



**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E ATITUDES LINGUÍSTICAS  
LINGUISTIC VARIATION, PORTUGUESE LANGUAGE  
TEACHING AND LINGUISTIC ATTITUDES**

*Juliana Bertucci Barbosa<sup>1</sup>*

*Daiana Lombardi de Cuba<sup>2</sup>*

**RESUMO**

Dentre os grandes desafios que estão presentes no ensino de língua portuguesa nas escolas, um dos mais polêmicos é o trabalho com a variação linguística. Sabemos que a tradição do estudo prescritivo da gramática normativa e a visão de língua homogênea nas escolas ainda é presente, apesar de os documentos oficiais do governo brasileiro orientarem, desde 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho escolar sob uma perspectiva de língua dinâmica e variável. Pesando tais considerações, este artigo discorre sobre os novos caminhos da Sociolinguística (Educativa) e apresenta resultados sobre um teste de atitudes linguísticas aplicado a alunos de duas turmas do 7º Ano da Educação Básica de uma escola pública da cidade de Uberaba, revelando o que pensam sobre e como avaliam a língua portuguesa e suas variações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua portuguesa brasileira; atitudes linguísticas; Educação Básica.

**ABSTRACT**

Among the great challenges that are present in Portuguese language teaching in schools, one of the most controversial is the work with linguistic variations. We know that the tradition of the prescriptive study of normative grammar and the vision of homogeneous language in schools is still present, despite official documents of the Brazilian government guiding, since 1997, with the National Curriculum Parameters (PCN), school work from a perspective of dynamic and variable language. Weighing these considerations, this article discusses new paths in Sociolinguistics (Educational) and presents results on a test of linguistic attitudes designed for students from two classes of the 7th Year of Basic Education of a public school in the city of Uberaba, revealing what they think about and how they evaluate the Portuguese language and its variations.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese language teaching; Linguistic attitudes; Basic education.

---

1 Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa e do PROFLETRAS da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Sede Uberaba, MG. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa UNESP/Araraquara. E-mail: [julianabertucci@gmail.com](mailto:julianabertucci@gmail.com)

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa UNESP/Araraquara, Egressa do PROFLETRAS/UFTM e Professora de língua portuguesa da Educação Básica de Uberaba, MG. E-mail: [daiana.lombardi@unesp.br](mailto:daiana.lombardi@unesp.br)

## Introdução<sup>3</sup>

São muitos os desafios que estão presentes no ensino de língua portuguesa nas escolas. Um deles, e talvez o mais polêmico, é o trabalho com a variação linguística em sala de aula. Sabemos que a tradição do estudo prescritivo da gramática normativa nas escolas ainda é muito forte e que muitos professores passam para os alunos a impressão de que a língua portuguesa é única e que existe apenas uma forma correta de expressar-se. Sabemos também que o trabalho com a variação linguística na escola continua muito tímido e, muitas vezes, deixa de proporcionar aos alunos reflexões sobre o funcionamento da(s) língua(s) e de como o aspecto social interfere sobre este funcionamento.

Mesmo tendo consciência dessa tradição gramatical, o trabalho com a variação linguística em sala de aula não é uma novidade. Documentos oficiais do governo brasileiro que orientam o ensino de língua portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), desde o final dos anos 90 apresentam uma perspectiva de língua dinâmica, plural e preveem que o estudo e o (re)conhecimento da variação linguística no/do Português Brasileiro (PB) devem estar presentes na escola. O mais recente documento segue essa mesma linha, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), e continua também abrindo espaço para o trabalho com a variação e a diversidade linguística brasileira nas aulas de língua portuguesa.

Considerando tais contextualizações, e motivadas por pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR/Diretório CNPq), outras inquietações surgiram, tais como: Os alunos têm conhecimento da existência das diferentes variedades da língua portuguesa? Como eles avaliam essas variedades?

Partindo dessas indagações, a pesquisa apresentada neste artigo visou investigar o que os alunos do 7º Ano de uma escola pública da cidade de Uberaba pensam sobre e como avaliam a língua portuguesa e suas variedades. A partir desta nossa investigação, realizada por meio de testes de atitudes linguísticas, a pesquisa também intenta colaborar com reflexões sobre essas atitudes e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica (especificamente, no Ensino Fundamental, ciclo final) levando em conta o tratamento dado à diversidade linguística em sala de aula.

---

3 Este trabalho foi desenvolvido a partir de investigações realizadas no âmbito de projeto fomento pela CNPq (Processo 424520/2016-8) e pela CAPES.

## **A Pedagogia da Variação Linguística**

A Pedagogia da Variação linguística é uma proposta relativamente nova, que emerge da recente área intitulada Sociolinguística Educacional (BORTONI RICARDO, 2004) e é defendida por autores como Zilles e Faraco (2015), Bagno (2007), Faraco (2008, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cyranka (2015), Barbosa e Cuba (20015), Marine e Bertucci Barbosa (2017), entre outros.

Na obra *Pedagogia da variação linguística* (2015), organizada pelos autores Ana Maria Zilles e Carlos Alberto Faraco, encontramos vários capítulos que apresentam pesquisas sobre variação linguística e o ensino, agrupados nos seguintes temas: “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”. O livro evidencia o quanto o campo de estudos e as pesquisas nesta área – variação linguística e ensino – é fértil e o quanto há ainda o 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; FARACO, 2015, p.8)

Isso prova o quanto se faz necessário um trabalho efetivo e reflexivo com a variação linguística em sala de aula, com os valores sociais da linguagem, extinguindo-se o preconceito linguístico tão arraigado em nossa sociedade, como enfatizam Zilles e Faraco (2015).

Cyranka (2015), em um dos capítulos do referido livro, expõe o complexo contexto escolar em que vivemos, ponderando 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 nessa área do ensino. (CYRANKA, 2015, p. 33)

A autora também esclarece, em outro capítulo, do livro *Sociolinguística, Sociolinguísticas* (2016), 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 questões relacionadas à variação linguística para que eles construam crenças e atitudes linguísticas positivas sobre as variedades da língua, elevando assim a autoestima, entusiasmo e, conseqüentemente, o desempenho linguístico dos alunos. A autora, ainda nesse capítulo, argumenta que é preciso levar para as salas de aula, sem receios, 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. A autora 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.

É importante ressaltar que, muitas vezes, o professor de língua portuguesa sente-se despreparado para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, seja por lacunas em sua formação acadêmico-profissional; seja por insegurança em abordar o tema, preferindo trabalhar com atividades de leitura e escrita (que também são importantes) mais “tradicionais” que não levam os alunos a pensarem/refletirem/pesquisarem sobre a língua portuguesa. Considerando isso, Cuba (2019) elaborou e organizou além de um Caderno de Atividades voltado para anos do Ensino Fundamental (ciclos finais) sobre os diferentes tipos de variações linguísticas a partir de diversos gêneros textuais, um caderno com orientações aos professores para que eles se sentissem mais seguros para trabalhar com a variação linguística em sala de aula.

Cyranka (2016, p. 154), em relação à formação docente, ainda afirma:

(...) 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.

A pesquisadora deixa claro também, em suas considerações finais do capítulo, 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 das variedades linguísticas que ele desconhece, como, por exemplo, as variedades cultas da língua.

Outra grande sociolinguista, que propôs a denominação do termo Sociolinguística Educacional, é Bortoni-Ricardo (2004, 2005) que, em suas obras, 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 nossos 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, 2011), grande defensor da pedagogia da variação linguística, propõe 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, p. 82) 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 linguagem. 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, compartilhando das concepções dos autores aqui citados, também defendemos que o trabalho com a língua em sala de aula deve proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o funcionamento das línguas, sobre o porquê das variações, como as 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.

Marine e Bertucci Barbosa (2017) também defendem, em seu artigo “Em busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil”, uma pedagogia mais sensível à variação linguística 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)<sup>17</sup>;
- 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. (MARINE, BERTUCCI BARBOSA, 2017, p. 209-210)

Como vimos, partindo dos apontamentos dos autores citados, são muitas e grandes as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa nas escolas. 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, pregada 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 sim, há diversidades sociais e culturais e 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.

Como vimos, por tratar de uma área com pesquisas ainda promissoras, há muito o que ser feito para que possamos ter nas salas de aula uma pedagogia da variação linguística. Sobre isso, retomando o que nos 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, esta investigação procura dar uma pequena parcela de contribuição para que a variação linguística possa ser tema de estudo/reflexão em sala de aula.

### **Variação linguística, documentos oficiais e materiais didáticos**

Sabemos que o trabalho com a variação linguística nas escolas ainda é pouco presente. Muitos professores sentem-se inseguros e despreparados para abordar esse tema nas aulas de língua portuguesa e, ainda, os próprios livros didáticos, material de uso de professores e alunos das redes públicas, abordam (quando abordam) muito pouco (e às vezes equivocadamente) sobre as variedades do português. As provas elaboradas pelo governo também apresentam dificuldades terminológicas ao tratar do tema. Pesquisas como as empreendidas por Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Lima (2016), González (2015), entre outros, exemplificam isso.

Apesar de a variação linguística ser pouco trabalhada na escola, em um documento oficial que norteou por algumas décadas o ensino de língua portuguesa no país – os Parâmetros Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa –, desde o ano de 1997 (há mais de 20 anos), já nos orientava que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do **valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar**: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. **O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.** Para

isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. **A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação**, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. **A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.** (BRASIL, 1997, p. 21, grifo nosso)

Nesse fragmento dos PCN de Língua Portuguesa, podemos perceber que o documento do governo já adotava uma noção de língua variável, reconhecia as variedades da língua portuguesa e, ainda, assumia ser papel da escola enfrentar o preconceito linguístico, partindo da concepção de que não existe maneira certa ou errada de expressar-se, mas sim maneiras adequadas a diversas situações comunicativas orais ou escritas em que o falante se encontra. Sendo assim, não faz sentido que a escola, que as aulas de língua portuguesa, continuem trabalhando com uma noção de língua homogênea, em que há apenas uma única maneira “correta” de falar.

Também faz parte dos PCN a orientação de que o ensino de língua portuguesa deve tornar os alunos capazes de “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;” e “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.” (BRASIL, 1997, p. 33). Nesse sentido nos perguntamos: O ensino de língua portuguesa nas escolas segue essa orientação? É trabalhado na escola o respeito às diferentes variedades da língua? Os alunos (re)conhecem e respeitam as diferentes variedades da língua portuguesa? Para responder a tais perguntas esta pesquisa visou identificar, por meio das atitudes linguísticas de alunos de uma escola pública, se as aulas de língua portuguesa colaboram para um ensino de língua mais crítico-reflexivo sobre a variação linguística ou se ainda precisamos enfrentar e acabar com as falsas crenças disseminadas, como a “de que existe uma única forma “certa” de falar”, como mostra o trecho acima retirado dos PCN.

Mais recentemente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que não representa o currículo em si, pois sua finalidade é “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p.24), respeitando as diversidades (sejam elas de origem social, histórica, cultural) dos alunos. É por considerar essa pluralidade que a BNCC abre o espaço para discussões no campo da diversidade linguística, uma vez

que o documento é contra quaisquer tipos de discriminação (social, regional, gênero, etc.), dentre os quais observamos aquela ocasionada em razão dos usos linguísticos, ou seja, o preconceito linguístico.

Outro documento do governo federal diz respeito aos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD<sup>4</sup>), que apresentam parâmetros a serem seguidos na escolha de materiais didáticos, para que estes possam ser usado nas escolas públicas do país. Sobre os livros didáticos escolhidos ou não por esse programa, Lima (2016) faz uma interessante pesquisa ao analisar o tema da variação linguística nesses materiais recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do PNLD.

No capítulo “Variação linguística e os livros didáticos de português”, presente no livro *Ensino de português e sociolinguística*, Lima (2016, p. 117) considera que:

Trazer à tona, em pleno século XXI, o tema da variação linguística para explicá-lo e justificá-lo deveria causar profundas lamentações em todos os que estudam a Sociolinguística e conhecem sua história. Afinal de contas, já são mais de 50 anos de história desse tema e reconhecer que ele é desconhecido de alunos, talvez por negligência de alguns professores de português, nos faz admitir que de algum modo fracassamos em comunicá-lo à comunidade escolar. Nos livros/materiais/manuais didáticos, não há necessidade de se justificar temas como sintaxe, texto, leitura etc., no entanto, parece que precisamos fazê-lo quanto a variação linguística. E isso faz com que esse tema seja visto como mais um conteúdo que deva ter seu próprio capítulo, quando já sabemos que a variação linguística deve estar inserida no ensino dos temas referidos anteriormente.

Em sua pesquisa, Lima (2016) analisa 24 coleções de livros didáticos indicados no “Guia de livros didáticos” (BRASIL, 2009), considerando como são abordados os temas da variação e do preconceito linguísticos. O autor considera o fato de os temas da Sociolinguística estarem incorporados ao livro didático um avanço, mas critica o fato de ser uma incorporação muito superficial, com a finalidade de apenas atender a exigências dos documentos oficiais. O autor mostra, ainda, que em relação ao preconceito linguístico, das 24 coleções analisadas, quatro

---

4 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme descrito no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>), é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

abordam o tema. E dessas, somente duas são analisadas de forma favorável e as outras duas apontam que o trabalho com o tema deve ser feito pelo professor.

Outro estudo que merece nossa consideração é o empreendido por González (2015) que se propôs a analisar a variação linguística em livros de português para o ensino médio. O pesquisador conclui que:

(...) ao contrário do que se viu com relação aos livros didáticos mais adotados, os menos adotados fazem referência à variação linguística em todos os níveis linguísticos: lexical, morfossintático e fonético-fonológico, com variados exemplos. Essa é uma questão muito significativa. A escolha dos livros mais adotados por não apontar a variação em todos os níveis linguísticos pode refletir o entendimento de que o alcance da variação linguística é limitado, acontecendo apenas no nível lexical e, preferencialmente, nas dimensões diatópica e diacrônica. Dessa maneira, se interpretariam os fenômenos variáveis do nível morfossintático como erros e os do nível fonético-fonológico como “sotaque”. No mesmo sentido, ao fazerem a opção por não dar relevo à variação linguística na dimensão diastrática, os livros didáticos mais adotados acabam por não colocar em questão o preconceito linguístico e a violência simbólica que se produz por meio da língua. (GONZÁLEZ, 2015, p. 240)

González (2015, p. 243) também sinaliza, em suas pesquisas, que os livros didáticos mais adotados ignoram a contribuição da variação linguística para a construção de sentidos e expressão de valores sociais, desconsideram o conceito de adequação e quando o consideram é apenas a respeito da “situação de enunciação” e acreditam que a norma culta equivale às prescrições tradicionais, justificando, assim, o uso das regras da gramática normativa como objeto de ensino. O autor evidencia, por meio de seu estudo, que os livros didáticos mais adotados pelas escolas são os mais conservadores e apenas incorporaram (superficialmente) um novo conteúdo, a variação linguística. González chega ao final de sua pesquisa com uma consideração muito válida para a nossa pesquisa, no sentido de mostrar a importância da variação linguística e contribuições que o estudo dela na escola podem oferecer. Nas palavras do autor:

Livros didáticos que se quiserem informativos e produtivos não devem deixar de pensar a variação linguística positivamente. É necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua. Muito disso ainda está por fazer e, certamente, não há caminhos dados a percorrer. Os caminhos ainda estão por se construir, e o livro didático pode ajudar nisso. (GONZÁLEZ, 2015, p. 245)

Como podemos observar a partir da pesquisa empreendida por Lima (2016) e González (2015), há ainda muito que fazer para que a variação linguística e tudo que a engloba (tipos de variedades, preconceito linguístico, por exemplo) estejam de fato presentes na escola e, conseqüentemente, no material didático dos alunos. Ficamos com a conclusão feita por Lima

(2016, p. 130) de que a variação linguística “trata-se de um tema que tem seu lugar na formação cultural e social do indivíduo e, portanto, merece ser abordado com profundidade”.

### **Atitudes linguísticas e ensino de língua: breve conceitualização**

Antes de falarmos a respeito das atitudes linguísticas e a importância de levá-las em consideração no ensino de língua portuguesa, cabe mencionar alguns caminhos trilhados pela Sociolinguística, para justificarmos, de certa forma, o interesse pelo trabalho com essa área. As pesquisas sociolinguísticas, nas últimas décadas, têm considerado, cada vez mais, o significado social da variação. Trabalhos da área a respeito de identidades, crenças e atitudes linguísticas dos falantes estão muito frequentes.

Mendes (2017), no capítulo “A terceira onda da Sociolinguística” do livro *Novos caminhos da Linguística*, 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 relembra a origem do termo “terceira onda”, com base em 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, p. 116) também apresenta diferentes trabalhos de pesquisadores brasileiros que fazem parte dessa terceira onda da Sociolinguística por considerar as atitudes linguísticas de falantes a respeito de determinadas variedades linguísticas. O autor conclui dizendo que os avanços nos estudos da terceira onda podem auxiliar no entendimento de processos de mudança linguística.

Esta pesquisa, por escolher trabalhar com atitudes/avaliações linguísticas de alunos de uma escola pública da cidade de Uberaba, insere-se nesse contexto atual de estudos/pesquisas da terceira onda da Sociolinguística. Portanto, faz-se necessário entendermos do que se tratam as atitudes linguísticas.

As atitudes, como já dissemos, estão relacionadas à avaliação, à reação de um determinado indivíduo perante algo ou alguma situação que presencia e não apenas com a sua forma de pensar, de ver e de perceber o mundo, como nos explicam Barcelos e Abrahão (2006). Ao fazer a distinção entre crenças e atitudes, os autores demonstram que, embora diretamente relacionadas entre si, cada um desses conceitos apresenta aspectos peculiares. Em relação à

definição de atitudes linguísticas, compartilhamos da definição proposta por Aguilera (2008), em sua pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas dos falantes das capitais brasileiras. Ao fazer referência aos trabalhos de Lambert (1960) e de Moreno Fernández (1998), a autora argumenta que:

(...) 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)

Sem conceituar de forma absoluta o que seria atitude e atitude linguística, podemos dizer que as atitudes podem ser entendidas como a expressão das crenças e dos conhecimentos que um indivíduo tem sobre determinado assunto e que o possibilita avaliar, comportar-se e manifestar sua opinião e sentimentos perante uma situação. As atitudes linguísticas revelam as avaliações dos indivíduos perante uma língua, uma variedade linguística ou uma situação sociolinguística.

Assim, consideraremos, neste trabalho, atitude linguística como uma avaliação (negativa/positiva) do falante em relação a algum dado linguístico, no caso da pesquisa, em relação a diferentes variedades linguísticas, incluindo a de falantes da região (Uberaba-MG).

A respeito disso, Cyranka (2016, p. 143), importante pesquisadora da área de crenças e atitudes linguísticas, esclarece que o “estudo da avaliação implica o das atitudes, isto é, os julgamentos subjetivos dos falantes sobre o uso que eles próprios e seus interlocutores fazem de sua língua, ou mais especificamente, da variedade linguística que utilizam.”. A autora também indica 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 a avaliação, uma das tarefas que a Sociolinguística se propõe (...). (CYRANKA, 2016, p. 143)

A autora, no mesmo artigo em que foi extraída a última citação, ressalta que o trabalho com as atitudes linguísticas relacionado ao ensino de língua é um assunto atual e pertinente. Sobre isso a autora 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)

Botassini (2015) enfatiza o quanto pesquisas envolvendo crenças e atitudes linguísticas são importantes e apresenta várias contribuições que esses estudos podem proporcionar.

Como vimos, o trabalho com atitudes linguísticas pode ser muito útil no entendimento de como os falantes consideram/avaliam sua variedade e a dos outros. Corbari (2013, p. 61) em sua tese de doutorado, mostra que o conceito de atitude linguística pode englobar diversas dimensões “desde as atitudes com relação a variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes com relação a grupos, comunidades, minorias”.

Sendo assim, ao levar pesquisas a respeito das atitudes linguísticas para a escola, para relacionarmos as contribuições dessas pesquisas ao ensino, poderemos contribuir com reflexões acerca de como os alunos lidam com (e se reconhecem) as variações/variedades linguísticas. Como já dissemos na seção deste artigo sobre Pedagogia da Variação linguística, considerar/saber o que os alunos das escolas públicas pensam sobre a língua que aprendem, sobre a língua que falam é muito importante, haja vista que suas avaliações sobre a língua portuguesa e suas variedades influenciam fortemente (acreditamos) no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, conhecer suas atitudes possibilita-nos compreender o porquê da dificuldade em usarem a própria língua para se expressarem bem, tanto na oralidade quanto na escrita, e também para nortear o trabalho do professor no sentido de incentivar um ensino de língua portuguesa mais reflexivo-crítico e de erradicar o preconceito linguístico tão presente na escola e fora dela.

Marques e Baronas (2015) apresentam uma pesquisa semelhante à nossa, ao considerarem crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Londrina. As pesquisadoras nos mostram que pesquisar sobre as atitudes linguísticas no âmbito escolar é importante porque estas:

(...) como já sugeriu Morales (1993), 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, as pesquisadoras Marine e Bertucci Barbosa (2017, p. 195) 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 (...).

Os professores, como propagadores de crenças e construtores de atitudes, têm grande influência na construção de crenças e de atitudes dos alunos. 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)

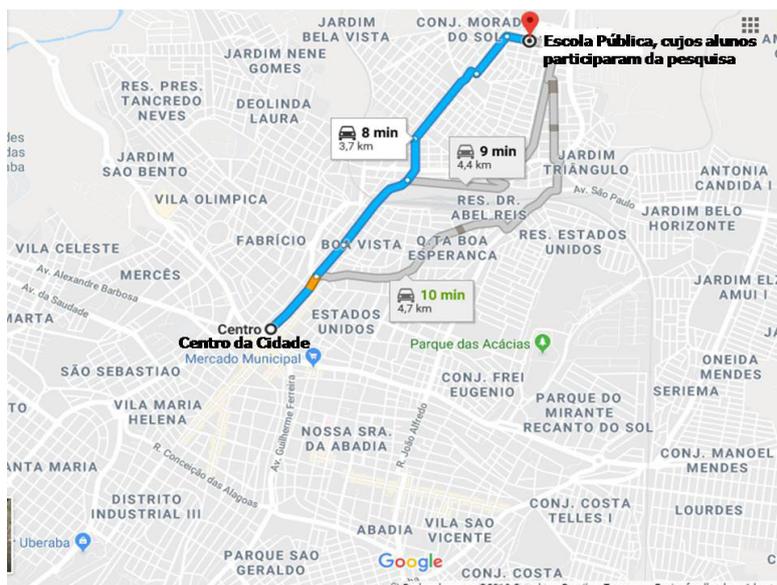
Sendo assim, trabalhar com atitudes linguísticas no ensino de língua materna se faz necessário para que possam ser construídas atitudes positivas em relação à língua e para que os alunos possam: ter uma autoestima elevada sobre a língua (variedade) que falam; ter interesse pelas aulas de língua portuguesa; se desempenharem melhor nas diversas situações em que precisem se expressar linguisticamente e não julgar negativamente a maneira de falar de ninguém. Bagno (2007, p. 207) também deixa claro que as “atitudes da professora em sala de aula, no tratamento dado aos fenômenos de variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos”. O sociolinguista, ainda sobre as atitudes linguísticas negativas a respeito de determinadas variedades da língua, também considera “inadmissível, nos dias de hoje, que o modo de falar de uma pessoa continue sendo usado como justificativa para atitudes preconceituosas e humilhantes.” (BAGNO, 2007, p. 207). Tal a importância, como vimos anteriormente, possibilita a implementação de uma pedagogia da variação linguística nas escolas para diminuir atitudes negativas para determinadas variedades linguísticas.

O estudo das atitudes linguísticas, apesar de ser um campo relativamente pouco explorado no Brasil, apresenta já relevantes pesquisas a respeito das atitudes linguísticas de falantes no/ do território brasileiro, No entanto, ainda há poucos estudos desse campo teórico voltados para o contexto escolar/educacional, visando, principalmente, contribuições para o ensino de língua e formação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, nossa pesquisa sobre as atitudes linguísticas de alunos do 7º Ano de uma escola pública de Uberaba pretende contribuir para esse campo de estudos, procurando evidenciar como esses alunos avaliam variedades linguísticas diferentes e refletir sobre a importância de um ensino de língua portuguesa mais crítico-reflexivo-investigativo (BAGNO, 2007) e mais sensível à variação linguística.

### **Local e informantes da pesquisa**

Os informantes da pesquisa são os alunos de duas turmas do 7º Ano de uma escola pública e periférica da cidade de Uberaba. A localização periférica da escola pode ser melhor observada na imagem abaixo:

Figura 1: Distância entre a escola e o centro da cidade



Fonte: Google Maps – adaptado pelas autoras

A escola conta com turmas de Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e Médio (matutino) e também oferece Educação em Tempo Integral (ETI) para os alunos do Ensino fundamental. Tem uma infraestrutura adequada ao público escolar e atende alunos da região (periférica) em que se localiza e de regiões próximas. Além disso, tem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) relativamente baixo para o 9º Ano do ensino fundamental: 3.3 (dados do IDEB de 2017).

De maneira geral, os alunos que participaram da pesquisa são da faixa etária entre 12 e 14 anos, de baixa renda, na maioria, uberabenses e moradores do bairro onde se localiza a escola (região periférica da cidade). Nem todos os alunos das turmas participaram da pesquisa, seja por faltas nas aulas ou por sentirem-se inseguros em participar. O número total de alunos dessas duas turmas que participou das três partes do teste e que trouxe a autorização assinada pelo responsável foi de 38 alunos.

Para melhor conhecermos o perfil social e econômico dos alunos participantes da pesquisa, na primeira parte do teste de atitudes os alunos responderam questões sobre isso.

### O teste de atitudes e aplicação

Para analisar as atitudes linguísticas desses informantes, elaboramos um teste de atitudes dividido em três partes. A primeira parte é constituída de um questionário socioeconômico e de costumes para conhecermos a realidade do aluno participante da pesquisa, afinal partimos da ideia de que língua e sociedade se relacionam intimamente. Os alunos responderam tal questionário com perguntas de múltipla escolha. A segunda parte do teste foi composta por questões em que

apresentam diferentes variedades linguísticas para os alunos avaliarem. As perguntas dessa parte do questionário eram abertas e os alunos ficaram livres para exporem suas opiniões.

A última parte do teste foi composta por quatro pequenas gravações, cada gravação com um falante diferente (idade, sexo, região de origem, escolaridade), as quais foram avaliadas pelos alunos, seguindo o modelo de teste de atitudes utilizado por Cyranka (2007). Os alunos avaliaram o falante, a partir da escuta do áudios, quanto aos graus de: inteligência, poder aquisitivo, honestidade, simpatia, competência no trabalho/estudo e virtude da pessoa (boa, má, etc), seguindo uma escala de notas de 1 a 7. É importante ressaltar que, nas gravações, os informantes relataram fatos da própria infância.

Para a aplicação do teste, após o consentimento da direção da escola, foi explicado aos alunos de cada turma do 7º Ano da escola do que se tratava a pesquisa e quais eram os objetivos. Foi-lhes esclarecido também o quanto sua participação era importante e que em momento algum teriam suas identidades expostas na pesquisa e, tampouco seriam julgados pelas respostas do teste. Em seguida, foram entregues os Termos de Esclarecimento e de Consentimento (aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM) para os responsáveis assinarem e, em seguida, as folhas do teste de atitudes.

Para cada parte do teste, houve explicações sobre o funcionamento da atividade e esclarecimento de dúvidas quanto algumas palavras desconhecidas pelos alunos. Houve também orientações para os alunos evitarem conversas paralelas e troca de respostas entre eles. A aplicação do teste durou cerca de quatro aulas (50' cada).

A análise do teste foi feita levando em conta tanto o aspecto quantitativo (quantos alunos responderam de forma igual/semelhante, principalmente na parte 1 e 3 do teste), quanto o aspecto qualitativo (como eles responderam as questões, principalmente na parte 2 do teste, com questões para os alunos responderem por escrito).

### **Análise do Teste de Atitudes**

Nesta seção, apresentaremos a análise de cada parte do teste de atitudes dos 38 alunos que participaram da pesquisa. Para facilitar a análise dos testes e garantir o anonimato, cada aluno participante foi identificado por um código: por turma (T1, T2, etc), e dentro de cada turma, por número (A1, A2, etc).

### **Análise da primeira parte do teste: perfil social dos alunos**

Em relação à primeira parte do teste, ou seja, ao questionário socioeconômico, chegamos aos seguintes resultados:

a) perfil social:

- 67% dos alunos têm entre 12 e 13 anos;

- 60% dos alunos são do sexo feminino;
- 78% dos alunos nasceram em Uberaba, dos quais 50% moram na cidade desde que nasceram e no mesmo bairro da escola (bairro periférico);
- 60% dos alunos moram em uma casa pertencente aos seus responsáveis.
- a média de integrantes da família por casa é de quatro pessoas;
- 60% dos alunos alegaram ter passado dificuldades financeiras.

b) perfil dos responsáveis legais:

- 78% dos alunos têm uma ou duas pessoas da família (responsáveis legais) trabalhando;
- 84% dos responsáveis dos alunos cursaram entre o ensino fundamental e o ensino médio (ou seja, não cursaram nível superior).

c) meios de comunicações e transportes acessíveis (em suas residências):

- 95% das casas dos alunos apresentam pelo menos uma TV;
- 28% dos alunos têm plano de TV por assinatura (a maioria destacou que assiste TV, mas canal aberto);
- 45% dos alunos não têm computador, nem telefone fixo;
- 55% dos alunos não têm automóvel em casa;
- 90% têm acesso à internet via celular.

d) perfil escolar e preocupações dos alunos participantes da pesquisa:

- 55% dos alunos apontarem a saúde como a questão que mais os preocupa, sendo o emprego a segunda questão que mais os preocupa, com 40% das marcações.
- 34% dos alunos já repetiram pelo menos um ano escolar;
- 50% admitiram ter ficado de recuperação ou ter feito alguma prova especial para serem aprovados.
- 50% dos alunos disseram gostar da matéria Português.
- 64% dos alunos afirmaram já terem sofrido algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola.

Cabe destacar dois dados interessantes para nossa pesquisa: apenas metade dos alunos gostarem da disciplina de Língua Portuguesa e 64% deles terem sofrido preconceito linguístico na escola. Por meio da primeira parte do teste, podemos concluir que a maioria dos alunos participantes da pesquisa pertence à classe social mais baixa ou de classe média baixa, e os

responsáveis legais não tem nível superior, levando-nos a inferir que não são falantes da(s) norma(s) culta(s) da região.

### **Segunda parte do teste (teste escrito): atitudes em relação a tipos de variação**

Na segunda parte do teste de atitudes, foi solicitado aos alunos que respondessem, por escrito, três questões. A primeira questão tratava da variação regional e social, a segunda da variação histórica e a terceira da variação geográfica. É importante dizer que apesar de as questões pedirem aos alunos que discorressem sobre o assunto, a maioria dos alunos deu respostas bem curtas, não desenvolvendo bem o seu posicionamento. Houve ainda alunos que deixaram algumas alternativas sem resposta.

Na primeira questão foi-lhes apresentado um trecho transcrito de uma entrevista oral feita com uma mulher que revelava o posicionamento sobre ter filhos:

Eu não, Deus me livre! Eu num posso nem comigo mesmo eu vou tê filho! Tinha um homem que andava atrá de mim, sabe? Disse que queria casá comigo, que a gente ia tê muito fí, pa famía sê grande, mas eu eu quero nada! Pode i simbora procura outra que comigo mesmo não. Quero ganha meu dinheiro, saí, i pa dança, po forró. Oxe, eu gosto é muito de forró! Eu vou cuidá de menino de noite, pa deixa de i: de i po forró. (BAGNO, 2007, p. 208 e 209).

Os alunos deveriam avaliar a fala da mulher (item “a”), mencionar se usam uma forma de falar parecida com a dela (item “b”), qual o estado ou região que consideram ser a entrevistada (item “c”) e ainda de qual classe social que julgavam pertencer a entrevistada (item “d”). Quanto à avaliação da maneira de falar da entrevistada, 45% dos alunos avaliaram bem, apresentando as seguintes respostas:

“Não existe modo errado de falar, apenas certas pessoas trocam as palavras”. (A6T1) / “Maneira informal.” (A5T1) / “Falar correto porque a pessoa entende o que ela fala.” (A8T1) / “Normal.” (A1T2) / “Que ela é de outra cidade.” (A7T2) / “É um jeito diferente, mas é o jeito que ela fala.” (A8T2) / “Que é um modo de falar bonito.” (A1T1)

35% dos alunos avaliaram negativamente a fala da entrevistada, respondendo:

“Ruim” (A3T1 e A7T1) / “Errada” (A2T2 e A4T2) / “Fala diferente o português.” (A3T2) / “Ela podia ser mais educada.” (A6T2)

10% dos alunos consideraram a fala da entrevistada “muito sincera” e o restante não respondeu essa alternativa.

Ainda na primeira questão da segunda parte do teste, 60% dos alunos admitiram usar em sua fala a mesma maneira de falar da entrevistada; 80% dos alunos acreditam que a entrevistada

é de algum estado do Nordeste<sup>5</sup> e 20% acreditam que a entrevistada é de Minas Gerais. 45% dos alunos consideram a entrevistada integrante da classe média, 35% da classe baixa e os demais não responderam.

Sendo assim, verificamos pelas respostas dos alunos para essa questão que estes ainda consideram “erradas” algumas maneiras de falar e que ainda não têm muita consciência da própria fala, haja vista que mesmo usando na fala algumas das palavras da entrevistada, afirmaram não usar essa forma de falar. Vimos também que acreditam que falantes de classe baixa e média usam uma variedade distante da norma culta e que, para o caso da entrevistada, a maneira de falar indica que se trata de uma pessoa nordestina. Por outro lado, alguns alunos apresentaram uma consciência para o grau de formalidade de uma entrevista oral (transcrita, no caso da questão), não avaliando negativamente a entrevistada. Um dado interessante é que muitos alunos julgaram positivamente a maneira de falar da entrevistada e se identificaram com a variedade usada por ela.

Na segunda questão, foi pedido aos alunos que lessem uma carta escrita pelo poeta Casimiro de Abreu ao pai em 1857:

Rio de Janeiro 11 de Setembro de 1857

Presado Pai

Aqui chegamos sem novidade e tendo felizmente escapado a grande chuva que ainda hoje dura. As cartas todas estão entregues e o Joaquim leva a peça de riscado da loja do primo José e os 12#000, como também uma lamparina ou lampião que me pedi opa comprar. Peço a meu Pai queira recomendar-me ao primo Manoel e ao Senhor Veludo a lançar a sua benção sobre Seu filho

Amante

Casimiro José Marques de Abreu

(BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso, por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.165)

Após o texto da carta, foi perguntado aos alunos o que acharam da linguagem da carta (item “a”) e se atualmente uma carta ao pai seria escrita dessa forma (item “b”), pedindo para os alunos justificarem. Para a primeira alternativa, sobre a avaliação da linguagem da carta, tivemos as seguintes respostas:

“Eu achei a carta muito legal, com linguagem diferente.” (A6T2)/ “Estranha.” (A4T1)/ “Boa.” (A10T2 e A4T2)/ “Muito formal.” (A9T2 e A5T1)/ “Muito boa.” (A3T1)/ “Linguagem mais culta.” (A1T2)/ “Normal.” (A7T2)/ “Sem sentido.” (A6T1)/ “Boa a linguagem e a escrita.” (A8T1)/ “É uma linguagem de antigamente.” (A1T1)/ “Bem escrita.” (A8T2)

Em relação à última alternativa da questão dois, se atualmente uma carta destinada ao pai seria escrita dessa forma, tivemos respostas como:

---

5 Esse dado é interessante, e deverá ser explorado em pesquisas posteriores.

“A carta poderia ter mais informações, mais novidades.” (A6T2)/ “Não seria escrita dessa forma.” (A4T1)/ “Não, porque senão o pai dele não iria entender nada do que ele escreveu.” (A8T1)/ “Não, hoje em dia não falamos com tantas formalidades.” (A5T1)/ “Não, pois primeiro perguntaria se meu pai está bem e contaria se estou bem.” (A7T2)/ “Não, usaria uma linguagem mais simples.” (A1T2)/ “Seria melhor.” (A3T1)/ “Não, mandaria um áudio falando que tava bem.” (A9T2)/ “Sim, porque a linguagem é adequada.” (A4T2)/ “Sim, porque tem que ter educação.” (A2T1)

Como vimos, a maioria dos alunos percebeu que, nos dias atuais, em uma carta escrita ao pai, empregar-se-ia estruturas da língua diferentes da apresentada na questão, ou seja, eles perceberam a variação diacrônica. Apenas 30% afirmaram que atualmente uma carta escrita para o pai usaria a mesma variação da carta de Casimiro de Abreu. Um dos alunos (A9T2) disse que não mandaria carta atualmente, mas sim um áudio, pelas redes sociais, ou seja, levou em consideração o fato de as pessoas não se comunicarem frequentemente por cartas no século XXI.

As respostas dos alunos para a questão dois nos permitem evidenciar que poucos deles apresentaram uma consciência sociolinguística relacionada à variação diacrônica e/ou à mudança linguística, pois não citaram em suas respostas sobre o fato de a língua variar e poder sofrer mudanças ao longo do tempo (chegaram a chamar a carta de “mais formal”, sem considerar questões temporais). A maioria dos alunos somente percebeu que a linguagem usada na carta era “diferente” da atual. Apenas um aluno (A1T1), na alternativa “a”, respondeu ser uma linguagem usada antigamente e na alternativa “b”, apenas um aluno (A9T9) citou o uso dos meios digitais para se comunicar atualmente.

Na última questão, foi mostrado para os alunos um pequeno texto narrativo no português de Portugal, escrito por Millôr Fernandes para tratar da unificação linguística. Foi mostrado aos alunos apenas um trecho do texto integral do autor. Apenas no final da questão é que foi mostrado o texto completo:

**Figura 2:** Imagem da última questão da segunda parte do teste de atitudes

**Unificação linguística, que clareza!**

Tem aí meia dúzia de urnigos, na calada da noite, arquitetando um plano para a “unificação” da língua portuguesa. Escrevi o trecho abaixo em português de Portugal para vocês verem como será fácil essa unificação.

Estava a conduzir meu automóvel numa azinhaga com um borracho muito gira ao lado, quando dei com uma bossa na estrada de circunvalação que um bera teve a lata de deixar. Escapei de me espalhar à justa. Em havendo um bufete à frente convidei a chavala a um copo. Botei o chiante na berma e ornamos ao criado de mesa, uma sande de fiambre em carcaça eu, e ela um miau. O panasqueiro, com jeito de marialva paneleiro, um chalado de pinha, embora nos tratando nas palminhas, trouxe-nos a sande com a carcaça esturrada (e sem caganitas!) e, faltando-lhe o miau, deu-nos um prego duro.

Como talvez vocês não tenham entendido alguma coisa, traduzo em brasileiro, também conhecido como português do Brasil.

Eu dirigia meu carro por um caminho de pedras tendo ao lado uma gata espetacular, quando vi um lombo na estrada de contorno que um escroto teve o descaramento de fazer. Por pouco não bati nele. Como havia em frente uma lanchonete, convidei a mina a tomar um drinque. Coloquei o carro no acostamento e pedimos ao garçom sanduiche de presunto com pão de forma eu, e ela sanduiche de lombinho. O gozador, com jeito de don Juan bicha, muito louco, embora nos tratando muito bem, trouxe o sanduiche com o pão queimado (e sem azeitonas!) e, não tendo sanduiche de lombinho, trouxe um de churrasquinho duro.

(Millôr Fernandes *apud* FARACO & TEZZA. **Prática de texto:** língua portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1992. pp. 57-58)

**Fonte:** <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/recurso-multimedia-professor/portugues/novaeja/mlu02/>

Portugues\_do\_Brasil\_e\_portugues\_de\_Portugal.pdf Acesso em 16/03/2018

Para os itens “a” e “b” do teste, apresentamos aos alunos apenas o segundo parágrafo do texto acima e perguntamos/questionamos se conseguiram entender o texto mesmo escrito em português e por que (item “a”). Em seguida, pedimos que avaliassem o texto (item “b”). Tivemos as seguintes respostas como exemplo:

“Não, porque é muito estranho.” (A4T2)/ “Não, não dá para entender nada.” (A10T2)/ “Não entendi nada, porque são palavras que eu nunca ouvi.” (A9T2)/ “Não pois tem palavras que eu não conheço.” (A1T2)/ “Não, porque ta em outra língua.” (A7T2)/ “Não, porque é um português diferente” (A5T1)/ “Estranho porque eu não entendi.” (A8T1)/ “Estranho, sem sentido.” (A6T1)

“Normal, ele só está em outra língua.” (A7T2)/ “Indescritível.” (A9T2)/ “Ruim.” (A7T1 e A10T2)/ “Estranho.” (A2T2 e A4T2)

Todos os alunos avaliaram negativamente o texto, com exceção de um aluno (A7T2) que considerou o texto normal, mas em outra língua e dos alunos A8T2 e A1T1 que responderam, respectivamente, “Bem escrito” e “Bom”. O estudante participante A1T1, apesar de ter avaliado como “bom” o texto, na letra anterior, afirmou não o ter entendido.

A letra “c” da questão apresentou o texto no português do Brasil e pediu para os alunos escreverem o que concluíram entre os dois textos. Algumas respostas foram:

“Que um dá para entender”. (A10T2)/ “As falas são diferentes.” (A1T1)/ “O texto 1 ficou estranho e o 2 engraçado.” (A2T2)/ “Um fala uma língua e o outro fala outra língua.” (A5T2)/ “O segundo fica mais na linguagem que nois entende.” (A9T2)/ “ O segundo texto tem palavras que eu conheço, portanto eu entendi.” (A1T2)/ “O texto 2 está melhor escrito que texto 1.” (A6T1)/ “Um é escrito com o português brasileiro e o outro não.” (A5T1)/ “O segundo texto está melhor que o primeiro.” (A8T1)

Como mostrado, os alunos consideraram o texto em português brasileiro melhor, mais compreensível, mas não discorreram muito sobre a variação linguística e o porquê dos dois textos, mesmo estando em uma mesma língua, serem muito diferentes. Quatro alunos não responderam a letra “c”.

As respostas da questão três, última questão da segunda parte do teste, mesmo utilizando um texto ficcional, sem mostrar um uso real da língua portuguesa (tanto em Portugal, quanto no Brasil), conseguimos observar que a maioria dos alunos avalia como “ruim” e “estranho” a variedade do outro, principalmente, a que não conhecem. A variedade familiar a eles é avaliada como “melhor”.

De modo geral, as três questões da parte escrita do teste mostraram que os alunos têm muita dificuldade em reconhecer a variação linguística e ter um posicionamento sensível à variedade do outro. Isso prova o quanto o assunto – variação linguística - não é muito abordado em sala, no livro didático, enfim, na escola. Nenhum aluno utilizou palavras como “variação”, “variedade” para explicar a maneira de falar mostrada nos textos. Além disso, percebemos o quanto o preconceito linguístico ainda está presente no ambiente escolar, afinal muitos alunos avaliaram negativamente as variedades mostradas nos textos.

Nesse sentido, a segunda parte do teste evidenciou o quanto é necessário um trabalho sociolinguístico em sala de aula. A percepção dos alunos em relação às variedades linguísticas é ainda muito sutil. É preciso um trabalho que mostre aos alunos as diversas variedades da nossa língua e o quanto a diferença presente nessas variedades é positiva. É imprescindível mostrar-lhes que a variação é uma característica inerente a todas as línguas. Felizmente, percebemos pelas respostas de certos alunos que alguns já apresentam uma consciência sociolinguística e consideram “normais” as variedades da língua e que não julgam tais variedades apenas por serem diferentes da norma ensinada pela escola. Verificamos nessa parte do teste que os alunos apresentam uma reflexão sobre a língua, porém ainda muito precária. E ainda consideram determinadas maneiras de falar esquisitas, ruins e estranhas.

### Terceira parte do teste: avaliação das gravações

Na terceira parte do teste de atitudes, os alunos escutaram quatro gravações de falantes diferentes:

Falante 1: masculino, 55 anos, fundamental incompleto

Falante 2: feminino, 80 anos, ensino fundamental incompleto

Falante 3: masculino, 25 anos, superior completo

Falante 4: feminino, 29 anos, ensino superior completo

Os alunos não sabiam nenhuma característica desses falantes e deveriam avaliá-los, pela maneira de falar, quanto aos seguintes adjetivos (que representam diferentes campos semânticos): Inteligente, Honesto, Competente, Simpático, Rico e Boa pessoa. Os alunos receberam a seguinte instrução:

#### **Quadro 1:** fragmento da terceira parte do teste de atitudes

Quando ouvimos a voz de uma pessoa, sem vê-la, formamos impressões sobre ela. É o que provavelmente acontecerá com você quando ouvir os trechos gravados que lhe serão apresentados agora. São quatro gravações, cada uma delas trazendo a voz de pessoas diferentes. Depois de ouvir cada um desses pequenos trechos, indique a impressão que lhe causou, a partir das questões abaixo.

A sua resposta deve ser dada da seguinte maneira: atribua uma nota variando de 7 a 1, em relação às qualidades expressas pelos adjetivos que estão relacionados. Você tem seis adjetivos, cada um deles seguido de sete traços. Cada traço corresponde a uma nota.

Quanto mais próxima do adjetivo, maior será a nota. Assim, se você atribuir a um dos falantes a nota mais alta (7), em relação ao adjetivo inteligente, você deve colocá-la no traço próximo a esse adjetivo; se você atribuir a nota imediatamente inferior (6), deve colocá-la no segundo traço, e assim sucessivamente, até a menor (1), que deverá ser colocada, se for o caso, no último traço.

Você vai ouvir uma gravação de cada vez. Depois de cada uma delas, vamos lhe dar um tempo para você colocar as notas nos traços:

**FALANTE 1**

Inteligente \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

Honesto \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

Competente \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

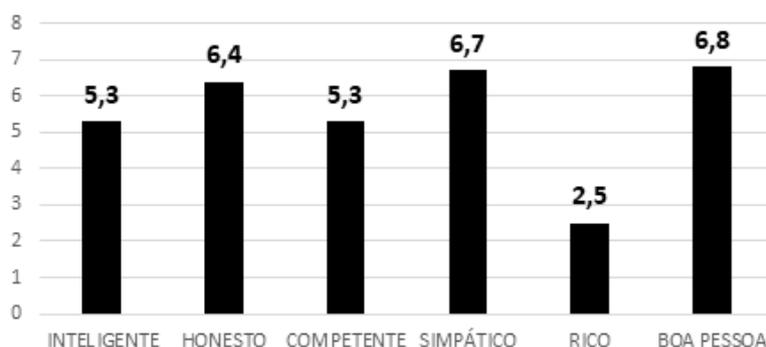
Simpático \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

Rico \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

Boa pessoa \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_

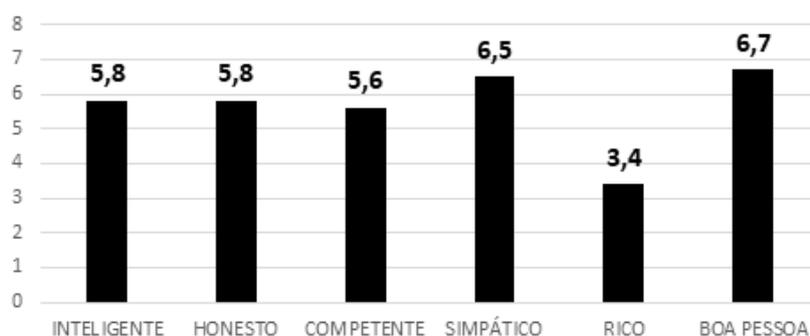
**Fonte:** extraído do teste de atitudes elaborado e aplicado pelas autoras

A partir das respostas obtidas, realizamos análises quanti-qualitativas com auxílio do Excel. Em relação ao falante 1, a seguir mostramos o gráfico 1 com a média das notas que recebeu dos alunos para os seis adjetivos:

**Gráfico 1:** Média das notas do Falante 1 (Terceira parte do Teste de Atitudes Linguísticas)

Fonte: as autoras

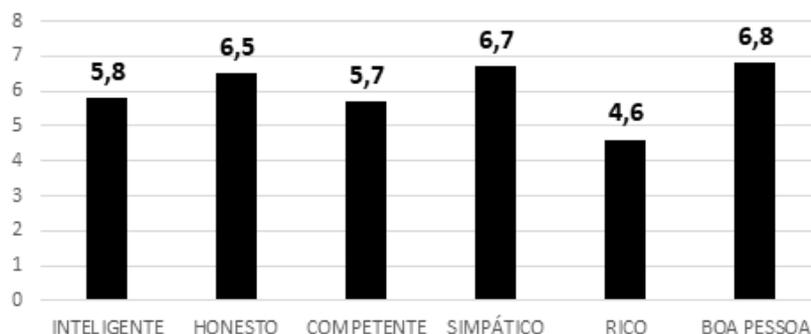
De acordo com o gráfico 1, o Falante 1, do sexo masculino, de 55 anos e cuja escolaridade é nível fundamental incompleto, recebeu nota mais baixa para o adjetivo “rico” (2,5 de 7,0 pontos). As outras duas notas mais baixas foram para “inteligente” (5,3) e “competente” (5,3). A variedade usada pelo Falante 1 (transcrição da gravação do falante está no Anexo II) não é uma variedade prestigiada. Além disso, a entrevista da qual participou permitiu o uso de uma linguagem informal e espontânea por tratar de memórias da infância. Apesar dos alunos avaliarem, pela maneira de falar, o falante como pouco rico, não muito “inteligente” e nem tanto “competente”, os alunos deram notas mais altas para os adjetivos “honesto”, “simpático” e “boa pessoa”, indicando que, para eles, o uso de uma variedade “não-culta” diz sobre a condição social da pessoa e sua inteligência, mas não interfere em sua simpatia, honestidade e caráter (“boa pessoa”). Para o Falante 2, temos o seguinte gráfico de notas para os adjetivos:

**Gráfico 2:** Média das notas do Falante 2 (Terceira parte do Teste de Atitudes Linguísticas)

Fonte: as autoras

Para o Falante 2, de sexo feminino, de 80 anos, cuja escolaridade é ensino fundamental incompleto, de variedade não prestigiada (apesar do monitoramento da fala no momento da entrevista, principalmente no início) também foi atribuída nota mais baixa para o adjetivo “rico”. As notas mais altas continuaram, assim como para o Falante 1, para os adjetivos “simpático” e “boa pessoa”. O Falante 2 foi considerado mais inteligente que o Falante 1, porém menos honesto. Os dados ainda indicam que, para os alunos, a fala de uma pessoa diz sobre a condição social/econômica e sobre sua inteligência, mas não diz negativamente sobre outras qualidades. A seguir a média das notas do Falante 3:

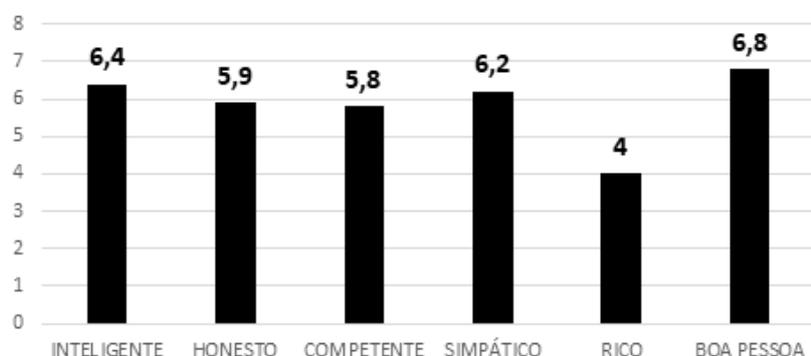
**Gráfico 3:** Média das notas do Falante 3 (Terceira parte do Teste de Atitudes Linguísticas)



Fonte: as autoras

O Falante 3, diferentemente dos anteriores, era mais jovem e com o nível de escolaridade maior. É do sexo masculino, 25 anos e tem ensino superior completo. Usou também uma variedade não prestigiada, com algumas gírias. Os alunos também atribuíram ao Falante 3, como aponta o gráfico 3, uma nota baixa para o adjetivo “rico” (4.6), porém mais alta do que as notas do Falante 1 e do Falante 2. A segunda nota mais baixa foi para o adjetivo “competente” (5,7) e em seguida para o adjetivo “inteligente”. As notas mais altas foram para os adjetivos “honesto”(o mais honesto entre os falantes), “simpático” e “boa pessoa”. Em relação ao Falante 4, temos o gráfico 4:

**Gráfico 4:** Média das notas do Falante 4 (Terceira parte do Teste de Atitudes Linguísticas)



Fonte: as autoras

O Falante 4, de sexo feminino, de 29 anos e também com ensino superior completo, foi o falante com maior monitoramento da fala ao contar sobre as memórias de sua infância. Podemos dizer que sua variedade está mais próxima da variedade considerada culta da região. Foi o falante que ganhou a nota mais alta para o adjetivo “inteligente” (6,4), mas sua nota para o adjetivo “rico” (4) foi mais baixa que a do Falante 3. Também foi considerado “honesto”, “competente”, “simpático” e “boa pessoa”. É interessante observarmos que, de acordo com a nota dos alunos, o fato de o Falante 4 usar uma variedade mais próxima da culta não o faz ser considerado mais rico do que os outros, afinal, o Falante 3 obteve a nota mais alta para o adjetivo “rico”, mesmo utilizando uma variedade “não-culta” e um estilo mais informal que o Falante 4.

Como fica evidente na análise dos gráficos de 1 a 4, a maioria dos alunos consideraram os falantes “inteligentes, honestos, competentes, simpáticos e boas pessoas”, atribuindo notas mais altas para esses adjetivos. Sendo os adjetivos “simpático” e “boa pessoa” os que ganharam maiores notas entre os quatro falantes. O único adjetivo que teve nota mais baixa em relação aos demais adjetivos foi o “rico”. Isso nos mostrou que os alunos consideram a forma de falar de uma pessoa muito ligada com sua condição social/econômica, mas que a condição social não interfere no caráter do falante.

Devemos considerar também como variante para esses dados, não só a maneira de falar (a variedade) do falante, mas também o conteúdo de cada gravação. Dizemos isso porque ao aplicarmos a última parte do teste, alguns alunos comentaram espontaneamente sobre a realidade de vida dos falantes na infância. Não considerando que, talvez, na fase adulta, os falantes possam ter mudado sua condição social. Afinal, alguns falantes disseram ter passado uma infância pobre, sem muitos recursos. Apesar dessa questão, consideramos que, segundo a avaliação dos alunos, a variedade de uma pessoa diz muito sobre sua condição social/econômica, mas não sobre outras qualidades/características dela.

### **Resultados da Aplicação**

Apontamos os resultados gerais obtidos no teste de atitudes linguísticas aplicado nas turmas de 7º Ano de uma escola pública de Uberaba (MG). A aplicação do teste de atitudes nos permitiu comprovar que:

- (i) muitos alunos ainda consideram determinadas maneiras de falar “erradas”, “estranhas”;
- (ii) há ainda alunos que não veem/percebem a diferença linguística, a heterogeneidade da língua, como algo positivo e enriquecedor para pesquisas linguísticas;
- (iii) o preconceito linguístico ainda está presente nas escolas (e na sociedade também), haja vista que alguns alunos afirmaram já ter sofrido preconceito linguístico (no teste) e ainda demonstraram preconceito (no teste);
- (iv) muitos alunos desconheciam, apesar de cursarem há sete anos aulas de Língua Portuguesa na escola, o que é variação linguística;
- (v) os alunos acreditam que a maneira de falar de alguém não está relacionada com seu caráter;
- (vi) os alunos julgam a condição social de uma pessoa de acordo com sua maneira de falar.

## **Ponderações Finais**

Em nossa pesquisa, procuramos mostrar os principais pontos dos trabalhos e estudos lidos a respeito do tema da Sociolinguística Educacional e das atitudes linguísticas. Mostramos a relevância/necessidade/importância de se trabalhar com a variação linguística na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa - haja vista as inúmeras contribuições que o estudo das variações linguísticas pode dar aos alunos, como preconizaram os documentos oficiais do governo há anos – e ainda descrevemos a aplicação do teste de atitudes e seus resultados.

Esperamos ter evidenciado a relevância e a atualidade do tema da pesquisa (proposta de ensino de Língua Portuguesa mais sensível às variações linguísticas) e buscamos colaborar com pesquisas já feitas e também com as que surgirão. Afinal, levar conhecimentos da Sociolinguística Educacional às escolas e conhecer as atitudes/avaliações linguísticas de alunos são de grande importância para fazermos o ensino de língua materna progredir e formar pessoas competentes no uso de sua própria língua.

## **Referências**

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

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

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

BARBOSA, J. B.; CUBA, D. L. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba. **Todas as letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, 2015.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018.

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.

CYRANKA, L. F. M. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI R, C. *Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CYRANKA, L. F. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CUBA, D. L. 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. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). 2019. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG.

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

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*. 2011. Disponível em:

<[https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_variacao\\_linguistica1.pdf](https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf)>. Acesso em: 12/07/2017.

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.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acesso em 20/10/2018.

LAMBERT, W. E. et al. Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, n. 60, p. 44-51, 1960.

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. de C.; BERTUCCI BARBOSA, J. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 185-215, jan. 2017. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

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

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

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolinguística y Sociología Del Lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

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