passo foi coletar a autorização das escolas, ou seja, da gestão escolar (diretor da escola) para podermos chegar aos discentes e docentes. Nosso propósito foi escolher uma escola central (geralmente com grande quantidade de alunos e turmas do 3º Ano do EM) e duas ou três escolas periféricas (com número reduzido de turmas e de alunos) para equilibrarmos/balancearmos a quantidade de alunos e, assim, estabelecer um paralelo entre as atitudes e percepções linguísticas de docentes e discentes do centro e da periferia da cidade. Devido a dificuldades encontradas, que serão abordadas a seguir, tivemos que contar com a participação de mais duas escolas periféricas.

O processo para conseguir um horário para encontrar/conversar com o diretor escolar não foi tão simples quanto o esperado. Foi necessário descartar algumas escolas, haja vista que após várias tentativas não conseguimos conversar com o diretor e, das escolas participantes, apenas as escolas C e E demonstraram-se mais abertas à pesquisa. A Escola A demonstrou alguns empecilhos - fato da pesquisa ser fruto de uma universidade fora do estado de Minas Gerais, por exemplo - que foram solucionados após várias tentativas.

Coletadas as autorizações das escolas, foi necessário conseguir os horários das aulas dos professores de língua portuguesa de cada escola para coletar a assinatura dos termos de consentimento e esclarecimentos deles e dos alunos. Alguns entraves como horários desatualizados, licenças e faltas dos professores atrasaram o andamento da pesquisa. Atividades da escola (calendário escolar) e provas externas do governo, falta dos alunos também alongaram a coleta de dados.

Além disso, foi necessária a ida às escolas por várias e várias vezes para lembrar tanto os alunos quanto os professores de levarem os termos assinados (muitos alunos perdiam os termos, sendo necessária a reimpressão). Apesar das escolas envolvidas apresentarem muitos alunos do 3º ano do EM, apenas 40 alunos

ao todo (das cinco escolas participantes) entregaram os termos devidamente assinados e portanto, foram as respostas consideradas na análise de dados.

Após coletados os termos, a disponibilização do link do questionário foi feita, majoritariamente, via Whatsapp do professor e do aluno representante de sala - que enviava para os demais alunos que se propuseram a participar. Nas escolas B e C, o link do questionário do aluno foi enviado ao professor que disponibilizou para os alunos responderem na sala de informática da escola durante o horário da aula de língua portuguesa. Nas escolas A, D e E, foi necessária uma cobrança maior para os alunos responderem o formulário, haja vista que não tiveram a intervenção do professor no processo.

Devido às dificuldades para a resposta do formulário, a segunda parte do questionário, que se destinava à entrevista dos participantes, foi abortada. Apesar de trazer questões semelhantes às do formulário, a entrevista seria interessante por identificar se na fala dos participantes as variantes investigadas apareceriam e se o que responderam no formulário também se confirmaria na entrevista, em que haveria um espaço maior e instantâneo para as respostas, passível de interação com o interlocutor. Ademais, haveria um outro par de gravações (estímulos pareados) com a fala de uma mulher cujo conteúdo seria diferente da gravação do formulário (no formulário foi usado a fala de um homem). A gravação da voz feminina, já então realizada, mas não utilizada, foi incorporada ao banco de dados do GEVAR (Grupo de pesquisas variacionistas).

Em pesquisas posteriores a essa, poderemos pôr em prática a segunda parte não realizada nesta, isto é, realizar entrevistas com docentes e discentes da educação básica para comprovar se utilizam ou não as variantes levadas em conta nesta pesquisa e como percebem o uso delas em falas de outrem, com o prejuízo de não serem os mesmos discentes que participaram desta, haja vista que estavam no último ano escolar.

No tópico seguinte, serão apresentadas e analisadas as respostas dos participantes (docentes e discentes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas de Uberaba-MG) no questionário do Google Forms (questionário de atitudes e percepções linguísticas) detalhado nesta seção.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos as respostas do questionário de atitude e percepção linguística, através da ferramenta Google Forms, tanto dos discentes quanto dos docentes participantes da pesquisa, a fim de investigarmos como os participantes pensam a língua portuguesa e suas variedades e se/como percebem os fenômenos linguísticos selecionados para comporem o questionário: monotongação, apagamento do R em final de verbos, variantes pronominais de primeira pessoa do plural nós/a gente e os verbos ter/haver no sentido existencial. Para isso, dividimos a análise dos resultados em três subseções: questionário do aluno, questionário do professor e análise comparativa entre as percepções aluno/professor e escola central/escolas periféricas.

4.1 Apresentação e análise das respostas do questionário “Google Forms” - questionário do aluno

No formulário digital apresentado aos alunos, o questionário de atitude e percepção linguísticas inicia-se com a pergunta “Que língua você fala?” (item 4 do formulário). A maioria dos discentes, 25 deles, afirmaram falar “Português”, seis responderam “Português Brasil”, indicando uma consciência de que há outros países que também falam Português, quatro afirmaram falar a “Língua Portuguesa” e tivemos respostas individuais como “formal” (que pode indicar uma percepção de variação estilística), “brasileiro”, “português e um pouco de inglês”, “português arrastado” (uma possível percepção da variação linguística) e ainda resposta como “língua do amor”. Segue abaixo a nuvem de palavras referentes às respostas sobre qual língua o discente fala.

Figura 23 - Nuvem de Palavras: Que língua você fala? - do Aluno



Fonte: WordClouds.com.

Para a questão “Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?”, item 5 do questionário de atitude e percepção, temos as seguintes respostas: quatro alunos responderam “informal”, sete alunos responderam “língua portuguesa/português”, dois alunos “Português com sotaque mineiro” (demonstrando certo grau de consciência da variação linguística e de sua variedade) e tivemos ainda a resposta “língua brasileira” de um aluno. Como respostas mais desenvolvidas para a questão temos:

- 1) “Eu utilizo uma linguagem informal, eu descrevo ela como popular, atual.” (E2ESCA)
- 2) “Uma língua rica em dialetos e extremamente descritiva, brasileiro.” (E5ESCA)
- 3) “A língua que eu uso no dia a dia é o português(brasileiro), mas tem uma diferença de fala dependendo da região.” (E10ESCA)
- 4) “Uma língua que é informal no dia a dia, pra conversar com colegas da escola e com pessoas ao redor, com o uso de gírias em certos momentos, a não necessidade de utilizar sempre a palavra mais formal pra se comunicar e tudo mais. E de vez em quando a formal, para se comunicar no trabalho, em locais mais sofisticados e etc.” (E11ESCA)
- 5) “Eu geralmente uso a linguagem informal para conversar com amigos, e linguagem formal se eu estiver em um ambiente mais sério” (E15ESCB)

- 6) “Eu uso normalmente uma linguagem mais cheia de gírias e abreviações (linguagem informal), mas dependendo do ambiente em que estou usarei uma linguagem mais neutra (Linguagem formal)” (E16ESCB)
- 7) “Língua informal com a presença de gírias, e em certas situações uso da linguagem formal” (E34ESCC)
- 8) “Uma língua informal, cheia de gírias, desprovidas de regras gramaticais em determinadas situações é uma língua formal.” (E35ESCC)

As respostas acima apontam para uma certa consciência sociolinguística por parte dos discentes, haja vista que percebem que a língua não é homogênea. Em suas respostas, de modo geral, afirmaram usar “linguagem informal”, “gírias”, “linguagem popular”, “uma língua rica em dialetos”, e ainda afirmaram usar em determinadas situações a linguagem informal. Apesar de usarem as macrocategorias formal/informal para tratarem da variação linguística, pensando também no contínuo de monitoração estilística (trechos 4, 5, 6 e 7) proposto por Bortoni-Ricardo (2004), os discentes percebem que a variação está presente na manifestação da língua, mas não conseguem desenvolver um discurso metalinguístico associado à avaliação (Oushiro, 2015).

Ainda foram apresentadas respostas demonstrando percepções positivas sobre a língua usada no dia a dia:

- 9) “Da hora” (E21ESCB)
- 10) “Eu descrevo como boa, ótimo” (E25ESCB)
- 11) “A mais legal” (E36ESCC)
- 12) “Bem bom” (E39ESCD)
- 13) “Lindo Idioma” (E40ESCD)

No item 6, questão “Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região?”, tivemos o “sotaque mineiro”, “gírias”, “dialeto”, “expressões e maneiras de falar” como a maior parte das respostas. Cerca de 80% das respostas se enquadram nesse grupo de palavras acima. A característica do “r” retroflexo, muito presente na variedade linguística da região, também foi bastante citada como:

- 14) “O R exemplo: poRta, uai, sô, trem” (E33ESCB)
- 15) “Na região em que moro puxamos muito o “r” nas palavras, usamos as palavras na maioria das vezes em diminutivo e falamos muito rápido.” (E35ESCC)

- 16)“Puxamos muito o (r) e encurtamos as palavras” (E34ESCC)
 17)“Uma forma muito educada de falar,falar puxando o `R´ ,falar ´uai´,e muitas gírias mineiras.” (E19ESCB)
 18)“Por que a gente puxa muito o R e fala muito uai” (E20ESCB)
 19)“Puxar o r” (E21ESCB)
 20)“Em minha região, as pessoas costumam puxar um sotaque não muito diferente, mas costumam puxar mais a letra “R” em algumas palavras e tem palavras que só aqui falam.” (E10ESCA)
 21)“O sotaque mineiro caracterizado pelo encurtamento das palavras e uso frequentemente do "R"”. (E6ESCA)

Interessante salientar as respostas que utilizaram o “encurtamento das palavras” para caracterizar o modo de falar (a variedade linguística) da região, afinal os fenômenos de nível fonológico que serão apresentados aos alunos durante o questionário, a monotongação e o apagamento do R final em verbos, são exemplos disso. Uso de expressões como “uai” e “trem” também foram bastante apontadas, além do R retroflexo. Tais respostas nos remete à Labov (2008) no que tange à categorização de comunidade de fala e também nos remete ao conceito de identidade linguística partilhada pela comunidade.

Os discentes mostram através de suas respostas que percebem, sim, sua variedade linguística e que a identidade/variedade linguística mineira está atrelada às seguintes características: R retroflexo (“R puxado”), uso de expressões como “uai” e “trem” e o “encurtamento das palavras”.

A questão seguinte do questionário do aluno, item 7, indaga se o participante gosta da maneira de falar das pessoas de sua região e por quê. 95% dos estudantes responderam positivamente, afirmando gostarem do jeito de falar das pessoas de sua região. A grosso modo, gostam do sotaque mineiro, identificam-se com ele, afirmaram ser fácil e simples de falar/entender. Dos 40 participantes, apenas dois afirmaram o contrário:

- 22)“Não, pq eles dizem que falamos auto de mais”. (E22ESCB)
 23)“Mais ou menos, porque tem muitas pessoas que falam certas palavras erradas”. (E25ESCB)

Interessante observar que os estudantes que não gostam da variedade linguística de sua região são ambos da Escola B, uma escola mais distante do centro da cidade. Apesar do estudante do fragmento 22 não gostar por razão sonora/acústica

e não sociolinguística (devido à “altura” da voz), o estudante do fragmento 23 já demonstra preconceito linguístico por julgar que muitas pessoas falam errado em sua região. Como afirmam Faraco (2007), Zilles e Faraco (2015) e Bortoni-Ricardo (2004), a noção de erro ainda perpetua na escola, fato que infelizmente continuará sendo exemplificado no decorrer da análise do questionário do aluno.

Apesar disso, as respostas do item 7 do questionário apontam para um quadro sociolinguístico mais otimista em relação às variedades linguísticas, haja vista que a maioria dos participantes avaliam positivamente a maneira de falar de sua região.

“Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?” foi o questionamento do item 8. 75% dos estudantes afirmaram que sim, que gostam da maneira de falar de outras pessoas, foram favoráveis a diversidade linguística, por exemplo:

- 24) “Sim, porém não ligo muito para diferentes tipos de q mudam de região para região” (E1ESCA)
- 25) “Sim. Várias outras pessoas possuem formas de se expressar através da língua e eu acho isso incrível.” (E2ESCA)
- 26) “Eu aprecio a maneira como as pessoas falam, pois a diversidade linguística é algo fascinante e enriquecedor.” (E4ESCE)
- 27) “Sim. Acredito que cada pessoa tem a sua forma de se comunicar e com o sotaque de outras regiões se pratica o respeito pelas diferenças.” (E6ESCA)
- 28) “Gosto, forma diversificada” (E8ESCA)
- 29) “Sim, a diversidade é muito importante. Seria chato se fosse tudo comum.” (E9ESCA)
- 30) “Sim, porque é interessante pra descobrir novos costumes, jeitos diferentes de se expressar e tudo mais.” (E11ESCA)
- 31) “Sim, pois acredito que por meio de falar as pessoas expressão um pouco de si mesmas.” (E12ESCA)
- 32) “Sim, nenhum preconceito com a cultura do outro” (E17ESCB)
- 33) “Sim, não tenho nada contra cada lugar tem sua forma de falar e seu sotaque” (E26ESCB)
- 34) “Sim, pois tem uma variedade de sotaques.” (E29ESCB) 35) “Sim, amo o sotaque.” (E30ESCB)
- 36) “Sim, cada um tem sua forma de falar” (E38ESCD)

As respostas dos fragmentos 31 e 32, respectivamente alunos da Escola A e da Escola B, demonstram uma certa consciência de que a variedade linguística está intimamente ligada à identidade do falante (“por meio de falar as pessoas expressão um pouco de si mesmas.”) e aos aspectos culturais (“nenhum preconceito com a cultura do outro”).

As respostas que não foram positivas ora apresentaram dúvidas/indecisão, ora apresentaram posicionamentos voltados ao jeito de falar “certo” e “errado” e preconceito linguístico, como mostram os exemplos:

37) “Depende da pessoa e do modo de falar.” (E15ESCB)

38) “Depende da pessoa com quem estou falando, se for pessoas que usam gírias de “malandro” acaba me irritando um pouco e acabo me sentindo desrespeitado.” (E16ESCB)

39) “Mais ou menos , porque tem muitas pessoas que falam palavras erradas” (E25ESCB)

40) “N gosto nem desgosto” (E27ESCB)

41) “Eu não sei, não sei muito como é em outras regiões” (E28ESCB)

42) “Depende, às vezes não entendo” (E33ESCB)

43) “Acho que depende de como a pessoa fala, se ela não fala corretamente não é muito legal, agora se a pessoa fala corretamente é bom de escutar” (E34ESCB)

44) “Depende da situação, acho que tem hora que falam errado em hora errada e as gírias viram manias.” (E35ESCB)

No item 8 do questionário - “Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?”, observamos que apesar de a maioria dos estudantes terem um olhar, uma percepção mais positiva em relação às variedades linguísticas, alguns discentes ainda consideram formas de falar “certas” e “erradas” e avaliam negativamente o uso de gírias (fragmentos 38 e 44). Importante ressaltar que a maioria dos estudantes que acreditam haver formas certas e erradas de falar são de escolas periféricas (B e C). A resposta do estudante E28ESCB (fragmento 41) merece destaque pelo fato de não saber como é a maneira de falar de outras regiões do país, o que nos leva a refletir sobre o importante papel da escola no desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística no que tange a levar aos alunos o conhecimento sobre a riqueza e diversidade linguística do país.

A partir do item 9, as perguntas do questionário se referem à avaliação de trechos com as variantes selecionadas nesta pesquisa. O item 9 traz duas gravações

(usando a técnica *matched guise*, de maneira adaptada - o mesmo falante faz gravações com variantes diferentes) para os participantes responderem o que concluem das duas gravações ouvidas e quais diferenças puderam perceber. Ambas as gravações são feitas por um homem, de 31 anos, em que a primeira está mais voltada para a variedade culta do PB (registro formal) mais monitorada e a segunda, registro mais informal, fala menos monitorada, com uso de “a gente/ ter no sentido existencial / apagamento do R no final dos verbos/ monotongação”.

Mais da metade dos estudantes (65% - 26 participantes) não conseguiram perceber as diferenças linguísticas (levando em conta os fenômenos analisados) entre as duas gravações. Afirmaram não perceber diferenças ou pontuaram diferença no conteúdo da fala (apesar de ser o mesmo conteúdo). Tal dado nos remete às três categorias (indicadores, marcadores e estereótipos) para o entendimento da avaliação social das variáveis linguísticas propostas por Labov (2008). O dado traz a seguinte problematização: os quatro fenômenos apontados podem estar modificando sua categoria, isto é, passando de marcadores para indicadores de mudança linguística, haja vista que praticamente não apresentam uma força avaliativa, sequer foram percebidos na gravação 2 pela maioria dos discentes. As respostas que nos interessam do ponto de vista dos fenômenos observados seguem abaixo:

- 45) “Nota-se uma pequena diferença na oratória do sujeito porém quem pouco modifica o texto” (E1ESCA)
- 46) “A primeira gravação se trata de um áudio demonstrando um falar mais formal, pausado, de forma coesa. A segunda gravação parece ser mais solta, rápida e utiliza em certas partes a forma errada do plural como:[...]”Tem pessoas que é poeta...” além de puxar o “R”, aparentando ser um sotaque mineiro.” (E2ESCA)
- 47) “eu percebi que na primeira gravação ele parece estar se esforçando para se expressar, já na segunda gravação ele está mais confiante e relaxado” (E4ESCE)
- 48) “A forma de fala,o tom da voz,a maneira de falar palavras com r são diferentes” (E8ESCA)
- 49) “As mudanças de linguagem.” (E9ESCA)
- 50) “A Gravação 1 e linguagem formal e a 2 e informal, porem ambas abordam o mesmo tema” (E15ESCB)
- 51) “Que ambos os vídeos abordam o mesmo tema, mas um tenta ser mais breve e próximo conosco, por exemplo a primeira gravação possui uma linguagem mais correta que também é reconhecida como linguagem formal e a segunda possui

uma linguagem mais aberta e "divertida" a tal da linguagem informal." E16ESCB)

52) "Variação de linguagem" (E17ESCB)

53) "ambas falam sobre a mesma coisa mas de uma maneira diferente" (E26ESCB)

54) "Falou o mesmo porém com algumas palavras diferentes" (E33ESCB)

55) "na primeira gravação a pessoa fala corretamente de maneira que consiga entender o que se fala, já a segunda gravação não dá para compreender muito bem o que a pessoa está dizendo" (E34ESCC)

56) "Na primeira gravação a pessoa fala as palavras corretamente, das as pausas necessárias e tem uma fala tranquila. Já na segunda gravação a pessoa não consegue pronunciar algumas palavras, para no meio da fala e tem uma fala mais ansiosa." (E35ESCC)

57) "A intonação, o ritmo" (E38ESCD)

Os estudantes que notaram diferença sociolinguística entre as gravações, perceberam a diferença de estilo (formal e informal). Em alguns casos, consideraram a gravação 1 melhor que a segunda gravação (fragmentos 46, 55 e 56). Já os estudantes dos fragmentos 47 e 51 (de escolas periféricas) se identificaram mais com a gravação 2 ("falante mais confiante e relaxado" e "linguagem mais aberta" e "divertida" a tal da linguagem informal", respectivamente).

A análise de trechos em que a pronúncia do R em final de verbos é suprimida acontece no item 10 com duas tirinhas do personagem Chico Bento de Maurício de Souza, personagem bastante conhecido por retratar o "dialeto caipira" nos livros didáticos. Após a leitura das tirinhas, questionamos ao estudante o que ele teria a dizer sobre o uso dos verbos "pensá", "istudá", "formá", "arrumá", "castigá". Uma minoria dos estudantes, 8 deles, demonstraram preconceito linguístico ao atribuírem o adjetivo "errado" ao jeito de falar do personagem Chico Bento. Os demais estudantes, de modo geral, demonstraram certo conhecimento sociolinguístico e afirmaram, por exemplo,

58) "São palavras q se modificam com o jeito de falar do personagem e também de sua região" (E1ESCA)

59) "É apenas uma representação da forma de falar das pessoas que moram no interior." (E2ESCA)

60) "O uso desses verbos como "pensá", "istudá", "formá", "arrumá" e "castigá" reflete o estilo de fala coloquial e informal dos personagens, mostrando uma linguagem mais próxima da realidade cotidiana e do dia a dia das pessoas." (E3ESCE)

61) "essas formas verbais com a eliminação do "r" são comuns em algumas variedades

do português brasileiro, especialmente em contextos informais e coloquiais” (E4ESCE)

62) “Após a leitura podemos dizer que geralmente usamos essas palavras no dia a dia, pois falamos de forma informal.” (E10ESCA)

63) “Que são palavras usadas no dia de pessoas do meio rural ou do interior que informalmente se comunicam assim, não utilizando sempre a forma correta gramaticalmente ou então comendo algumas palavras na hora de falar” (E11ESCA)

64) “É a variação linguística” (E38ESCD)

É importante destacar a resposta do estudante 10 da escola A (fragmento 62) porque, em sua resposta, ele afirma também utilizar essas palavras (com apagamento do R no final dos verbos) no seu cotidiano, o que demonstra uma grau de consciência mais elevado do que os demais, que mesmo percebendo se tratar de uma variedade rural, de pessoas do interior, não reconhecem que a utilizam também, como apontam Mendes (2018) e Oushiro (2015) que a percepção linguística não espelha a produção, afinal os estudantes percebem a variação, mas não reconhecem que a utilizam.

Ao analisar as respostas dos estudantes, percebemos que o preconceito linguístico é mais forte naqueles que estudam na Escola A (mais central) e em alguns alunos da Escola B (a segunda mais próxima do centro da cidade). As afirmações que se referem a fala errada vieram majoritariamente de estudantes dessas escolas, apesar de que alunos dessas mesmas escolas demonstraram mais consciência sociolinguística ao analisar a variante em questão.

O uso das variantes “nós” e “a gente” é abordado no item 11 a partir de uma tirinha de outra personagem bastante conhecida no ambiente escolar: Mafalda, do cartunista argentino Quino. Os estudantes são questionados da seguinte maneira: No primeiro quadrinho, Susanita usa a construção “a gente” assim como Mafalda no terceiro quadrinho. No último quadrinho, Mafalda usa o pronome “nós”. O que você tem a dizer sobre essa escolha entre “nós” e “a gente”?

Houve diferentes respostas para o item 11 do questionário de percepções. Sete alunos não conseguiram responder a questão (dois alunos da Escola A, três alunos da Escola B e dois alunos da escola D). Seis alunos afirmaram que são “a mesma coisa”, não apontando diferenças entre o uso de nós e a gente, haja vista que realmente tratam de pronomes de primeira pessoa do plural no PB (apesar de que

nenhum deles justificou a resposta).

A seguir, respostas com mais consciência linguística:

- 65) “Significam a mesma coisa, “Nós” demonstrando a forma formal de dizer.” (E2ESCA)
- 66) “A diferença entre “nós” e “a gente” é que “nós” é mais formal, enquanto “a gente” é mais informal e coloquial. Mafalda, sendo uma personagem mais reflexiva e consciente, tende a usar uma linguagem mais formal, enquanto Susanita, sendo mais descontraída, usa uma linguagem mais informal. Isso reflete as personalidades das personagens e mostra como a escolha entre “nós” e “a gente” pode transmitir nuances de personalidade e estilo de fala.” (E3ESCE)
- 67) ““Nós” seria a linguagem na norma culta mas “a gente” também é aceitável quando se trata da forma informal”(E6ESCA)
- 68) “O “a gente” é uma forma mais informal pra falar sobre um conjunto de pessoas, enquanto “ nós ” é uma forma mais formal e correta de se falar.” (E11ESCA)
- 69) “como elas são crianças elas tendem a usar a linguagem informal, porem no ultimo quadrinho ela tentou usar linguagem formal para parecer mais “velha”” (E15ESCB)
- 70) “A expressão “a gente” é muito usada na linguagem informal .“nós” é usada tanto na linguagem formal do que na informal.” (E22ESCB)

Como observamos acima, a maioria dos estudantes associa o uso do “nós” ao registro formal da língua enquanto o uso de “a gente” é associado à fala informal, o que vai ao encontro das pesquisas citadas anteriormente sobre a ocorrência de “nós” e de “a gente” no PB, como a de Freitag (2016), que mostrou que a maioria dos falantes participantes de sua pesquisa utilizam a variante “a gente”, mesmo a avaliando de maneira negativa.

Algumas respostas como:

- 71) “Nós é o mais adequado no português, a gente seria sotaque mineiro.” (E7ESCA) que associou o uso de “a gente” ao sotaque mineiro, ignorando o fato dessa construção também ocorrer em outras variedades do PB;
- 72) “Mudar para não ficar repetitivo.” (E9ESCA) que associou o uso das variantes à técnica de coesão textual;
- 73) “QUE A PALAVRA “NOS” TA CERTA Q E O “A GENTE” NAO EXISTE” (E14ESCB) que afirmou não existir a variante “a gente”, demonstrando certo

purismo/preconceito linguístico;

- 74) “ambos contem o mesmo significado e fica a critério de cada pessoa escolher qual usar” (E26ESCB) indicando ser uma escolha estilística e que, para o estudante, não há distinção/julgamento de uso.

Chama-nos a atenção a resposta do aluno no fragmento 73, aluno da escola.

B. Neste caso, podemos afirmar que a percepção linguística foi extrapolada à atitude, haja vista que o aluno afirma/julga de maneira categórica que a variante “nós” está certa e que “a gente” não existe (provavelmente como pronome de primeira pessoa).

No item 12 do questionário, a variação “ter/haver” no sentido existencial foi utilizada. Utilizou-se o diálogo “- Não havia outra solução para aquele problema! - Tinha sim, você é que se precipitou!” para questionar se há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem e o que podemos dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no Português Brasileiro. Os estudantes responderam de maneira diversa esse item.

Cinco alunos afirmaram que o uso das variantes está ligado à formalidade do contexto de uso, em que a escolha de “haver” é ligada ao registro formal enquanto “ter”, ao informal. Nove estudantes, respondendo apenas ao segundo questionamento da questão (o que dizer dessas escolhas entre esses dois verbos), escreveram que o verbo “haver” indica sentido existencial e que o verbo “ter” é associado ao sentido de posse, não dissertando/refletindo sobre o uso das variantes para o mesmo sentido existencial (como acontece no diálogo). Oito estudantes, atentando-se apenas ao primeiro questionamento do item 11, afirmaram não haver diferença de sentido entre as duas ocorrências. Os demais participantes apresentaram respostas incoerentes para as questões levantadas como:

75) “o haver era de duvida e o ter era de certeza” (E8ESCA)

76) “Haver é a tempo, ter é material” (E9ESCA)

77) “Pra mostrar oposição ao que foi falado, negando a ideia.” (E11ESCA)

78) “colocaram nas falas erradas, pra mim ‘‘‘tinha’’ tinha q ser na primeira

fala e ‘‘‘havia’’ na segunda” (E13ESCB)

79) “QUE SAO ESCOLHAS DE VERBOS BEM DIFERENTES” (E14ESCB)

80) “haver ver do verbo ter, tinha no verbo mais passado do que futuro” (E17ESCB)

81) “haver e quando e verbo principal” (E20ESCB)

82) “Presente e passado” (E29ESCB)

83) “haver é passado ter é presente” (E34ESCC)

Por meio das respostas apresentadas, percebemos que o fenômeno dos usos

de “ter e haver” com sentido existencial não é muito discutido/refletido na educação básica, apesar de ser frequente o uso das variantes no PB. Além disso, podemos inferir que, pelas respostas dos discentes, é um fenômeno pouco percebido/avaliado, haja vista que muitos alunos tiveram dificuldades em explicar o uso de “haver” e “ter” no exemplo apresentado no questionário.

A última questão referente à avaliação dos fenômenos escolhidos é a respeito da monotongação, item 13 do questionário. Elaboramos um pequeno texto com palavras sublinhadas como “pexe”(peixe), “fera” (feira), “caxa” (caixa), “dinhero” (dinheiro), “otas” (outras), “primero”(primeiro), “ropa” (roupa), “cherano”(cheirando). A questão pedia para os participantes dissertarem sobre o que puderam observar das palavras sublinhadas.

40% dos estudantes responderam que as palavras estavam escritas de forma incorreta (erradas). Alguns estudantes responderam de forma bem negativa para essas construções, demonstrando um forte preconceito linguístico, como por exemplo:

84) “Que a pessoa não sabe falar essas palavras” (E28ESCB)

85) “TA ESCRITO TUDO ERRADO O CARA É BURRO SABE NEM FALAR”
(E37ESCC)

86) “Que faltam as vogais , e que esse menino precisa estudar.” (E22ESCB)

87) “Deficiência nas escolas, principalmente na área lingustica do nosso português.

Um dos pontos mais destacados ultimamente é a qualidade de ensino em patrimônios culturais, principalmente os públicos.” (E17ESCB)

88) “e uma linguagem infomal e que da uma pouco de angustia pelo modo de ler.”
(E19ESCB)

Analisando as respostas acima, nota-se que tais estudantes expressam sua atitude linguística de forma clara, expondo suas reações de desagrado. Nota-se que após a percepção linguística (resposta mais rápida, automática e com pouca consciência linguística e/ou com pouca reação/avaliação afetiva ou de desagrado), há o julgamento negativo bem claro. Apesar de serem minoria, é lamentável que ainda exista esse tipo de atitude perpetuada na escola. Indubitavelmente, se os princípios da Sociolinguística Educacional - Bortoni-Ricardo (2004, 2005) - estivessem efetivamente presentes nas aulas de língua portuguesa, nas salas de aula, possivelmente não teríamos ocorrências tão explícitas do preconceito linguístico. Ademais, os alunos teriam mais facilidade em discutir/refletir sobre os fenômenos

linguísticos apresentados a eles.

No entanto, algumas respostas (25%) demonstraram outra postura sobre os fenômenos do PB, apresentando uma mínima consciência linguística, por exemplo:

- 89) “São palavras que representam um estilo informal de se conversar, tendo em vista o sotaque de pessoa que moram mais pro lado do interior.” (E2ESCA)
- 90) “As palavras "comprá", "peixe", "caxa", "gastô", "dinhero", "num", "otras", "trabaio", "ropa" e "cherano" fazem parte de uma variação linguística conhecida como "língua portuguesa falada no Brasil". Essa variação inclui características fonéticas, morfológicas e sintáticas próprias, que diferem em alguns aspectos da norma padrão da língua portuguesa.” (E3ESCE)
- 91) “que todas estão faltando o "i" (E4ESCE)
- 92) “Novamente maneirismos e dialetos característicos de pessoas com baixa escolaridade” (E5ESCA)
- 93) “Elas descrevem de forma realística a maneira que o sujeito a ser representado se comunica, falando de forma informal” (E6ESCA)
- 94) “Pode se observar que essas palavras foram usadas dessa forma, para tentar ficar parecendo uma conversa informal” (E10ESCA)
- 95) “Que são palavras, faladas de uma forma informal e com a forma de dizer mais atribuída ao meio rural.” (E11ESCA)
- 96) “a pessoa falou do jeito q pronuncia e nao escreveu formalmente” (E13ESCB)
- 97) “as palavras sublinhadas fazem o uso da linguagem coloquial, essas caracteriscas sao usadas em conversas cotidianas com uma linguagem mais informal” (E15ESCB)
- 98) “Ele apenas esta usando palavras que são mais utilizadas no cotidiano dele, provocando assim uma estranheza no português, mas é apenas o uso da linguagem informal/coloquial.” (E16ESCB)
- 99) “O falante oculto a vogal "i".” (E35ESCC)
- 100) “Esta escrito na forma que normalmente se fala” (E38ESCD)

Percebemos que os estudantes relacionam a ocorrência da monotongação à linguagem informal/coloquial. Em dois casos acima, atribuíram à variedade regional (falante do interior, do meio rural). Um dos estudantes atribuiu a ocorrência do fenômeno à baixa escolaridade. Dois estudantes perceberam a monotongação, apesar de não conseguirem nomeá-la, apenas mencionaram a falta da vogal “i”. A

maioria das respostas que apresentaram um certo nível de consciência linguística são as da Escola A (cinco das 11 respostas acima), a escola mais central.

Os demais itens do questionário foram analisados no perfil dos participantes, na seção da metodologia, haja vista que são questões referentes à idade, local de nascimento e área de interesse.

A análise do questionário de atitudes e percepções sociolinguísticas dos estudantes do terceiro ano do ensino médio - última etapa da educação básica - de escolas públicas de Uberaba-MG indica que há um olhar mais positivo em relação à variação linguística, apesar de ainda persistir o preconceito linguístico e o discurso “purista” de que existe apenas uma única e correta maneira de falar a língua portuguesa. A análise também apontou para o fato de que apesar de os estudantes estarem cerca de 12 anos na educação básica, não conseguem ainda apresentar uma consciência e uma reflexão (meta)linguística mais sólida e embasada acerca de fenômenos linguísticos frequentes no PB, tendo dificuldades de reconhecê-los e fazendo apenas o paralelo formal/informal para explicar/comentar sobre esses fenômenos, o que nos remete a Oushiro(2019) ao tratar do eixo estigma-prestígio, aqui representado pelo eixo formal-informal.

Além disso, é válido retomar o que apontam Mendes(2018) e Oushiro (2015) a respeito dos significados sociais dos usos de determinadas variantes: no caso desta pesquisa as variantes “a gente”, “ter no sentido existencial”, “apagamento do R no final de verbos” e “monotongação” foram associadas de maneira direta ou implícita - Eckert (2016) e Mendes (2018) - a falares do interior (dialeto caipira), à informalidade e ainda à baixa escolaridade. A seguir, faremos a apresentação e análise dos dados do questionário do professor, do docente de língua portuguesa de cada uma das escolas participantes.

4.2 Apresentação e análise das respostas do questionário “Google Forms” - questionário do professor

Os mesmos questionamentos aplicados aos discentes foram utilizados aos docentes. Ao todo, tivemos a participação de cinco docentes, cada um de uma das escolas participantes. Tais docentes são os que ministram aulas referentes ao conteúdo de língua portuguesa e afins (literatura, redação, comunicação e linguagem, nivelamento em língua portuguesa, por exemplo) aos discentes que participaram ao responderem o questionário. Para apresentar melhor os dados recolhidos no

questionário docente, iremos expor as respostas de cada um, haja vista ser um número pequeno de docentes participantes, de modo que esta análise será de natureza qualitativa.

Após as perguntas de identificação (nome, e-mail e escola em que atua), passamos ao item 4: “Que língua você fala?”. Os professores da Escola A e Escola C responderam “Português” e os das escolas B, D e E responderam “Língua Portuguesa”.

No item 5 do questionário de atitudes e de percepções: “Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?”, os docentes responderam:

- 101) “Formal” (PESCA)
- 102) “Uma língua viva, com a presença de variações linguísticas devido à região em que vivo, situações e contextos diferentes de uso dela. Língua portuguesa.” (PESCD)
- 103) “Língua coloquial. Língua informal.” (PESCC)
- 104) “Eu utilizo a língua portuguesa, geralmente há uma variante entre a linguagem formal e informal em meu cotidiano.” (PESCB)
- 105) “Língua Portuguesa Brasileira” (PESCE)

Interessante notar que o docente da Escola A, a mais central, foi o único que descreveu a língua que usa no cotidiano como formal. Os demais descreveram como coloquial, informal, uma “mistura” entre esses os pólos formal e informal e também a língua portuguesa brasileira. O docente da Escola D apresentou uma resposta mais desenvolvida e foi o único que citou a questão da variação linguística e do contexto da situação de fala.

Ao serem questionados sobre quais características permitem reconhecer a forma de falar da sua região (item 6), responderam:

- 106) “Coloquaisl om formal” (PESCA)
- 107) “Pela pronúncia do fonema /r/. Uso do “uai”...” (PESCD)
- 108) “Apresenta algumas particularidades na forma de falar, como fonética fortemente acentuada.” (PESCC)
- 109) “Sotaque, expressões, variações regionais.” (PESCB)
- 110) “O ritmo lento da fala, o prolongamento de de vogais, a supressão de segmentos consonantais; a inclusão de seguimentos vocálicos, além de expressões típicas.” (PESCE)

Observamos que, além da referência ao fonema /r/ (podendo indicar o R retroflexo, muito frequente na variedade do triângulo mineiro - também citado pelos discentes), o mesmo professor (Escola D) também citou uma característica bem

marcante do “falar mineiro”, o uso da expressão “uai”, assim como os discentes. O professor da Escola E também apresentou uma resposta mais desenvolvida, trazendo características fonológicas. O docente da Escola C trouxe como característica “fonética fortemente acentuada”. Percebe-se que de modo geral nenhum dos docentes apresentaram exemplos de falas, de usos que permitem reconhecer a fala (a variedade) das pessoas que vivem na região, exceto os docentes das escolas D e E que tentaram exemplificar melhor a questão.

Tais respostas nos levam a refletir sobre as seguintes questões: a) será que os docentes têm consciência/conhecimento das características da variedade linguística de sua região? b) não sentiram a necessidade, ou não tiveram disposição de exemplificar as características? c) passam para seus alunos apenas a norma padrão sem levantar questões/reflexões sociolinguísticas em sala de aula?

Ao serem indagados se gostam da maneira de falar das pessoas de sua região e por quê (item 7 do questionário), os docentes, unanimemente, responderam que sim:

- 111) “Sim” (PESCA)
- 112) “Sim. Me sinto confortável ao ouvir alguém da minha região falando. Identifico-me e gosto de observar as variações linguísticas da minha região.” (PESCD)
- 113) “Sim. A forma de falar dos falantes de uma região é o que identifica as pessoas, assim cada região tem as suas particularidades.” (PESCC)
- 114) “Sim, aprecio o modo como se expressam, bem como a delicadeza e sutileza ao se expressarem.” (PESCB)
- 115) “Sim. O ritmo, a cadência e a musicalidade do modo de falar da minha região provoca uma sensação de paz, acolhimento e aconchego. Inclusive, esse é um comentário recorrente entre falantes de outras variedades do PT Brasileiro.” (PESCE)

Notamos que os docentes apresentam reações positivas em relação a variedade linguística de sua região e claramente a reconhecem como sua identidade (docentes das escolas C e D). Tal variedade é associada a conforto (docente da escola D), à delicadeza, sutileza (docente da escola B), paz, acolhimento e aconchego (docente da escola E). Apenas o docente da escola A, a escola mais central, não desenvolveu/justificou sua resposta.

No item 8, “Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?”, as respostas foram:

- 116) “A maneira de falar é o que menos importa, comunicar, ter experiência com o outro é que realmente vale.” (PESCA)
- 117) “Gosto muito. Acho muito rica a oportunidade de ouvir e conversar com pessoas que falam de uma maneira diferente da minha. Principalmente, dos meus

- alunos que vieram das regiões Norte e Nordeste.” (PESCD)
- 118) “Sim. Porque as variantes de uma língua só faz enriquece- lá.” (PESCC)
- 119) “Sim, pois acredito que toda expressão e experiência comunicativa é interessante e importante.” (PESCB)
- 120) “Se " maneira de falar de outras pessoas" denota outras variações do PT brasileiro, sim. Eu gosto bastante de ouvir outros modos e sons possíveis na Língua Portuguesa, isso revela a influência que línguas indígenas e africanas tiveram na construção do PT brasileiro. Também
- 121) revela a grande riqueza cultural que existe no território brasileiro.” (PESCE)

Observamos, por meio das respostas, que os docentes apresentam uma postura positiva frente às variedades linguísticas - o que não nos permite afirmar se essa postura é apresentada e comentada com os seus alunos em sala de aula como uma forma de combater o preconceito linguístico que, infelizmente, alguns discentes apresentaram em suas respostas.

Os professores das escolas C, D e E salientam a riqueza da língua portuguesa e de suas variedades, o professor da escola B também reconhece a variação como importante e, com resposta mais desenvolvida, o professor da escola E apresenta a influência que demais línguas (indígenas e africanas) tiveram na construção da língua portuguesa brasileira, o que não foi citado pelos demais professores.

Quanto à avaliação de trechos com as variantes escolhidas para o questionário, no item 9, análise de duas gravações (com o mesmo falante utilizando variedade linguística diferente - adaptação da técnica *matched guise*), os docentes, ao serem questionados sobre o que concluíram das duas gravações e quais diferenças puderam perceber, afirmaram:

- 122) “Não vi diferença” (PESCA)
- 123) “Na gravação 01, percebi o /r/ retroflexo. O mesmo não aparece na gravação 02. Também percebi uma diferença no ritmo das falas de cada gravação.” (PESCD)
- 124) “É possível observar que a fala é a mesma, porém trata-se de faltantes diferentes ” (PESCC)
- 125) “No primeiro vídeo há uma revisão da mensagem transmitida fazendo com que seja mais fluida e compreensível. Já no segundo vídeo há bastante repetição ao longo da fala o que dificulta o entendimento da mensagem transmitida.” (PESCB)
- 126) “É uma diferença muito sutil. A variação em questão parece ser o dialeto caipira, no entanto o segundo vídeo é marcado por características inerentes a oralidade. Características como uma pausa maior entre as palavras, uma certa informalidade, uma fala própria do cotidiano. A primeira parece obedecer uma certa formalidade, o locutor parece estar preocupado e mais vigilante, não só em relação ao ritmo, mas em relação a sua adequação a variação culta da língua.” (PESCE)

As diferentes respostas dos docentes merecem uma análise mais detalhada. O docente da Escola A, a mais central, não percebeu diferença entre as gravações. No entanto, na gravação 1 há a presença das variantes “nós”, “haver” no sentido existencial, ditongos pronunciados e utilização do R em final de palavras. Já na gravação 2, o mesmo falante utiliza o pronome de primeira pessoa do plural “a gente”, verbo “ter” no sentido existencial, monotongação dos ditongos e a não pronúncia do R em final de palavras. O docente da Escola D percebeu o R retroflexo do falante, haja vista ser um falante da região, e salientou a mudança de ritmo (que realmente acontece), afinal na gravação 2 a fala aproxima-se da linguagem coloquial/informal enquanto a gravação 1 é mais monitorada. O docente da Escola C afirmou ser a mesma fala porém com falantes diferentes, apesar de se tratar do mesmo falante utilizando variantes diferentes em cada gravação. O docente da Escola B avaliou a gravação 1 mais fluida e compreensível e a gravação 2 mais repetitiva, dificultando o entendimento. Todavia, sabemos que a mensagem transmitida em ambas gravações é a mesma, o que nos permite entender que o docente da escola B acredita que a fala monitorada, que utiliza norma-padrão, é melhor do que a variedade empregada na gravação 2, menos monitorada. O docente da Escola E, a escola mais periférica, apresentou uma resposta mais desenvolvida e reflexiva acerca das duas gravações, sua resposta demonstrou uma percepção mais aguçada em relação à de seus colegas. Importante ressaltar que, apesar disso, nenhum dos docentes participantes nomeou os fenômenos, tampouco percebeu a diferença do emprego das variantes em questão. O professor da escola E afirmou tratar-se do dialeto caipira - apesar de apontarmos no embasamento teórico que as variantes “a gente”, “ter no sentido existencial”, “apagamento do R em final de verbos” e “monotongação” são utilizadas em todo o território nacional, não apenas por falantes do interior. No entanto, quando o professor da escola E aponta que a gravação 2 apresenta características inerentes à oralidade, demonstra uma consciência maior em relação aos demais professores.

A respeito do fenômeno apagamento do R em final de verbos, a partir da leitura de duas tirinhas do personagem Chico Bento de Maurício de Sousa, os professores responderam da seguinte maneira sobre o uso dos verbos “pensá”, “istudá”, “formá”, “arrumá”, “castigá” nas tirinhas:

- 127) “Linguagem coloquial, para um caipira que sabe se comunicar”
(PESCA)
- 128) “A utilização deles demonstra o registro da oralidade.” (PESCD)

- 129) “A maneira como vou pronunciados, não alterou a intenção do falante, que era de transmitir sua mensagem.” (PESCC)
- 130) “Os verbos foram utilizados de maneira propositada pelo autor visando reproduzir uma variação linguística regional/geográfica da língua portuguesa. Deste modo, o texto consegue propor a imersão ao espaço no qual o personagem está inserido e confere uma vivência diferenciada ao leitor da tirinha.” (PESCB)
- 131) “São usos próprios do dialeto caipira onde houve a supressão do segmento consonantal final. Esse fenômeno é muito comum na oralidade.” (PESCE)

Notamos que as respostas dos docentes se aproximam muito das respostas dos discentes para essa questão: focaram no contínuo de monitoração estilística (formalidade-informalidade), no contínuo de urbanização (registro oral e no modo de falar “caipira”). Nesse item, a marca da oralidade no uso do apagamento do R em final de verbos foi citada pelos docentes das escolas D e E. O docente da escola B, da mesma forma como frequentemente os livros didáticos exemplificam ao tratar do personagem Chico Bento, afirmou ser uma reprodução da “variação linguística regional/geográfica da língua portuguesa”. Não houve nenhum aprofundamento da análise ou menção referente ao apagamento do R final que ocorre em todas as palavras selecionadas no item 10. Apenas o professor da Escola E percebeu o fenômeno “supressão do segmento consonantal final”.

Quanto às variantes “nós” e “a gente” na tirinha da personagem Mafalda, ao serem questionados sobre o que têm a dizer a respeito da escolha entre “nós” e “a gente” usados na tirinha, os docentes responderam:

- 132) “Escolha correta de acordo com a linguagem coloquial” (PESCA)
- 133) “A escolha indica graus de formalidade diferentes.” (PESCD)
- 134) “A construção (agente) e uma variante da língua, ou seja, linguagem coloquial. Já a construção (nós) a língua formal.” (PESCC)
- 135) “Que há a modificação e modalidade na utilização da linguagem escolhida.” (PESCB)
- 136) “A expressão “a gente” é comumente usada no cotidiano, onde não há uma auto censura no intuito de perseguir a variação culta da língua. Enquanto, nós é o pronome correto, segundo a norma, nesses casos. A expressão “a gente” parece ser usada para inferir que uma criança sabe pouco da vida e da norma linguística convencionada. E “nós” reforça o entendimento de que adultos possuem mais experiência, inclusive em relação ao uso dito adequado da língua.” (PESCE)

Para essa questão, os professores foram unânimes em associar o uso de “a gente” à linguagem informal e de “nós” à linguagem formal, assim como os alunos. O que vai ao encontro das pesquisas citadas no embasamento teórico a respeito da ocorrência de “nós” e “a gente” como pronome de primeira pessoa do plural: Freitag (2016) e Vieira e Freire (2016). Interessante ressaltar que o professor da Escola C não demonstra diferenciar língua e linguagem formal/informal. Em itens anteriores também não faz essa distinção.

Para a questão seguinte (item 12), “Há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem? O que podemos dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no Português Brasileiro?”, os docentes responderam:

- 137) “Sentido de existir” (PESCA)
- 138) “Os sentidos são os mesmo. Porém, ao utilizar o verbo haver, há a utilização da norma-padrão da Língua Portuguesa. Há pessoas que não sabem que no registro da norma-padrão é necessário utilizar o verbo haver.” (PESCD)
- 139) “Não. Os falantes da língua portuguesa usam o verbo haver e o verbo ter, com a mesma intenção.” (PESCC)
- 140) “Que o primeiro se refere ao sentido de existir enquanto que o verbo ter faz referência ao sentido de posse.” (PESCB)
- 141) “Não há diferença semântica. O uso do verbo ter com a conotação de existir é completamente possível, embora esse uso não esteja de acordo com a norma. Esse uso já existiu na língua portuguesa em dado momento da história.” (PESCE)

Analisando as respostas, percebemos que a maioria dos professores reconheceram o uso das duas variantes haver/ter para o sentido de existir, com exceção do professor da Escola B, que afirmou que o uso dos verbos teve sentidos diferentes (haver: existir; ter: possuir). Apenas o professor da Escola E reconheceu o uso frequente do verbo “ter” com o sentido de existir no PB, fazendo a ressalva de que não é o que prescreve a norma (entendida por nós como norma-padrão).

No último item do questionário de atitudes e percepções linguísticas (haja vista que as demais questões se referem ao perfil do participante), investigamos o grau de consciência (percepção) em relação ao processo de monotongação no PB. Ao lerem um trecho com palavras “monotongadas” (peixe-peixe, fera-feira, caxa-caixa, dinheiro-dinheiro, otas-outras, primeiro-primeiro, ropa-roupa, cherano-cheirando), os docentes responderam ao seguinte questionamento: “O que você pode observar das palavras

sublinhadas?”. Tais foram as respostas:

- 142) “Português coloquial” (PESCA)
- 143) “Registro da oralidade na escrita.” (PESCD)
- 144) “A ausência da vogal i” (PESCC)
- 145) “Que há desvios gráficos na escrita.” (PESCB)
- 146) “Em todas elas houve a síncope do seguimento vocálico [i].” (PESCE)

Observamos que as respostas foram bem concisas e diretas (percepção linguística) e a palavra “monotongação” não foi utilizada por nenhum docente, sequer o termo “ditongo” para explicar a ocorrência do fenômeno. O professor da Escola A e o professor da Escola D observaram apenas a questão da coloquialidade, o oral representado na escrita, o que pontua o fenômeno, mas não de forma específica. O professor da Escola C e o da Escola E se atentaram especificamente para a ausência da vogal “i”, no entanto não pontuaram a ausência da vogal “u” em “ropa” e “otras”. O professor da Escola B apresentou uma observação bem simples ao afirmar que “há desvios gráficos na escrita” e não discutiu a respeito do fenômeno fonológico apresentado.

De modo geral, os docentes participantes apresentaram atitudes e percepções que vão ao encontro de uma pedagogia da variação linguística, não demonstraram preconceito linguístico, todavia deixaram de observar com mais profundidade, de maneira metalinguística, os fenômenos expostos no questionário, haja vista que são profissionais que precisam estar atentos aos fenômenos que envolvem a língua portuguesa, disciplina que ministram aulas. Além disso, espera-se uma visão e um posicionamento mais teórico dos docentes da área de Letras. Dos cinco docentes participantes, observa-se que o professor da Escola E, a escola mais distante do centro da cidade, apresentou uma percepção/consciência linguística mais sensível aos fenômenos apresentados.

Após responderem o questionário de atitudes e percepções linguísticas e as questões referentes ao perfil do docente participante, foi perguntado aos docentes quando e como trabalham com a variação linguística em sala de aula. Importante apresentar as respostas do questionário para discutirmos sobre os dados e como os professores afirmam abordar a variação em sala de aula. As respostas foram:

- 147) “Sem preconceito” (PESCA)
- 148) “Por meio da utilização da tirinhas, charges, e, também, vídeos. Principalmente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. E, no Ensino Médio, no trabalho com produção de textos.” (PESCD)
- 149) “No ensino fundamental 2, e também no ensino médio. Através de material

- didático, textos, apresentações, etc.” (PESCC)
- 150) “Geralmente apresento como uma variante da linguagem, fazendo sentido a todos os falantes que dominam as variações existentes. Assim, não há erro em se comunicar, há variação do processo comunicativo.” (PESCB)
- 151) “Trabalho em todos os momentos. Na correção de textos é comum existir desvios provenientes de registros orais que são marcados pelo dialeto caipira. Nesse sentido, sempre reforço que não está errado, mas está impróprio para o momento. A escrita na escola deve preconizar a variação culta da língua. Através da literatura africana consigo trabalhar outras formas de uso do português, respeitando e prestigiando a influência das línguas africanas na construção desses falares. Além disso, desmistificar os erros através da explicação da origem histórica dos fenômenos fonológicos é uma prática que mantenho.” (PESCE)

Analisando as respostas de cada docente, percebemos que o professor da Escola A, a mais central, apresenta uma resposta bem direta, sem dar detalhes de como e quando trabalha com a variação linguística. Apenas escreve “sem preconceito”. O professor da Escola D já apresenta uma proposta de trabalho voltada para uso da língua em gêneros como tirinhas, charges, vídeos e produção de textos. O professor da Escola C afirma trabalhar com a variação linguística, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, por meio do livro didático, textos e apresentações, não trazendo informações mais específicas de como esse trabalho é feito. O professor da Escola B trata a variação como uma das formas de uso da língua, sem considerar como erro. Por último, o professor da Escola E, a mais distante do centro, apresentou uma resposta mais elaborada e afirmou trabalhar com a variação linguística em todos os momentos, desde a correção de textos em que se exige a variedade culta da língua (apesar de ter usado o termo “variação culta”), à literatura africana, desmistificando os erros e explicando fatores históricos da língua para justificá-los, o que mostra uma postura voltada à pedagogia da variação linguística (Zilles e Faraco, 2015).

Refletindo a respeito de como os docentes participantes afirmam trabalhar a variação linguística em sala e sobre suas respostas no questionário de atitudes e percepções linguísticas aplicado, podemos estabelecer alguns paralelos: i) o docente da Escola E, que apresentou uma consciência linguística mais sensível aos fenômenos apresentados é o que afirmou trabalhar com a variação em todos os momentos durante as aulas de língua portuguesa, trazendo reflexões históricas; ii) o docente da Escola A, a escola mais central, assim como nos demais itens do questionário, não desenvolveu de maneira detalhada sua resposta; iii) os docentes das Escolas periféricas B, C e D, apesar de não identificarem os fenômenos

apresentados, demonstraram trabalhar com a variação por meio de textos, mas em momentos pontuais da aula, não com certa frequência.

Tais dados, mesmo que em baixa quantidade do ponto de vista da pesquisa quantitativa, nos possibilita refletir sobre quão pouca a análise linguística é realizada na escola, isto é, abordada em sala de aula nas disciplinas referentes à linguagem/língua portuguesa. Os dados apontaram que os docentes não reconheceram os fenômenos em sua especificidade, o que impossibilita o trabalho com estes nas aulas. Assim como acontece com os discentes, a dicotomia formal/informal é a base para tratar dos fenômenos da língua, da variação linguística, o que empobrece as aulas de língua portuguesa no que tange à sociolinguística educacional. Os dados retirados da aplicação do questionário indicam a necessidade de uma formação continuada para os professores voltada ao ensino de gramática em uma perspectiva variacionista, embasado na Sociolinguística Educacional e na Pedagogia da Variação Linguística. A seguir, faremos uma comparação entre os dados do questionário do professor e do aluno e das diferenças nas respostas envolvendo a escola central e as escola periféricas.

4.3 Comparação entre os dados (Professor X Alunos, Escola central X Escola periférica)

Nesta seção, faremos uma análise comparativa entre os dados, isto é, entre as respostas dos discentes e docentes e entre as escolas (Central e Periféricas), haja vista que as percepções e atitudes dos docentes (enquanto formadores, educadores e ponto de referência para muitos discentes) podem influenciar/interferir nas percepções e atitudes dos discentes. A localidade das escolas pode também ser constitutiva da relação dos participantes com a variação linguística e influenciar as percepções e atitudes, afinal a escola central pode receber alunos mais familiarizados com a norma-padrão do que as escolas periféricas - contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004).

Quanto aos dados dos docentes e discentes analisados, podemos realizar o seguinte paralelo:

a) os docentes não apresentaram uma observação mais embasada dos fenômenos linguísticos apresentados. Percebemos uma relação com as respostas dos

discentes que também tiveram dificuldades em identificar/explicar sobre os fenômenos;

b) o paralelo “formal/informal(coloquial)” permeou tanto as respostas dos docentes quanto as dos discentes, apontando uma carência de análise linguística dos fenômenos em variação no PB na sala de aula;

c) em relação à pergunta “Que língua você fala?”, tivemos mais variações de respostas no questionário do discente (como “formal”, “brasileiro”, “português arrastado”, “português Brasil”, além de “português” e “língua portuguesa”). No questionário docente tivemos apenas duas opções “língua portuguesa” e “português”;

d) tanto docentes quanto discentes apresentaram, em sua maioria, um posicionamento mais positivo em relação à variação linguística e demonstraram gostar da língua (variedade) que utilizam e de outras variedades. Foram poucos os casos de preconceito linguístico nas respostas do questionário do aluno e nenhum exemplo nas respostas do questionário do professor.

Comparando os dados em relação à localização das escolas - Escola Central (Escola A) e Escolas Periféricas (B à E), apontamos:

a) para as respostas do item 4 (Que língua você fala?), a Escola A apresentou 90% das respostas como língua falada o “Português”, enquanto as escolas periféricas (B a E) apresentaram mais diversidade de respostas como “Português Brasil”, “Língua Portuguesa”, “Brasileiro”, “Formal”, por exemplo;

b) ao analisar as respostas dos estudantes, percebe-se que o preconceito linguístico é mais forte naqueles que estudam na Escola A (mais central) e em alguns alunos da Escola B (a segunda mais próxima do centro da cidade). As afirmações que se referem a fala errada vieram majoritariamente de estudantes dessas escolas, apesar de que outros alunos dessas mesmas escolas demonstraram mais consciência sociolinguística ao analisarem as variantes;

c) o docente da Escola A (mais central) apresentou uma análise mais superficial/concisa dos fenômenos apresentados, com pouca discussão. Ao contrário das demais escolas, sendo que o docente da Escola E (a mais distante do centro) apresentou uma postura mais consciente da variação linguística e discutiu mais a respeito dos fenômenos apresentados.

Ao analisar comparativamente os dados entre os segmentos docente/discente e escola central/escolas periféricas, percebemos que, mesmo que mínima, há

diferenças. Os dados nos permitem refletir que a postura do professor quanto à variação linguística, seu posicionamento sobre a língua e suas variedades, bem como a maneira como aborda essas temáticas em sala de aula, podem interferir na respostas dos alunos, o que se evidenciou acima. Além disso, os alunos (e professor) da escola mais central demonstraram um maior grau de “purismo” em relação às demais. Da mesma forma que alunos e professores das escolas periféricas demonstraram ser mais abertos à variação linguística.

5 RETORNO AOS DOCENTES PARTICIPANTES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, será apresentado como foi realizado o retorno aos docentes participantes para discutir a respeito dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes e discentes, haja vista ser de grande importância que para além da pesquisa desenvolvida, seus resultados sejam propulsores de discussões, reflexões e até mesmo de mudanças no ambiente educacional. Apesar das dificuldades envolvendo essa devolutiva aos docentes envolvidos na pesquisa, que serão apontadas no subtópico 5.1, é notória a necessidade da formação continuada dos docentes para que a educação sociolinguística, isto é, uma pedagogia sensível à variação linguística, possa se efetivar dentro da escola.

Nesse sentido, faz parte também desta seção a apresentação de uma proposta de um curso de formação continuada intitulado “Ensino de gramática na perspectiva variacionista” para que os professores de língua portuguesa da educação básica possam sentir segurança ao abordar a variação linguística de forma mais crítica e reflexiva durante as aulas de língua portuguesa. As etapas e escolha dos módulos que compõem o curso serão abordados no subtópico 5.2.

5.1 Retorno aos docentes participantes

Um dos grandes entraves para a Educação Sociolinguística está no fato das pesquisas acadêmicas estarem distantes das escolas, ou seja, professores da educação básica raramente têm acesso às pesquisas recentes sobre ensino de língua portuguesa, sobre variação linguística. Ademais, muitos professores com maior tempo de carreira e de atuação em sala de aula não contaram com aulas específicas em sua graduação a respeito da Sociolinguística e, mais especificamente, da Sociolinguística Educacional. Os dados colhidos a partir do questionário de atitudes e percepções linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do ensino médio de escolas públicas de Uberaba-MG demonstraram que há pouca reflexão/discussão a respeito dos fenômenos mais variáveis do PB nas aulas de língua portuguesa.

Para que esta realidade se modifique é necessário que haja um retorno das pesquisas acadêmicas que envolvem o ensino e a educação aos docentes, agentes

fundamentais/essenciais dentro da sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem. Como forma de auxiliar nessa união entre universidade e escola pública, retornamos o contato com os docentes participantes para expor os resultados da pesquisa, a fim de discutir com eles sobre o que pode, o que precisa (ou não) ser modificado no ensino de língua portuguesa sob o viés da sociolinguística educacional, levando em consideração a realidade vivida por eles. Tal diálogo é fundamental para traçarmos um ensino de língua portuguesa mais crítico-reflexivo.

Com o intuito de realizar uma roda de conversa com a presença dos cinco docentes, optamos por esse encontro acontecer na universidade - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM - no campus mais central e de fácil acesso, sem privilegiar o espaço de determinada escola e também para não modificar a rotina escolar. Propomos o horário entre trocas de turno vespertino e noturno, haja vista que alguns docentes trabalhavam em três turnos. O roteiro da roda de conversa foi organizado nos seguintes tópicos/questionamentos:

- 1) Objetivo do encontro e os dados encontrados na pesquisa;
- 2) Os docentes consideram importante conhecer os resultados das percepções e atitudes dos discentes.
- 3) Por que eles acreditam que os fenômenos não foram reconhecidos tanto por eles quanto por seus alunos?
- 4) Tiveram formação na área da Sociolinguística durante a graduação?
- 5) Acreditam que a formação continuada na área da Sociolinguística seria útil?
- 6) Por que motivo acreditam que os discentes se manifestaram da forma apresentada no questionário?
- 7) O que poderia ser feito para mudar a visão dos que manifestaram o preconceito linguístico?
- 8) Se fosse ofertado um curso sobre o ensino de gramática na perspectiva variacionista, teriam interesse em participar?
- 9) Agradecimentos

Dos cinco professores, apenas o professor da escola E esteve presente na roda de conversa. Os demais não conseguiram comparecer. As justificativas dos docentes foram: o da escola A alegou questões referentes ao congestionamento ao sair do serviço e cansaço após os dois turnos de trabalho (matutino e vespertino); o da escola B não respondeu às mensagens enviadas via Whatsapp e e-mail; o docente da escola

C justificou estar trabalhando no horário estipulado e o docente da escola D não respondeu às mensagens enviadas (por e-mail e por rede social).

Com os docentes que responderam às mensagens e não puderam comparecer - docentes das escolas A e C -, disponibilizamo-nos a ir até eles nas escolas em que trabalham em um horário oportuno a eles para levar os resultados da pesquisa. Todavia não tivemos resposta de uma data e horário para este encontro. Dessa forma, enviamos um link com os resultados obtidos na pesquisa a todos os docentes que não compareceram. O conteúdo do link disponibilizado aos docentes segue no Apêndice H deste trabalho, sendo o mesmo conteúdo disponibilizado ao docente da escola E.

Importante ressaltar que o único docente presente foi aquele que demonstrou um olhar mais sociolinguístico às respostas apresentadas no questionário de atitudes e percepções linguísticas. As respostas e interações com o docente foram registradas após sua presença na roda de conversa. Para o docente da escola E é, sim, importante conhecer as atitudes e percepções dos alunos para nortear o trabalho em sala de aula. Demonstrou não estar surpreso pelo fato de os discentes não terem reconhecido os fenômenos, mas apenas apresentado conhecimento da diferença entre formalidade e informalidade. Para o professor da escola E, baseando-se em seu contexto de trabalho (periferia), é um grande avanço os alunos apontarem esse conhecimento evidenciado no questionário. Segundo o professor, o nome dos fenômenos e sua frequência no PB não é algo que os alunos da educação básica deveriam saber, mas sim um conhecimento específico de quem irá se dedicar a esse conteúdo na graduação, por exemplo. Sua preocupação maior é com a proficiência dos alunos nas práticas de leitura e interpretação e com o combate ao preconceito, não só linguístico, segundo ele. Disse que vê as poucas manifestações de preconceito como algo positivo e que leva questões que trabalham com a diversidade linguística em sala de aula para evitar que o preconceito linguístico aconteça. Para o docente, a grande questão não é a variedade, mas quem a utiliza. Afirmou ter estudado sobre Sociolinguística na graduação durante um semestre e que participaria, com certeza, de uma formação continuada nessa área pois gosta muito de aprender.

A devolutiva dos resultados da pesquisa nos permite concluir que: i) a grande demanda de trabalho do professor pode influenciar no seu processo de formação e ii) se faz necessária uma formação específica aos docentes voltada à Pedagogia da Variação Linguística, isto é, à Educação Sociolinguística, para que a reflexão sobre a língua, seus usos, suas variedades e os fenômenos linguísticos que a compõem

estejam presentes em toda aula e não apenas em momentos específicos e passageiros.

Sobre a primeira conclusão que o retorno aos docentes apontou, ou seja, sobre a demanda de trabalho do docente interferir nas possibilidades de estudos e no aprimoramento de seu trabalho, é possível inferir pelo fato de que apenas um docente pôde estar presente no encontro presencial para a divulgação dos resultados da pesquisa e também pelo fato de outros dois docentes não conseguiram participar devido a questões envolvendo a carga horária de trabalho. Tal constatação aponta para a necessidade de utilizar os horários de trabalho voltados a reuniões e cumprimento de atividades extraclasse (incluídos na carga horária do professor) para que o docente possa ter momentos de formação significativos à sua prática docente.

A segunda conclusão da devolutiva aos docentes também apontou para os benefícios de os professores poderem conhecer/aprender/estudar mais sobre o quanto a sociolinguística pode contribuir tanto para as aulas de língua portuguesa e áreas afins, como também aos professores que lidam com o processo de aquisição da língua escrita (ensino fundamental I) para que, desde o início da vida escolar, o estudante esteja inserido em um ambiente que respeite a diversidade linguística e que, consequentemente, combata o preconceito linguístico. Sobre isso, trataremos no subtópico seguinte.

5.2 Caminhos possíveis para a educação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa

Os dados desta pesquisa apontam a necessidade de um ensino de língua portuguesa voltado aos princípios da Sociolinguística Educacional. Como observado nos resultados do questionário de atitudes e percepções linguísticas, a variação linguística e os fenômenos linguísticos que a englobam não foram muito bem discutidos/percebidos pelos docentes e discentes do 3º ano do ensino médio (última etapa da educação básica). Portanto, é necessário oferecer aos professores respaldo teórico e prático para que a variação linguística esteja presente durante sua prática pedagógica e, consequentemente, para que os alunos concluam seu ensino básico com mais consciência de como a língua funciona e com mais segurança para utilizá-la.

Como exposto no referencial teórico desta pesquisa, a Sociolinguística

Educacional constitui um campo de estudos que articula os pressupostos da Sociolinguística Variacionista às práticas pedagógicas de ensino de língua materna, especialmente no contexto escolar brasileiro. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que a língua é um fenômeno social, heterogêneo e historicamente situado, e que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a diversidade linguística dos falantes como elemento central do processo educativo (Bortoni-Ricardo 2004, 2005).

De acordo com a autora, a Sociolinguística Educacional fundamenta-se em seis princípios que orientam a atuação pedagógica comprometida com a diversidade linguística e social dos alunos. O primeiro princípio estabelece que a heterogeneidade linguística é constitutiva da língua. Nesse sentido, a variação não é entendida como desvio ou exceção, mas como característica inerente aos sistemas linguísticos naturais, resultante de fatores sociais, regionais, históricos e situacionais.

O segundo princípio postula que não existe erro linguístico em termos absolutos, mas sim usos mais ou menos adequados às diferentes situações de comunicação. A avaliação dos usos linguísticos deve considerar o contexto sociocomunicativo em que ocorrem, deslocando o foco da simples correção normativa para a noção de adequação linguística.

O terceiro princípio reconhece a norma-padrão como uma variedade linguística socialmente prestigiada, cuja valorização decorre de fatores históricos e institucionais, e não de uma suposta superioridade linguística. Assim, a norma-padrão deve ser ensinada na escola por sua relevância social, especialmente em contextos formais de escrita e oralidade monitorada, sem que isso implique a desqualificação das demais variedades linguísticas.

O quarto princípio destaca que o papel da escola não é substituir a variedade linguística de origem do aluno, mas ampliar seu repertório comunicativo. A proposta de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) visa ao desenvolvimento de um bidialetismo funcional, permitindo que o aluno transite entre diferentes variedades linguísticas de acordo com as exigências das situações comunicativas.

O quinto princípio enfatiza a necessidade de combate ao preconceito linguístico no espaço escolar. Para a autora, desvalorizar variedades linguísticas populares significa, em última instância, desvalorizar seus falantes. Desse modo, a escola deve assumir uma postura crítica diante das discriminações linguísticas, promovendo o respeito à diversidade e à identidade sociocultural dos alunos.

Por fim, o sexto princípio defende a promoção da consciência sociolinguística no ensino de língua materna. Isso implica possibilitar que os alunos compreendam as razões da variação linguística, reconheçam os fatores sociais que condicionam os usos da língua e desenvolvam uma postura reflexiva e crítica diante das normas e dos valores linguísticos socialmente instituídos.

Em síntese, os princípios da Sociolinguística Educacional propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) oferecem um referencial teórico-metodológico para um ensino de Língua Portuguesa que valoriza a diversidade linguística, amplia as competências comunicativas dos alunos e contribui para a construção de uma educação linguística mais democrática e socialmente justa.

Para efetivar esses princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2004,2005) em uma educação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa e também levando em consideração o que propõem os autores que trabalham com a Pedagogia da Variação Linguística (citados no embasamento teórico da tese), é necessário investir na formação dos professores, seja na formação acadêmica (graduação e pós-graduação), seja na formação continuada proposta pelas secretarias de ensino de cada região. Pensando nisso, elaboramos, como um dos caminhos possíveis para a educação sociolinguística em sala de aula, um plano de curso de 40h intitulado “Ensino de gramática na perspectiva variacionista” para ser disponibilizado aos docentes da educação básica (Apêndice G).

O curso destina-se a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Vincula-se à área de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, com foco na formação docente, podendo ser ofertado nas modalidades presencial, híbrida ou à distância, com carga horária total de 40 horas. Nossa proposta formativa está ancorada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional e visa a contribuir para a ressignificação do ensino de gramática no contexto escolar.

A justificativa do curso fundamenta-se em pesquisas sociolinguísticas contemporâneas (Sociolinguística Educacional) que evidenciam o caráter heterogêneo, variável e socialmente significativo da língua, bem como nos documentos norteadores do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já preconizam o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula.

Apesar desses avanços teórico-metodológicos, sabemos que o ensino de gramática na educação básica permanece fortemente orientado por uma abordagem

normativa/prescritiva, marcada por dicotomias como “certo/errado” e “formal/informal”, pouco sensível à diversidade linguística. Tal perspectiva contribui tanto para a manutenção do preconceito linguístico quanto para dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do trabalho com a gramática é para justamente desmistificar o caráter normativo sempre aliado à gramática e mostrar que a gramática pode ser trabalhada de várias maneiras, por exemplo de forma crítico-reflexiva ao analisar/(re)conhecer as inúmeras possibilidades de usos de construções linguísticas possíveis e estruturadas do PB.

Nossa pesquisa evidenciou que docentes e discentes, embora demonstrem discursos aparentemente favoráveis à variação, tendem a reconhecer os fenômenos variáveis de modo superficial, com pouca articulação entre teoria e prática pedagógica. Fenômenos recorrentes do português brasileiro, por sua vez, nem sempre são percebidos/discutidos/refletidos em sala de aula, o que reforça estigmas linguísticos historicamente construídos.

Diante desse contexto, o curso tem como objetivo geral capacitar professores de Língua Portuguesa para o ensino de gramática a partir de uma perspectiva variacionista, crítica e reflexiva, fundamentada nos princípios da Sociolinguística Educacional. Como objetivos específicos, buscamos promover a compreensão dos fundamentos da variação e da mudança linguística no português brasileiro; estimular o conhecimento das e a reflexão sobre crenças, atitudes e percepções linguísticas no ambiente escolar; analisar o papel da escola e do professor na manutenção ou superação do preconceito linguístico; identificar fenômenos variáveis frequentes e seus significados sociais e também aquilo que não é variável; e planejar práticas de ensino de gramática que integrem uso, variação e reflexão linguística, com vistas ao desenvolvimento da adequação comunicativa em diferentes contextos de uso.

Os conteúdos programáticos estão organizados em quatro módulos. O primeiro módulo aborda a língua como prática social heterogênea, discutindo a relação entre gramática, norma-padrão, normas cultas e variedades linguísticas, bem como a superação da dicotomia “certo/errado” no ensino. O segundo módulo dedica-se às percepções, crenças e atitudes linguísticas no contexto escolar, explorando conceitos fundamentais da Sociolinguística da Percepção, a avaliação social das variantes linguísticas, o papel do professor como formador da consciência linguística e os impactos do preconceito linguístico na aprendizagem. O terceiro módulo centra-se na

análise de fenômenos variáveis do português brasileiro, focando nos fenômenos trabalhados nesta tese, contemplando aspectos fonológicos, como a monotongação e o apagamento do /r/ em posição final, e morfossintáticos, como o uso de nós/a gente e ter/haver em sentido existencial, considerando fatores como frequência de uso, saliência perceptiva e estigmatização social. O quarto e último módulo focaliza o ensino de gramática sob uma perspectiva variacionista, discutindo a Sociolinguística Educacional, a Pedagogia da Variação Linguística, a gramática em uso, a adequação linguística em diferentes gêneros textuais, a elaboração de sequências didáticas variacionistas e práticas avaliativas não excludentes a partir de exemplos.

Metodologicamente, o curso desenvolve-se por meio de aulas expositivo-dialogadas, leitura e discussão de textos teóricos, análise de dados linguísticos reais provenientes da oralidade e da escrita, estudos de caso do contexto escolar, atividades reflexivas individuais e coletivas, além de oficinas voltadas à elaboração de propostas didáticas. A socialização e a discussão das práticas produzidas pelos participantes constituem momentos centrais do processo formativo.

A avaliação do curso é processual e formativa, considerando a participação dos cursistas nas atividades e discussões, a produção de reflexões escritas ao longo da formação e a elaboração de uma sequência didática ou plano de aula fundamentado na perspectiva variacionista, passível de aplicação em seu contexto de atuação profissional.

Salientamos ainda que é uma formação inicial e geral que propiciará novos cursos com enfoque em outros fenômenos e em outras áreas gramaticais proporcionados por ações extensionistas das universidades. O Grupo de Estudos Variacionistas - GEVAR - dará continuidade a essa formação e, por meio de parcerias com as secretarias de educação regionais e estadual e com discentes e docentes da graduação e pós-graduação levará esse projeto adiante para ampliar o acesso aos docentes sobre as propostas da Sociolinguística Educacional e seus benefícios para a educação básica.

Esperamos, como resultados do curso, que os professores participantes desenvolvam uma postura mais crítica e consciente em relação à língua e às suas variedades, reconheçam e valorizem os fenômenos variáveis do português brasileiro, revisem práticas tradicionais de ensino de gramática e contribuam para a redução do preconceito linguístico no ambiente escolar. Espera-se, assim, fomentar um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo, reflexivo e socialmente significativo e contribuir com

pesquisas futuras ao analisar os impactos dessa formação sociolinguística na rotina escolar e no desenvolvimento dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo central investigar as atitudes e percepções (sócio)linguísticas de docentes de Língua Portuguesa e de discentes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas da cidade de Uberaba/MG, focalizando fenômenos variáveis frequentes do português brasileiro nos níveis fonológico e morfossintático. Ao articular os pressupostos da Sociolinguística da Percepção e da Sociolinguística Educacional, buscamos compreender não apenas o que docentes e discentes pensam sobre a língua e suas variedades, mas, sobretudo, como percebem, avaliam e atribuem significados sociais a determinados usos linguísticos no contexto escolar.

Ademais, elaboramos o conceito de atitudes e percepções linguísticas no contexto educacional, entendendo que a percepção linguística educacional é aquela em que integrantes da comunidade escolar (docentes, discentes, responsáveis e agentes presentes no espaço escolar) manifestam reações espontâneas, rápidas, de forma menos consciente sobre fenômenos linguísticos (variedades linguísticas). Tais reações podem ou não encadear/proporcionar atitude linguística educacional, na qual tais agentes do ambiente escolar, ao expressarem o que pensam e/ou reagirem sobre os fenômenos linguísticos a que foram submetidos, também julgam/avaliam, de forma categórica, positiva ou negativamente, expressando emoções, reações afetivas ou de desagrado.

A análise das atitudes e percepções sociolinguísticas de docentes e discentes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas de Uberaba-MG trouxe reflexões de grande valor para o ensino de língua portuguesa e também para as pesquisas sociolinguísticas. Apesar da grande dificuldade em coletar os dados nas escolas públicas, já mencionada nos Procedimentos Metodológicos, os dados coletados de 40 estudantes e de 5 professores (um de cada escola participante) permitiram chegar às seguintes conclusões:

- 1) docentes e discentes apresentam, em sua maioria, um olhar mais positivo perante a variação linguística, ou seja, afirmaram gostar do jeito que falam (de sua variedade) e da forma de falar de outras pessoas, considerando a diversidade (linguística e cultural) como um aspecto positivo do país (houve carência em percepções que consideraram a língua portuguesa fora do país);

2) Apesar disso, o preconceito linguístico ainda está presente na escola de forma clara e explícita (mesmo que em menor quantidade) e há discentes que ainda consideram determinadas variedades como “certas” e outras “erradas”, além de julgarem uma pessoa pela forma de falar (“gíria de malandro”, como apontou um dos discentes);

3) Tanto discentes quanto docentes observaram os fenômenos linguísticos apresentados de maneira bem simples e superficial, não reconhecendo a alta frequência de tais fenômenos no PB (os docentes sequer nomearam ou discutiram com mais embasamento/profundidade os fenômenos apresentados), havendo casos em que nem mesmo conseguiram observar a diferença no uso das variantes, como no item 9 de análise das gravações - o que contraria nossa hipótese inicial de que os fenômenos mais frequentes do PB seriam os mais perceptíveis pelos docentes e discentes, indicando que tais fenômenos não são estigmatizados;

4) Há uma grande dificuldade dos discentes, em seu último ano escolar, em escrever sobre e descrever os fenômenos apresentados, o que evidencia a falta de discussão/análise linguística nas aulas de língua portuguesa, ou seja, o trato com a variação linguística não parece ser frequente durante as aulas de LP;

5) A dicotomia formal/informal é a base para tratar dos fenômenos da língua, da variação linguística, o que não enriquece o aprendizado nas aulas de língua portuguesa no que tange à sociolinguística educacional. Apesar de usarem as macrocategorias formal/informal para tratarem da variação linguística, pensando também no contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004), os discentes percebem a variação, mas não conseguem utilizar um discurso metalinguístico associado à avaliação (Oushiro, 2015);

6) O estigma do “falar caipira” continua reverberando na escola pública e muitos estudantes não reconhecem o próprio uso de certas construções e acreditam que apenas pessoas “do interior” (sem incluí-los) usam determinadas variedades linguísticas (contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo, 2004), sendo a variedade regional a mais pontuada (coincidentemente a mais presente nos livros didáticos para tratar da variação);

7) Respondendo à hipótese inicial da pesquisa, ou seja, a de que os fenômenos variáveis mais frequentes no português brasileiro (PB) são os mais perceptíveis e avaliados por discentes e docentes da Educação Básica (EB), a

resposta é não. Os fenômenos variáveis mais frequentes do PB não são os mais perceptíveis tanto para os discentes quanto para os docentes e são avaliados de maneira generalizada quando percebidos (formal/informal, oralidade/escrita). Os quatro fenômenos escolhidos para o questionário de percepções (monotongação, apagamento do R final em verbos, *nós* e *a gente* como pronome de primeira pessoa plural e *ter* e *haver* no sentido existencial) podem estar modificando sua categoria (Labov, 2008), isto é, passando de marcadores para indicadores de mudança linguística, haja vista que praticamente não apresentam uma força avaliativa, sequer foram percebidos na gravação 2 pela maioria dos discentes;

8) Os dados não comprovaram com clareza se as percepções dos docentes apresentam consequência nas percepções dos discentes, apesar de que docente e discentes de uma mesma escola apresentaram percepções semelhantes em algumas respostas e que ambos apresentaram observações mais generalizadas ao se depararem com os fenômenos específicos;

9) A localização das escolas (centro e periferia) apontou sutis diferenças nas respostas como apontam as análises dos dados na seção anterior;

10) Apesar dos docentes afirmarem que trabalham com a variação linguística em sala de aula, as respostas dos discentes no questionário de percepções linguísticas não deixaram tão evidente esse trabalho.

Por todas essas conclusões após a análise dos dados, reitera-se a necessidade de um trabalho constante com a variação linguística em sala de aula, como prega a Sociolinguística Educacional em sua Pedagogia da Variação Linguística, para que os jovens possam sair da educação básica com uma maior consciência sobre a língua portuguesa (que usam e que aprendem) e suas variedades, podendo identificar com mais facilidade e refletir sobre os fenômenos linguísticos mais comuns do PB e ainda para conseguirem combater o preconceito linguístico ainda persistente na escola/sociedade. Além disso, faz-se importante a formação continuada (e específica de sua área de atuação na escola) dos docentes para que consigam levar para a sala de aula questões de reflexão, de análise da língua em uso e dos fenômenos que a compõem e, para isso, propomos, como um caminho possível para a educação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa, um curso de formação continuada aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que será efetivado posteriormente a fim de fomentar trabalhos futuros.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir para o campo dos estudos sociolinguísticos no contexto educacional brasileiro ao lançar luz sobre as percepções linguísticas e atitudes de sujeitos que ocupam lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas investigações, ampliar o debate sobre atitudes e percepções sociolinguísticas na educação básica e fomentar práticas pedagógicas alinhadas à pedagogia da variação linguística. Ao reconhecer e valorizar a diversidade do português brasileiro, a escola pode assumir um papel transformador na formação de sujeitos críticos, conscientes e linguisticamente respeitosos, em consonância com os princípios de uma educação de qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima. **Percepções sociolinguísticas de estudantes universitários em relação ao uso do pronome tu.** Revista Investigações, Recife, v. 12, n. 2, 2019. DOI:10.51359/2175-294x.2019.241737.

AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras.** In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 37 (2): 105-112 maio-agosto, 2008.

ANDRADE, V. de. **Percepção sociolinguística e avaliação social de variantes no contexto universitário.** Dissertação (Mestrado em Linguística) — UTFPR, 2024.

ARAÚJO, Aluiza Alves de; VIANA, Rakel Beserra de Macêdo; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa. **A variação dos verbos existenciais haver e ter em amostra do falar culto de Fortaleza-CE.** Confluência - Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro (RJ), n. 56, p. 250-275, 2019.

AVELAR, J. **Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro.** Revista Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2006. pp. 99-143.

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

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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.

BARCELLOS, M. E. M. **O falar paulistano e os significados sociais de (AN): correlações entre origem do ouvinte e percepção.** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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. 2015.

BARBUIO, Eduardo; PAULINO, Suzana Ferreira. **Percepção de gênero por meio de características acústicas da fala e variabilidade do pitch.** ALFA: Revista de Linguística, 2025. DOI:10.1590/1981-5794-e13450.

BATISTA, Priscila Guimarães. **Ter e haver existenciais na fala culta de Rio de Janeiro Salvador e Porto Alegre: do social ao linguístico.** Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em Letras Vernáculas, 2012.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos.** Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. (Coleção Ciências do Comportamento).

BERIULA, R. R. B. **Crenças e atitudes do falar do outro: percepções linguísticas sobre a fala da Baixada Cuiabana.** Tabuleiro de Letras, 2025.

BLUNDI, B. A. dos S; NARDELLI, A. J. dos S. **Linguagem, poder e sociedade: a educação capitalista e o preconceito linguístico.** Mosaico. São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 458-474, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 6 ed., 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. **O ensino de português e a variação linguística em sala de aula.** In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016. p. 37-55.

BOTASSINI, J. O. M. **A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com**

especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito Ornelas de. **Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil.** Revista Gragoatá. Niterói: Universidade Federal Fluminense, n. 9, 2000, p. 85-100.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPBELL-KIBLER, K. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ING).** Tese de Doutorado. Stanford University, 2006.

CAMPBELL-KIBLER, K. **The Nature of Sociolinguistic Perception.** Language Variation and Change, Cambridge, v. 21, p. 135-156, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394509000052>

CAMPBELL-KIBLER, K. **The sociolinguistic variant as a carrier of social meaning.** Language Variation and Change, v. 22, n. 3, p. 423–441, 2010a.

CAMPBELL-KIBLER, K. **New Directions in Sociolinguistic Cognition.** University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, v. 15, n. 2, p. 31–39, 2010b.

CANEVER, F. **Infinitivo flexionado em português brasileiro: frequência e percepções sociolinguísticas.** 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARGILL, A.C.; GILES, H.; RYAN, E. R.; RADAC, J. J. **Language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions.** Language & Communication, 14, 211-236. 1994.

CARVALHO, D. **Atitudes e percepções sobre linguagem inclusiva e pronomes não-binários: um estudo diagnóstico com falantes brasileiros.** Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 46, n. 2, e70877, 2024.

CORBARI, C. C. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste.** Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade

Federal da Bahia – UFBA, Salvador 2013.

CUBA, D. L. de. **Uma proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir da identificação de atitudes linguísticas de alunos do 7º ano de uma escola pública de Uberaba-MG**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. Tese de Doutorado. UFJF, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. M. **Pedagogia da variação linguística: por uma educação linguística voltada para a pluralidade sociocultural**. In: MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, L. F. M. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: Sociolinguística, Sociolinguísticas. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DUARTE, M. E.L. **O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea**. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (orgs.) *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013, pp. 115-40.

ECKERT, P. **Three Waves of Variation Study: the emergence of meaning in the study of Variation**. Annual Review. 41, 2012.

ECKERT, P. **Variation , meaning , and social change**. Annual Meeting of the Linguistic Society of America. 2005 ECKERT, P. Variation and the indexical field. Journal of Sociolinguistics, 2008.

ECKERT, P. **Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation**. n. June, p. 87–100, 2012.

ECKERT, P. **Variation, meaning and social change**. IN: Sociolinguistics: Theoretical debates, ed. by Nikolas Coupland, 68–85. Cambridge: Cambridge

University Press. 2016. ECKERT, P. *Foreword*. In: **Three Waves of Variation Study**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: CORREA, D. A. (org). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. Disponível em: <https://variacaolingustica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf>. Acesso em: 12/07/2021.

FREIRE, J. B; OLIVERIA, D. H; **Apagamento do /r/ em final de palavras: o que dizem os textos escolares**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/3804> . Acesso em: 03/10/2024. DOI: <https://doi.org/10.18554/ifd.v6i1.3804>

FREITAG, R. M. K. et al. **Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar**. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GORSKI, E. M. (Org.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2016. p. 141-160.

FREITAG, R. M. K. et al. **Como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do “português brasileiro”**. Signo y Señal, n. 28, p. 65-87, 2015.

FREITAG, R. M. K.. **Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 4, p. 889–917, out. 2016.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; SNICHELOTTO, C. A. R.; TAVARES, M.

A. **Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste.** Todas as Letras, v. 18, n. 2, p. 64-84, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A mudança linguística, a gramática e a escola.** Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n.37, p.63 -91, maio/ago.2017.

FREITAG, R. M. K. **Sociolinguística no/do Brasil.** Cadernos de Estudos Lingüísticos,

v. 58, n. 3, p. 445, 2016.

FREITAG, R. M. K. **Documentação sociolinguística: Coleta de Dados e Ética em Pesquisa.** Sergipe: EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2017.

FREITAS, B. F. C. **Estudo da monotongação dos ditongos orais decrescentes na fala Uberabense.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.

GILES, H. and BILLINGS, A. **Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies.** IN: Davies, A.; Elder, C. The Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Wiley. 2004.

HALL-LEW, Lauren; MOORE, Emma; PODESVA, Robert. J. (Eds.). **Social meaning and linguistic variation: theorizing the third wave.** Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

HENRIQUE, P. F. de L.. **Percepções sociolinguísticas do /S/ em coda silábica no Português Brasileiro.** Entretextos, 24(3), 247–269, 2024.

HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. **Monotongação de ditongos orais decrescente: fala versus grafia.** In: GORSKY, E. C.; COELHO, I. Sociolinguística e ensino: contribuições para o professor de língua. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 209-226.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos,** São Paulo, Parábola. 2008 [1972].

LABOV, W. **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).

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city.** Washington, DC. Center of Applied Linguistics, 1966.

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

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia Social.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

LANGA LACERDA, M. .; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. **A Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases?**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 21, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v21i1.2070. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LANGA LACERDA, Marcela; JESUS, Carlos Eduardo Batista de. **A relação entre percepção sobre aulas de português do ensino médio e (in)segurança sociolinguística.** In: Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e Lusofonias, 22., 2024, Vitória. *Anais eletrônicos*. Vitória: UFES, 2024

LOPES, Leonardo Wanderley. **Preferências e atitudes dos ouvintes em relação à variação linguística regional no telejornalismo.** Dissertação (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

MARINE, T. C; BARBOSA, J. B. **Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil,** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, 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 (1): 2015.

MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. **Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português**. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, Luciene; CALLOU, Dinah. **Mudança em tempo aparente e em tempo real: construções ter/haver existenciais**. In: Anais Eletrônicos do Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Curitiba: Mídia Curitibana, p. 820-825, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, G.; MENDES, R. B. **A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio**. (Tese/Dissertação – Unesp), 2022.

MENDES, R. B. **A terceira onda da Sociolinguística**. In: FIORIN, J. L.(org). Novos caminhos da linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

MENDES, R. B. **Percepção e performance de masculinidades : Efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal**. USP, São Paulo, 2018.

MESSIAS, E. S.; LACERDA, M. F. de O. **Quando a oralidade chega à escrita: o apagamento do /R/ em infinitivos verbais em textos escolares**. A Cor das Letras, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 249–269, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5001>. Acesso em: 3 out. 2024.

MOLLICA, M.C.M. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MORATTO, J. **Percepções e atitudes linguísticas no Norte e Nordeste com dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Londrina, 2024.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

OCHS, E. Indexing Gender. IN: Duranti, A. Goodwin, C. **Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon**. Cambridge: Cambridge University

Press. p. 335-358. 1992.

OLIVEIRA, Sabrina Evelyn Cruz; PRADO, Natália Cristine. **O apagamento do -R em final de infinitivos verbais em textos escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 52, n. 1, p. 74–93, 2024. DOI: 10.21165/el.v52i1.3498. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3498>. Acesso em: 3 out. 2024.

OLIVEIRA, Carolina Sartori de Oliveira. **A variação entre ter e haver em construções existenciais na fala e na escrita da variedade riopretense**. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, 2014.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OUSHIRO, L. **O que se diz e como se fala: relações entre o discurso metalinguístico e a variação linguística**. Signo y Seña, v. 28, p. 139-167, 2016.

OUSHIRO, L. **Avaliações e percepções sociolinguísticas**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, p. 318-336, abr. 2021.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil**. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

PEAR, T. **Voice and Personality**. Wiley, London. 1931.

PEDROSA, Juliene Lopes. **Variação fonético-fonológica e ensino de Português**. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Maria Alice Silva Rodrigues (org.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016. p. 57-79.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PELAYEDS, G., & VITÓRIO, E. G. S. **Percepção avaliativa e atitudes linguísticas de santanenses sobre sua própria fala**. Revista Letras Raras, 2025.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. 1. ed. 1. Reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PIE, Isabel. **Percepção de vozes masculinas: efeitos da concordância nominal, da duração de /-s/, da frequência fundamental e de atitudes sobre masculinidade**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

RIBEIRO, Thiago Leonardo; RAMOS PINTO, Vera Maria. **A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras**. A Cor Das Letras, v. 19, n. 3, p. 97–116, 2019. DOI:10.13102/cl.v19i3.3574.

ROCKENBACH, Livia Majolo; BATTISTI, Elisa (2021). **Produção e percepção do apagamento variável de /R/ em coda silábica no Português de Porto Alegre (RS)**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 4, e426.

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

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

SANTOS, W. S. dos. **Percepções sociolinguísticas acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luís e São Paulo**. 2020. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 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.

SENE, M. G. **A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio**. Tese de Doutorado, UNESP, Araraquara, 2022.

SILVA, F. **O processo de monotongação em João Pessoa**. In: HORA, D. (org.). Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade. Santa Maria: Pallotti, 2004.

SILVA, Rosângela Neres Araújo da. **Variação ter/haver na fala pessoense**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, dissertação de mestrado em Letras, 2001.

SILVERSTEIN, M. **Metapragmatic function and metapragmatic discourse**. In: LUCY, J. A. (Ed.). Reflexive language, reported speech and metapragmatics. Cambridge: CUP, p. 33-58. 1993.

SILVERSTEIN, M. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. Language & Communication, n. 23, p. 193-229. 2003.

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger; RUIZ, Silvia Helena de Freitas; DE ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística**. Entretextos, v. 22, n. 3, p. 46–66, 2022. DOI:10.5433/1519-5392.2022v22n3p46-66.

SOUZA, Francisco Ferreira de. **Tem chance de haver ainda existir no falar popular?: a variação dos verbos existenciais em amostra do NORPOFOR**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, –2015.

TORRES, Fernanda Soares da Silva. **Crenças linguísticas e preconceito linguístico: reflexões sobre a Sociolinguística Educacional no contexto da educação básica**. Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 22, n. 43, p. 60–75, 2023. DOI:10.12957/palimpsesto.2023.77536.

TOSI, B., OLIVEIRA, T. L., & CARNAVAL, M. **A percepção da variação pronominal entre teu/seu no português brasileiro: um estudo de interface prosódia-pragmática**. Revista Letras Raras, 2025.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. **Variação morfossintática e ensino de português**. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). Ensino de português e Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016. p. 81-114.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. **Construções existenciais com os verbos ter e haver na fala e na escrita: uma análise comparativa**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutorado júnior em Letras Vernáculas, – 2013.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. **Ter/haver existenciais na fala alagoana: variação estável ou mudança em progresso**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, tese de doutorado em Linguística, 2012.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. **A alternância ter/haver existenciais na fala maceioense**. Revista Interdisciplinar. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe - UFS, ano 6, v. 14, 2011, p. 77-85.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Empirical foundations for a theory of language change**. Austin: University of Texas Press, 1968.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA UNESP/FCLAr

À Direção da Escola _____

Assunto: **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA**

Solicito autorização da direção desta escola para que **Daiana Lombardi de Cuba**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP/FCLAr, colete dados, nesta unidade escolar, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa de Doutorado sob a minha orientação. Ressalto que a escola e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por letras ou números. Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio da direção da escola e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente. Resultado:

() deferido

() indeferido

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar: Data da autorização: / /

PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa UNESP/FCLAr
Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) UFTM-Uberaba
Orientadora do Projeto

APÊNDICE B

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA UNESP/FCLAr

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE – PARA DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título do Projeto: **PERCEPÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada(o) a participar do estudo **PERCEPÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO** por ser docente da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste trabalho é identificar as percepções e avaliações linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba (centrais e periféricas); refletir sobre os dados encontrados e suas possíveis consequências para o ensino de língua portuguesa e para a mudança linguística.

Caso participe, será necessário que responda, na escola, um questionário (online, via Google Forms) e participe de uma breve entrevista sobre variedades da Língua Portuguesa. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou

risco a sua vida. 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 língua portuguesa. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – responder um questionário –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a sua permissão e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você poderá obter todas as informações que quiser; você poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome, como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Eu, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com minha participação no estudo. Por isso assino este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via deste documento.

Uberaba, _____/_____/_____

Assinatura do docente :

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pesquisador orientador:

Telefones de contato: Pesquisador: Juliana

Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 9916-0550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador (aluno do Pp.LLP/UNESP): Daiana Lombardi de Cuba Telefone: (34)
99147-8241

E-mail: daiana.lombardi@unesp.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato
com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNESP/FCLAr

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE – PARA PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES MENORES DE IDADE COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: **PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO** por ser aluna(o) da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do adolescente é importante. O objetivo deste trabalho é identificar as percepções e avaliações linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba (centrais e periféricas); refletir sobre os dados encontrados e suas possíveis consequências para o ensino de língua portuguesa e para a mudança linguística.

Caso o adolescente participe, será necessário que ela (ele) responda, na escola, um questionário (online, via Google Forms) e participe de uma breve entrevista sobre variedades da Língua Portuguesa. Não será feito nenhum procedimento que traga

qualquer desconforto ou risco à vida 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 língua portuguesa. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – responder 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 vigente do CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e o adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o adolescente poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação o adolescente no estudo, você nem o adolescente receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome do adolescente, como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: PERCEPÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Eu, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual o adolescente sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e/ou o adolescente sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão

tomada. Sei que o nome do adolescente não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do adolescente no estudo, desde que ela (ele) também concorde. Por isso ela (ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, _____/_____/_____

Assinatura do responsável legal:

Documento de Identidade: _____

Assinatura do adolescente :

Documento de Identidade / RA escolar (se possuir):

Assinatura do pesquisador orientador:

Telefones de contato: Pesquisador: Juliana

Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 9916-0550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador (aluno do Pp.LLP/UNESP): Daiana Lombardi de Cuba Telefone: (34)
99147-8241

E-mail: daiana.lombardi@unesp.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNESP/FCLAr

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE – PARA ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (maiores de idade)

Título do Projeto: **PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada(o) a participar do estudo **PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO** por ser aluna(o) da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste trabalho é identificar as percepções e avaliações linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba (centrais e periféricas); refletir sobre os dados encontrados e suas possíveis consequências para o ensino de língua portuguesa e para a mudança linguística.

Caso participe, será necessário que responda, na escola, um questionário (online, via Google Forms) e participe de uma breve entrevista sobre variedades da Língua Portuguesa. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco a sua vida. 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 língua portuguesa. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – responder um questionário –, às vezes, pode

ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a sua permissão e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você poderá obter todas as informações que quiser; você poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome, como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA PENSAM SOBRE E COMO AVALIAM VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Eu, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com minha participação no estudo. Por isso assino este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via deste documento.

Uberaba, _____/_____/_____

Assinatura do aluno :

Documento de Identidade / RA escolar (se possuir):

Assinatura do pesquisador orientador:

Telefones de contato: Pesquisador: Juliana

Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 9916-0550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador (aluno do Pp.LLP/UNESP): Daiana Lombardi de Cuba Telefone: (34)
99147-8241

E-mail: daiana.lombardi@unesp.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNESP/FCLAr

APÊNDICE E

Questionário de percepções do aluno (questões usadas no Google Forms)

- 1) Nome:
- 2) Email:
- 3) Escola em que estuda:
- 4) Que língua você fala?
- 5) Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?
- 6) Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região?
- 7) Você gosta da maneira de falar das pessoas da sua região? Por quê?
 - 8) Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê? Avaliação de trechos com variantes

- 9) Escute as gravações a seguir.

Homem (nós- a gente/ ter, haver/ apagamento R/ monotongação) Gravação 1

Eu penso que na realidade a escrita tem a ver com a paixão pela escrita, isto é, a escrita não tem só a ver com o facto de publicar livros. Há pessoas que são poetas e não escrevem livros. Se você observar um jardim feito por um jardineiro muito dedicado, esse jardim é um poema, só que não é um poema escrito. A escrita começou talvez na escola, com as redações. Eu gostava muito de fazer redações. A disciplina que eu mais gostava era Língua Portuguesa e gostava muito das minhas professoras de Língua Portuguesa. Então, eu acho que eu fiquei muito apaixonado, muito cedo, pela Língua Portuguesa, e depois eu vi que a Língua Portuguesa, de certa maneira, também estava apaixonada por mim, e então ficou a minha namorada, uma das minhas namoradas é a Língua Portuguesa. Eu comecei a escrever para mim – contos, poesia, aos 15, 16 anos.

A publicar foi mais tarde. Mas escrever, a escrita pelos diários, pela poesia, muito má, muito ruim, no princípio, mas faz parte, poesia quando nós começamos, não tínhamos muito treino, mas eu acho que aos 16, 17 anos, talvez. (Trecho da entrevista do escritor Ondjaki em que conta sobre sua escrita, influências e relação com a Língua Portuguesa.)

Gravação 2

Eu pensu que na realidade a escrita tem a vê com a paixão pela escrita, a escrita não tem só a vê com o fato de publicá livros. Tem pessoas que é poetas e não escreve livros. Se você observá um jardim feito por um jardineiro muito dedicado, esse jardim é um poema, só que não é um poema escrito. A escrita começou na escola, com as redação.

Eu gostava muito de fazer redação. A disciplina que eu mais gostava era Língua Portuguesa e gostava muito da minha professora de Língua Portuguesa. Então, eu acho que eu fiquei muito apaixonado, muito cedo, pela Língua Portuguesa, e depois eu vi que a Língua Portuguesa, de certa maneira, também tava apaixonada por mim, e então ficou a minha namorada, uma das minhas namoradas é a Língua Portuguesa. Eu comecei escrever para mim – contos, poesia, aos 15, 16 anos. Publicar foi mais tarde. Mas escrever, a escrita pelos diários, pela poesia, muito má, muito ruim, mas faz parte, poesia quando a gente começa, a gente não tem muito treino, mas eu acho que aos 16, 17 anos, talvez.

Disponível em: <https://unilab.edu.br/2016/07/25/entrevista-escritor-ondjaki-conta-sobre-sua-escrita-influencias-e-relacao-com-a-lingua-portuguesa/>) Adaptado

- a) O que você conclui sobre a gravação 1 e 2? Quais as diferenças você pode perceber?

10) Leia as tirinhas abaixo.



<https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/variacaolinguistica.html>



<https://williakatia.wordpress.com/2020/06/26/exemplos-de-variacao-linguistica/>

a) Após a leitura, o que você tem a dizer sobre o uso dos verbos “pensá”, “istudá”, “formá”, “arrumá”, “castigá”?

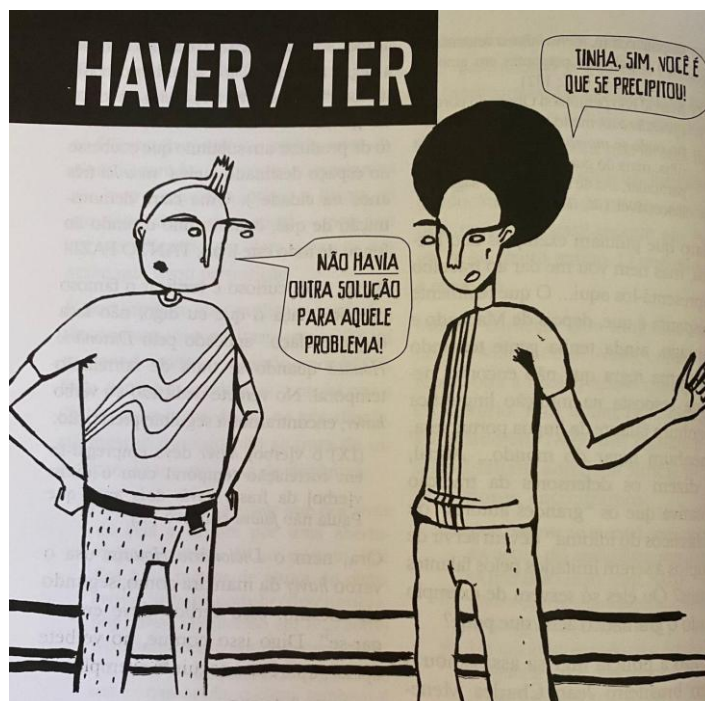
11) Leia a tirinha a seguir da personagem Mafalda.



<https://junipampa.info/educacao/origem-e-uso-dos-pronomes-pessoais-e-o-papel-da-escola/#.ZE0pFHbMLIU>

- a) No primeiro quadrinho, Susanita usa a construção “a gente” assim como Mafalda no terceiro quadrinho. No último quadrinho, Mafalda usa o pronome “nós”. O que você tem a dizer sobre essa escolha entre “nós” e “a gente”?

12) Leia o diálogo abaixo.



(Bagno, Marcos. Não é errado falar assim. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 200)

- a) Há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem? O que podemos dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no Português Brasileiro?

13) Leia o texto abaixo:

Meu pai foi comprá uns peixe na fera e veio com duas caxa de peixe bem cheia. Gastô todo o dinheiro nisso. Minha mãe num gostô muito, porque precisava comprá otas coisa e ia tê mais trabaio pra ela. Primero teve que lavá as ropa do pai que tava cherano peixe, e depois teve que limpá tudo os peixe pá gente comer.

(Texto feito pelas autoras)

- a) O que você pode observar das palavras sublinhadas?

14) Qual sua idade?

15) Mora em Uberaba desde que nasceu? (Se a resposta for Não, perguntar de

onde veio e há quanto tempo reside em Uberaba)

16) Sexo? Feminino, Masculino, Outro.

17) Qual a sua área de interesse? (Linguagens, Exatas (Matemática), Ciências Biológicas, Ciências da natureza, Tecnologias)

APÊNDICE F

Questionário de percepções do professor (questões usadas no Google Forms)

- 1) Nome:
- 2) Email:
- 3) Escola(s) em que trabalha:
- 4) Que língua você fala?
- 5) Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?
- 6) Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região?
- 7) Você gosta da maneira de falar das pessoas da sua região? Por quê?
- 8) Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê? Avaliação de trechos com variantes
- 9)
- 10) Escute as gravações a seguir.
- 11)
- 12) Homem (nós- a gente/ ter, haver/ apagamento R/ monotongação) Gravação 1

Eu penso que na realidade a escrita tem a ver com a paixão pela escrita, isto é, a escrita não tem só a ver com o facto de publicar livros. Há pessoas que são poetas e não escrevem livros. Se você observar um jardim feito por um jardineiro muito dedicado, esse jardim é um poema, só que não é um poema escrito. A escrita começou talvez na escola, com as redações. Eu gostava muito de fazer redações. A disciplina que eu mais gostava era Língua Portuguesa e gostava muito das minhas professoras de Língua Portuguesa. Então, eu acho que eu fiquei muito apaixonado, muito cedo, pela Língua Portuguesa, e depois eu vi que a Língua Portuguesa, de certa maneira, também estava apaixonada por mim, e então ficou a minha namorada, uma das minhas namoradas é a Língua Portuguesa. Eu comecei a escrever para mim – contos, poesia, aos 15, 16 anos.

A publicar foi mais tarde. Mas escrever, a escrita pelos diários, pela poesia, muito má, muito ruim, no princípio, mas faz parte, poesia quando nós começamos, não tínhamos muito treino, mas eu acho que aos 16, 17 anos, talvez. (Trecho da entrevista do escritor Ondjaki em que conta sobre sua escrita, influências e relação com a Língua Portuguesa.)

Gravação 2

Eu penso que na realidade a escrita tem a ver com a paixão pela escrita, a escrita não

tem só a vê com o fato de publicá livros. Tem pessoas que é poetas e não escreve livros. Se você observá um jardim feito por um jardinEro muito dedicado, esse jardim é um poema, só que não é um poema escrito. A escrita começou na iscola, com as redação.

Eu gostava muito de fazer redação. A disciplina que eu mais gostava era Língua Portuguesa e gostava muito das minha professora de Língua Portuguesa. Então, eu acho que eu fiquei muito apaixonado, muito cedo, pela Língua Portuguesa, e depois eu vi que a Língua Portuguesa, de certa manEra, também tava apaixonada por mim, e então ficÔ a minha namorada, uma das minhas namoradas é a Língua Portuguesa. Eu comecei escreveÊ para mim – contos, poesia, aos 15, 16 anos. Publicar foi mais tarde. Mals escreveÊ, a escrita pelos diários, pela poesia, muito má, muito ruim, Nu começu, mais faz parte, poesia quando a gente começa, a gente não tem muito treinu, mas eu acho que aos 16, 17 anos, talvez.

Disponível em: <https://unilab.edu.br/2016/07/25/entrevista-escritor-ondjaki-conta-sobre-sua-escrita-influencias-e-relacao-com-a-lingua-portuguesa/>) Adaptado

- a) O que você conclui sobre a gravação 1 e 2? Quais as diferenças você pode perceber?

13) Leia as tirinhas abaixo.



<https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/variacaolinguitica.html>



<https://williakatia.wordpress.com/2020/06/26/exemplos-de-variacao-linguistica/>

- a) Após a leitura, o que você tem a dizer sobre o uso dos verbos “pensá”, “istudá”, “formá”, “arrumá”, “castigá”?

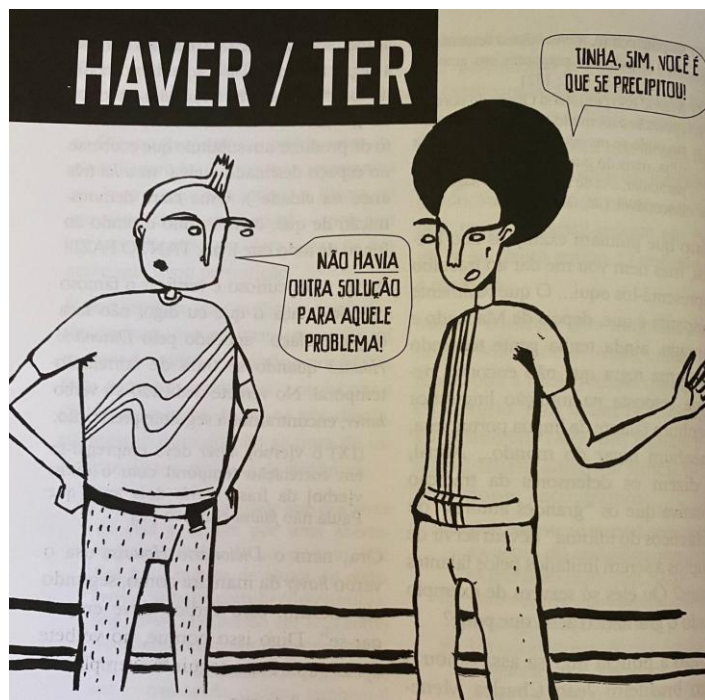
14) Leia a tirinha a seguir da personagem Mafalda.



<https://junipampa.info/educacao/origem-e-uso-dos-pronomes-pessoais-e-o-papel-da-escola/#.ZE0pFHbMLIU>

- a) No primeiro quadrinho, Susanita usa a construção “a gente” assim como Mafalda no terceiro quadrinho. No último quadrinho, Mafalda usa o pronome “nós”. O que você tem a dizer sobre essa escolha entre “nós” e “a gente”?

15) Leia o diálogo abaixo.



(Bagno, Marcos. Não é errado falar assim. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 200)

- a) Há diferenças de sentido entre o uso do verbo “haver” pelo primeiro personagem e o uso do verbo “ter” pelo segundo personagem? O que podemos dizer dessas escolhas entre esses dois verbos no Português Brasileiro?

16) Leia o texto abaixo:

Meu pai foi comprá uns pexe na fera e veio com duas caxa de pexe bem cheia. Gastô todo o dinheiro nisso. Minha mãe num gostô muito, porque precisava comprá otas coisa e ia tê mais trabaio pra ela. Primero teve que lavá as ropa do pai que tava cherano pexe, e depois teve que limpá tudo os pexe pá gente comer.

(Texto feito pelas autoras)

- a) O que você pode observar das palavras sublinhadas?

17) Qual sua idade?

18) Mora em Uberaba desde que nasceu? (Se a resposta for Não, perguntar de onde veio e há quanto tempo reside em Uberaba)

19) Sexo? Feminino, Masculino, Outro.

- 20) Há quanto tempo é professora de Língua Portuguesa?
- 21) Quando e como trabalha com a variação linguística em sala de aula?
- 22) Qual a sua área de formação? (Letras (port/Inlg, port/esp, lingua portuguesa, linguística, literatura)

APÊNDICE G

Curso de Formação Continuada: Ensino de Gramática a partir de uma perspectiva variacionista

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

- **Título:** Ensino de Gramática a partir de uma Perspectiva Variacionista
- **Público-alvo:** Professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)
- **Modalidade:** Presencial, híbrida ou à distância
- **Carga horária:** 40 horas
- **Área:** Linguística / Ensino de Língua Portuguesa / Formação de Professores

2. JUSTIFICATIVA

As pesquisas sociolinguísticas contemporâneas demonstram que a língua é um fenômeno heterogêneo, variável e socialmente significativo. No entanto, o ensino de gramática na educação básica ainda é fortemente pautado por uma abordagem normativa, dicotômica (certo/errado; formal/informal) e pouco reflexiva, o que contribui para a manutenção do preconceito linguístico e para dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Estudos sobre **percepções sociolinguísticas** no contexto escolar evidenciam que docentes e discentes, embora apresentem discursos aparentemente favoráveis à variação linguística, reconhecem os fenômenos variáveis de forma superficial e pouco articulada à prática pedagógica. Além disso, fenômenos altamente frequentes no português brasileiro nem sempre são percebidos como legítimos, o que reforça estigmas como o do “falar caipira”.

Diante desse cenário, este curso de formação continuada propõe subsidiar professores de Língua Portuguesa para o **ensino de gramática a partir de uma perspectiva variacionista**, promovendo reflexão linguística, valorização da diversidade e práticas pedagógicas alinhadas à Sociolinguística Educacional.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Capacitar professores de Língua Portuguesa da educação básica para o ensino de gramática a partir de uma perspectiva variacionista, crítica e reflexiva, fundamentada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

3.2 Objetivos Específicos

- Compreender os fundamentos da variação e mudança linguística no português brasileiro;

- Refletir sobre crenças, atitudes e percepções linguísticas no contexto escolar;
- Analisar o papel da escola e do professor na manutenção ou superação do preconceito linguístico;
- Identificar fenômenos variáveis frequentes do português brasileiro e seus significados sociais;
- Planejar práticas de ensino de gramática que integrem uso, variação e reflexão linguística;
- Desenvolver propostas didáticas que promovam a adequação linguística em diferentes contextos de uso.

4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

MÓDULO 1 – Língua, Gramática e Variação (8h)

- Língua como prática social e heterogênea
- Norma-padrão, normas de uso e variedades linguísticas
- Variação linguística no português brasileiro
- Superação da dicotomia “certo/errado”

MÓDULO 2 – Percepções, Crenças e Atitudes Linguísticas na Escola (8h)

- Conceitos de crenças, atitudes e percepções linguísticas
- Sociolinguística da Percepção
- Avaliação social das variantes linguísticas
- O papel do professor como formador da consciência linguística
- Preconceito linguístico e seus efeitos na aprendizagem

MÓDULO 3 – Fenômenos Variáveis do Português Brasileiro (12h)

- Fenômenos fonológicos:
- Monotongação
- Apagamento do /r/ em posição final

- Fenômenos morfossintáticos:
- Nós / a gente
- Ter / haver em sentido existencial
- Frequência de uso, saliência perceptiva e estigmatização
- Análise de exemplos de oralidade e escrita (textos reais)

MÓDULO 4 – Ensino de Gramática numa Perspectiva Variacionista (12h)

- Sociolinguística Educacional e Pedagogia da Variação Linguística
- Gramática em uso: reflexão, análise e contextualização
- Adequação linguística e gêneros textuais
- Elaboração de sequências didáticas variacionistas
- Avaliação linguística sem viés normativo excludente

5. METODOLOGIA

O curso será desenvolvido por meio de:

- Aulas expositivo-dialogadas;
- Leitura e discussão de textos teóricos;
- Análise de dados linguísticos reais (fala e escrita);
- Estudos de caso do contexto escolar;
- Atividades reflexivas individuais e em grupo;
- Oficinas de elaboração de propostas didáticas;
- Socialização e discussão das práticas elaboradas.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e formativa, considerando:

- Participação nas discussões e atividades propostas;
- Produção de reflexões escritas ao longo do curso;

- Elaboração de uma **sequência didática ou plano de aula** que contemple o ensino de gramática a partir de uma perspectiva variacionista, aplicável à realidade do professor cursista.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, ao final do curso, os professores:

- Desenvolvam uma postura mais crítica e consciente sobre a língua e suas variedades;
- Reconheçam e valorizem os fenômenos variáveis do português brasileiro;
- Reestruturem práticas tradicionais de ensino de gramática;
- Contribuam para a redução do preconceito linguístico no ambiente escolar;
- Promovam um ensino de língua portuguesa mais inclusivo, reflexivo e significativo.

8. Referências básicas/ Sugestões de Leitura

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

_____. Não é errado falar assim! Em defesa do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, J. B.; MARINE, T. C. Em busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.

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

_____. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. Para conhecer sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística aplicada à educação. In: *Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (org). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola

Editorial, 2007.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. Disponível em:

<https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco->

[_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf](#) Acesso em: 12/07/2017.

FERRAEIZI JÚNIOR; MOLLICA, M.C (orgs.). Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

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

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016.

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

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

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

APÊNDICE H

**Conteúdo disponibilizado aos docentes participantes da pesquisa
com os resultados da pesquisa**

**PERCEPÇÕES (SÓCIO)LINGUÍSTICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:** o que docentes e
discentes do ensino médio de escolas públicas
de Uberaba pensam sobre e como avaliam
variedades linguísticas do português brasileiro

Daiana Lombardi de Cuba (UNESP)
Juliana Bertucci Barbosa (UFTM)

A **hipótese inicial** para a pergunta motivadora da pesquisa: se os fenômenos mais variáveis do PB são os mais percebidos pelos discentes e docentes da etapa final da educação básica.

Objetivos: - Identificar e analisar as percepções linguísticas de docentes de língua portuguesa e de discentes do Ensino Médio de escolas públicas de Uberaba.
- Refletir sobre os dados encontrados e suas possíveis consequências para o ensino de língua portuguesa e para a mudança linguística.

Área: Sociolinguística Educacional e da Percepção

Fenômenos escolhidos: monotongação e apagamento do R em posição final de palavras (ambos no nível fonológico) e pronomes de primeira pessoa do plural (nós/a gente) e verbos ter/haver em sentido existencial (nível morfossintático).

Escolas participantes: 5 (A à E)
Cinco professores, 40 alunos

Quantidade de discentes participantes de cada escola

Escola A - 10
Escola B - 19
Escola C - 4
Escola D - 3
Escola E - 4

Questões do teste: Que língua você fala? Como você descreve a língua que você usa no dia a dia? Que nome você dá a ela?"/ "Que características você acha que permitem reconhecer a forma de falar da sua região?"/ "Você gosta da maneira de falar de outras pessoas? Por quê?"/ Avaliação de trechos com as variantes (gravação e textos)

Algumas respostas dos alunos:

"Que a pessoa não sabe falar essas palavras" (E28ESCB)

"TA ESCRITO TUDO ERRADO O CARA É BURRO SABE NEM FALAR" (E37ESCC)

"Que faltam as vogais , e que esse menino precisa estudar." (E22ESCB)

"Deficiência nas escolas, principalmente na área lingustica do nosso português.

Um dos pontos mais destacados ultimamente é a qualidade de ensino em patrimônios culturais, principalmente os públicos." (E17ESCB)

"e uma linguagem infomal e que da uma pouco de angustia pelo modo de ler." (E19ESCB)

Conclusões:

Análises mais simples dos fenômenos: formal/informal;

Ausência de discurso metalinguístico;

Preconceito linguístico e estigma do falar "caipira";

Respondendo à hipótese inicial da pesquisa, os fenômenos variáveis mais frequentes do PB não são os mais perceptíveis tanto para os discentes quanto para os docentes e são avaliados de maneira generalizada.

Algumas questões:

- 1) É importante para o professor conhecer o que os alunos pensam e acreditam sobre a LP e suas variedades?
- 2) Por que ainda encontramos preconceito linguístico na escola?
- 3) É importante abordar a variação linguística nas aulas de LP? Por quê?
- 5) Tiveram formação específica sobre isso na graduação ou pós?
- 4) Teriam interesse em participar de um curso de formação continuada a respeito de gramática, leitura, escrita e variação linguística?

Muito obrigada pela
participação e envolvimento!
Assim que a tese for defendida,
disponibilizarei o texto.