



# caletroscópio

v. 13 | n. 2 | 2025 | ISSN: 2318-4574





# **UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**

**REITOR**

Luciano Campos da Silva

**VICE-REITORA**

Roberta Eliane Santos Froes

**DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Mateus Henrique de Faria Pereira

**VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Jhuliane Evelyn da Silva

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Anelise Fonseca Dutra

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Mônica Fernanda Rodrigues Gama

## REVISÃO TEXTUAL

Carolina Anglada de Rezende e Rómina de Mello Laranjeira

## DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Farrel Kautely

## E-MAIL

caletroscopio@ufop.edu.br

## FORMATO DA REVISTA

A4 210 x 297 mm (on-line)

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

Caletroscópio [recurso eletrônico]. - v. 1, (2012-). - Mariana : Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos da Linguagem, 2012-1 recurso online.

Semestral.  
e-ISSN: 2318-4574  
Disponível apenas online.

1. Linguagem - Periódicos. 2. Memória cultural - Periódicos. 3. Tradução. 4. Patrimônio Cultural. I. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09(05)

Bibliotecário Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB 6 - 2824

## REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras)  
Rua do Seminário, s/n – Centro  
Mariana/MG  
CEP: 35420-000  
Tel. (31) 3557-9418  
E-mail: caletroscopio@ufop.edu.br

### **EDITORAS-GERENTES DA REVISTA CALETROSCÓPIO**

**Carolina Anglada de Rezende** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Rómina de Mello Laranjeira** - Universidade Federal de Ouro Preto

### **EDITORA ASSOCIADA**

**Mônica Fernanda Rodrigues Gama** - Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Literários)

### **EDITORA DO FLUXO CONTÍNUO DESTE NÚMERO**

**Rómina de Mello Laranjeira** - Universidade Federal de Ouro Preto

### **ASSISTENTE DE EDIÇÃO**

**Marllon Borges** - Universidade Federal de Ouro Preto

### **REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Carolina Anglada de Rezende**

**Rómina de Mello Laranjeira**

### **CONSELHO EDITORIAL INTERNO**

**Adail Sebastião Rodrigues Júnior** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Bernardo Amorim** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Clézio Roberto Gonçalves** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Emilio Carlos Roscoe Maciel** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Leandra Batista Antunes** - Universidade Federal de Ouro Preto

**José Luiz Vila Real** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Maria Clara Versiani Galery** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Rivânia Maria Trotta Sant'Ana** - Universidade Federal de Ouro Preto

**Soélis Teixeira do Prado Mendes** - Universidade Federal de Ouro Preto

**William Augusto Menezes** - Universidade Federal de Ouro Preto

### **CONSELHO EDITORIAL EXTERNO**

**Aléxia Teles Duchowny** - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Antônio Luiz Assunção** - Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

**Carlos Gouveia** - Universidade de Lisboa, Portugal

**Cristóvão José dos Santos Júnior** - Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães** - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Eni Puccinelli Orlandi** - Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

**Fábio de Souza Andrade** - Universidade de São Paulo, Brasil

**Fábio Durão** - Universidade Estadual de Campinas, Brasil

**José Carlos de Almeida Filho** - Universidade de Brasília, Brasil

**PARECERISTAS AD HOC - Caletrosópio, v. 13, n. 2 (2025)**

**Ada Brasileiro**

**Adeir Liceu**

**Alessandra Montera**

**Ana Paula Brandileone**

**Anelise Fonseca Dutra**

**Andreia Chagas**

**Camila Grimes**

**Cristiane Carvalho de Paula Brito**

**Dayse Garcia Miranda**

**Eliane Mourão**

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

**Ev Angela Batista Barros**

**Fernando Silvério de Lima**

**Flávia Danielle Sordi Silva Miranda**

**Henrique Rodrigues Leroy**

**Janaina Galvão**

**Jesiel Soares Silva**

**Junot de Oliveira Maia**

**Karla Alves de Araújo França Castanheira**

**Larissa Giacometti Paris**

**Leandra Batista Antunes**

**Marcos Bispo**

**Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz**

**Mirella Freitas**

**Paula Cristina Almeida Rodrigues**

**Rita Cristina Lima Lages**

**Rosana Helena Nunes**

**Soelis Teixeira do Prado Mendes**

**Viviane Raposo Pimenta**

**Tamara Rosa**

**Wagner Rodrigues Silva**

**Wendel Cássio Christal**

9

**EDITORIAL DA REVISTA**

*Rómina de Mello Laranjeira; Carolina Anglada de Rezende*

11

**EDITORIAL DO DOSSIÊ TEMÁTICO**

*Kleber Aparecido da Silva; Paula Cobucci; Joaquim Dolz*

15

**PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO:  
A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA E A MEDIAÇÃO DO ERRO**

*Emely Crystina da Silva Viana; Paula dos Santos Rêgo Cardoso*

31

**A VARIAÇÃO DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NA SALA DE AULA DOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ITAJAÍ, SC**

*Cleber Novais de Souza; Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott*

47

**PARA O FORTALECIMENTO DE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:  
REFLETINDO SOBRE A VARIAÇÃO NA BNCC À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA  
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

*Marcus Garcia de Sene; Fernando Augusto de Lima Oliveira*

70

**O VIÉS NORMATIVISTA SUBJACENTE À BNCC: IMPACTOS DA REDAÇÃO DAS  
HABILIDADES RELACIONADAS A CONTEÚDOS GRAMATICAIS**

*Gabriela Tornquist Mazzaferro; Leonor Simioni; Camila Witt Ulrich*

86

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE  
COMUM CURRICULAR NACIONAL E NO DOCUMENTO  
CURRICULAR TERRITORIAL MARANHENSE  
À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

*Wendel Silva dos Santos; Ermelindo Ramos e Ramos Júnior*

101

**CIÊNCIA E EDUCAÇÃO CIDADÃS: CRENÇAS SOCIOLINGUÍSTICAS SOBRE  
DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA  
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO**

*Viviane de Souza Cardaço; Juliana Bertucci Barbosa*

129

**TABUS LINGUÍSTICOS E A PRAGMÁTICA DE LIBRAS:  
AVANÇOS E DESAFIOS NA SOCIOLINGUÍSTICA  
DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**

*Neemias Gomes Santana; Gláucio Castro Júnior; Daniela Prometi*

146

**ENTRE LÍNGUAS E SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE UM ESTUDANTE  
SURDO NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO L2**

*Ana Carolina Ferreira de Barros*

160

**ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO**

*Joaquim Dolz; Kleber Aparecido da Silva; Paula Cobucci*

**FLUXO CONTÍNUO:**

170

**FLUÊNCIA DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Carla Cristina Fernandes Monteiro; Fernanda Leopoldina Parente Viana*

187

**UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DA ESTRUTURA  
DA ORAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

*Elisa Augusta Lopes Costa*

201

**AUTODIDATISMO COMO POTENCIALIZADOR  
DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASOS**

*Akico Koiama Santos Ferreira; Leda Regina de Jesus Couto*

217

**CAPACITAR PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: NECESSIDADES  
FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO A ALUNOS DE PLNM**

*Fausto Caels; Catarina Mangas; Marta Filipe Alexandre; Sara Malheiro*



## EDITORIAL

Neste segundo número de 2025, temos a honra de apresentar o dossiê temático, intitulado “Avanços e Desafios da Educação em Língua Portuguesa: a Sociolinguística na/para além da Sala de Aula”, em homenagem a uma obra sobejamente conhecida nas salas de aula de graduação e de pós-graduação nas áreas de Letras e de Educação. Referimo-nos ao livro de Stella Bortoni-Ricardo, *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula* (2004), cuja publicação representa um marco significativo na produção acadêmica brasileira no tema.

Idealizado por Kleber Aparecido da Silva, Paula Cobucci e Joaquim Dolz, este dossiê contou com uma valiosa cooperação interinstitucional em termos editoriais. O alinhamento entre as editoras-gerentes e os editores convidados, especialmente na reta final do processo, foi o que consolidou a qualidade técnica e teórica do número, frente aos inúmeros desafios encontrados na avaliação de artigos, no segundo semestre de 2025.

O conjunto de 8 artigos reunidos neste dossiê é um convite ao diálogo, 20 anos depois da publicação da referida obra, justamente por ecoarem, cada um a seu modo, o trabalho de Bortoni-Ricardo com diferentes olhares teóricos e metodológicos para a educação linguística contemporânea no cenário brasileiro.

O dossiê se contempla primorosamente com uma entrevista à própria autora. Nela, Stella Maris Bortoni-Ricardo nos prestigia ao reafirmar seu posicionamento teórico, pedagógico e político ao enfatizar o papel da Sociolinguística Educacional no combate às desigualdades sociais e linguísticas na escola.

A segunda parte deste número reúne 4 artigos da seção de fluxo contínuo.

O primeiro artigo, assinado por Carla Monteiro e Fernanda Leopoldina Viana, aborda a “Fluência de leitura: da teoria à prática pedagógica”. Esta publicação acontece, em parte, fruto de um feliz encontro pessoal com a primeira autora durante um evento internacional na Universidade do Minho, em Braga, em 2025. O texto consolida a relevância da fluência leitora, fundamentando-se nas sólidas e reconhecidas investigações desenvolvidas pela segunda autora.

O segundo, intitulado “Uma abordagem lúdica para o ensino da estrutura da oração em língua portuguesa”, de Elisa Costa, trata da educação lúdica, associada às metodologias do laboratório gramatical, aprendizagem ativa e, por fim, aprendizagem significativa. Ao citar autores portugueses que se dedicam ao tema, o artigo reafirma a necessidade de aproximar as perspectivas do Norte e do Sul Global. Este intercâmbio é fundamental para consolidar uma visão integrada e plural sobre o ensino e o estudo da língua portuguesa.

Já o terceiro artigo, “Autodidatismo como Potencializador da Aprendizagem de Línguas: um estudo de casos”, de Akico Koiama Santos Ferreira e Leda Regina de Jesus Couto, amplia as discussões para o campo das línguas estrangeiras. O artigo evidencia resultados promissores quanto à

proficiência em língua inglesa por meio do estudo autônomo. Tal abordagem revela-se estratégica para o contexto brasileiro, onde a barreira linguística ainda representa um desafio acentuado

Por fim, encerramos o número com o artigo de Fausto Caels, Catarina Mangas, Marta Alexandre e Sara Malheiro, intitulado “Capacitar professores para a diversidade linguística: necessidades formativas e estratégias no ensino a alunos de PLNM”. Nele, os 4 autores discutem a necessidade de formação docente continuada, frente ao expressivo aumento de alunos estrangeiros matriculados na escola básica, nos últimos cinco anos, em Portugal.

Nesta edição, saudamos a oportunidade de aproximar investigadores de Portugal e do Brasil. É com particular satisfação que estreitamos o intercâmbio entre os dois países, cujas afinidades temáticas abrem caminho para profícuos diálogos e parcerias. Consideramos fundamental esta convergência entre investigadores, fruto, igualmente, das relações já estabelecidas entre alguns dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOP com instituições de ensino superior, nas quais vêm realizando período pós-doutoral, mormente em instituições de Braga, Porto, Coimbra e Lisboa.

Dessa maneira, o leitor tem em mãos uma edição de Linguística e Linguística Aplicada que inaugura o quadriênio 2025-2028 com notável qualidade. Obrigada a todas as pessoas que contribuíram para mais uma edição da Caletrosópio, editores convidados, autores, pareceristas e designer.

**Rómina de Mello Laranjeira**  
**Carolina Anglada de Rezende**  
**12 de janeiro de 2026**

## EDITORIAL DO DOSSIÊ TEMÁTICO

# AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: A SOCIOLINGUÍSTICA NA/PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Em 2024, a Sociolinguística Educacional brasileira celebrou um marco histórico: os vinte anos da publicação, no Brasil, da obra *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Desde seu lançamento, o livro consolidou-se como referência incontornável para pesquisadores/as, professores/as e formuladores/as de políticas públicas, ao articular, de forma pioneira, descrição linguística, crítica social e compromisso pedagógico. Seu impacto extrapola o campo da Linguística, alcançando a Educação, a Pedagogia Crítica e a Linguística Aplicada, ao propor uma escola comprometida com a justiça social, o respeito à diversidade linguística e o direito à linguagem.

É nesse horizonte epistemológico, ético e político que se insere o presente dossiê temático, cujo objetivo é revisitar, atualizar e tensionar as questões centrais formuladas por Bortoni-Ricardo, à luz dos desafios contemporâneos da educação linguística no Brasil. As contribuições aqui reunidas reafirmam que a Sociolinguística, longe de se restringir à descrição de fenômenos linguísticos, constitui-se como um campo fundamental para a compreensão das desigualdades educacionais, dos processos de exclusão simbólica e das possibilidades de transformação da prática pedagógica.

O dossiê se inicia com o artigo **“Práticas docentes em classes de alfabetização: a expressão identitária e a mediação do erro”**, de Emely Crystina da Silva Viana e Paula dos Santos Rêgo Cardoso. A partir de uma etnografia em classes de alfabetização do Distrito Federal, o estudo evidencia como a variação linguística se manifesta como expressão identitária, especialmente entre estudantes migrantes. As autoras analisam a mediação do chamado “erro” como prática formativa, mostrando que, embora haja avanços no reconhecimento da variação, o isolamento docente e o excesso de demandas institucionais ainda produzem tensões entre discursos sociolinguísticos e práticas escolares. O artigo dialoga diretamente com uma das críticas centrais de Bortoni-Ricardo: a necessidade de superar a noção de erro como falha moral ou cognitiva.

Na sequência, o artigo **“A variação de segunda pessoa do singular na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí, SC”**, de Isabel de Oliveira e Silva Monquilhott e Cleber Novais de Souza, apresenta uma investigação variacionista clássica sobre o uso de *tu* e *você* na fala e na escrita de estudantes do ensino fundamental. Ancorado na Teoria da Variação e Mudança Linguística, o estudo alia rigor metodológico a uma proposta didática concreta, demons-

trando como resultados da pesquisa sociolinguística podem ser transpostos para a sala de aula, contribuindo para a ampliação da consciência linguística dos estudantes e para o enfrentamento do preconceito linguístico.

O terceiro artigo, **“Para o fortalecimento de uma pedagogia da variação linguística: saberes científicos, empoderamento docente e práticas escolares”**, de Marcus Garcia de Sene e Fernando Augusto de Lima Oliveira, assume um tom explicitamente propositivo e crítico. Os autores denunciam a persistência de um ensino normativo e homogêneo da língua portuguesa e defendem a Pedagogia da Variação Linguística como eixo estruturante de uma educação linguística crítica. Ao analisarem a BNCC, evidenciam lacunas na abordagem da variação e propõem uma trilha formativa docente que articula saberes científicos e escolares, reafirmando o papel central do professor como agente de transformação social.

O debate sobre políticas curriculares é aprofundado no artigo **“Impactos do viés normativista subjacente à BNCC para o ensino de português”**, de Gabriela Tornquist Mazzaferro, Leonor Simioni e Camila Witt Ulrich. As autoras analisam criticamente a redação das habilidades da BNCC relativas ao ensino de gramática, revelando a predominância de uma abordagem tradicional, pouco reflexiva e fortemente normativista. O estudo evidencia o descompasso entre avanços teóricos da Linguística e sua efetiva incorporação nos documentos oficiais, apontando para o risco de reprodução de práticas excludentes no ensino de língua portuguesa.

Ainda no campo das políticas públicas, o artigo **“O tratamento da variação linguística na Base Comum Curricular Nacional e no Documento Curricular Territorial Maranhense à luz da Sociolinguística Educacional”**, de Wendel Silva dos Santos e Ermelindo Ramos, oferece uma análise comparativa entre a BNCC e o DCTMA. Os autores investigam em que medida os pressupostos da Sociolinguística Educacional, especialmente os contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo, são incorporados nesses documentos. O estudo evidencia avanços, mas também limites, na operacionalização de um ensino verdadeiramente democrático e sensível à diversidade linguística regional.

O sexto artigo, **“Ciência e Educação Cidadãs: crenças sociolinguísticas sobre diversidade linguístico-cultural brasileira e a importância da Divulgação Científica no ensino básico”**, de Viviane de Souza Cardaço e Juliana Bertucci Barbosa, desloca o foco para as crenças e atitudes linguísticas de estudantes do Ensino Médio. Ao articular Sociolinguística Educacional e divulgação científica, o estudo demonstra como a ausência de reflexões sistemáticas sobre variação linguística contribui para a manutenção de estigmas. A produção do documentário *Desacento: Entre o que se fala e o que se cala* emerge como exemplo potente de aproximação entre saberes acadêmicos e escolares, promovendo letramento científico e cidadania linguística.

A ampliação do escopo sociolinguístico se torna ainda mais evidente no artigo **“Tabus Linguísticos e a Pragmática de Libras: avanços e desafios na Sociolinguística da Língua de Sinais Brasileira”**, de Neemias Gomes Santana, Gláucio Castro Júnior e Daniela Prometi. Ao discutir termos tabu na Libras, os autores evidenciam a complexidade sociopragmática da língua de sinais e defendem a incorporação crítica desses elementos no ensino, como forma de fortalecer a expressividade,

a representatividade cultural e a inclusão da comunidade surda. O artigo contribui para tensionar fronteiras ainda pouco exploradas entre Sociolinguística, Libras e educação inclusiva.

Encerrando o conjunto de artigos, o oitavo, **“Entre línguas e sentidos: a construção textual de um estudante surdo no aprendizado do Português como L2”**, de Ana Carolina Ferreira de Barros, aprofunda o debate sobre bilinguismo e autoria surda. A partir da análise de textos produzidos por um estudante surdo da EJA, o estudo desafia critérios normativos de avaliação da escrita e evidencia práticas discursivas legítimas, marcadas pela autoria e pela construção de sentidos. Trata-se de uma contribuição fundamental para repensar concepções de erro, adequação e competência linguística no contexto da educação de surdos.

E, por último, na entrevista que integra este dossiê, Stella Maris Bortoni-Ricardo revisita os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos de sua obra *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula*, refletindo sobre sua recepção, impactos e atualidade, vinte anos após sua publicação no Brasil. A autora destaca o papel da Sociolinguística Educacional na desconstrução do mito do “erro de português” e na denúncia das desigualdades sociais reproduzidas pela escola por meio de práticas linguísticas excludentes.

Ao longo da entrevista, Bortoni-Ricardo enfatiza a importância de compreender a variação linguística como expressão identitária e como ponto de partida para o ensino da norma de prestígio, e não como obstáculo à aprendizagem. A sociolinguista também reflete sobre os desafios enfrentados pelos professores da educação básica, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada, à solidão docente e às pressões institucionais que dificultam a implementação de uma pedagogia linguisticamente sensível.

A entrevistada analisa criticamente documentos curriculares contemporâneos, como a BNCC, apontando avanços pontuais, mas ressaltando a permanência de um viés normativista que limita a efetiva incorporação da Sociolinguística no ensino de língua portuguesa. Por fim, Bortoni-Ricardo reafirma seu compromisso com uma educação linguística voltada para a cidadania, defendendo que o papel da escola é ampliar repertórios linguísticos sem silenciar vozes, promovendo o respeito à diversidade e a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

Em síntese, o conjunto de textos reunidos neste dossiê reafirma a vitalidade e a atualidade da Sociolinguística como campo científico comprometido com a transformação social. Ao articular pesquisa empírica, análise de políticas públicas, propostas pedagógicas e reflexões críticas, os artigos demonstram que os desafios apontados por Stella Maris Bortoni-Ricardo há mais de duas décadas permanecem urgentes, ainda que assumam novas configurações no cenário educacional contemporâneo.

As contribuições do dossiê são múltiplas. Em primeiro lugar, fortalecem a compreensão da variação linguística como direito, identidade e recurso pedagógico, combatendo concepções deficitárias e normativistas da linguagem. Em segundo lugar, evidenciam a centralidade do empoderamento docente, ao mostrar que a transformação das práticas escolares depende do acesso dos professores aos saberes científicos da Linguística e de sua articulação com o cotidiano da sala de aula. Em terceiro lugar, ampliam o escopo da Sociolinguística Educacional ao incluir, de forma

consistente, discussões sobre bilinguismo, Libras, divulgação científica, perspectivas decoloniais e contextos de vulnerabilidade social.

Ao revisitar criticamente a obra de Bortoni-Ricardo, este dossiê não se limita a homenagear um legado, mas o atualiza, o tensiona e o projeta para além da sala de aula. Assim, reafirma-se a Sociolinguística como um campo indissociável de uma educação linguística democrática, inclusiva e comprometida com a cidadania, a justiça social e o reconhecimento da diversidade linguística que constitui o Brasil.

## REFERÊNCIA

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

**Kleber Aparecido da Silva**  
**Universidade de Brasília, Brasil/CNPq**

**Paula Cobucci**  
**Universidade de Brasília, Brasil**

**Joaquim Dolz**  
**Universidade de Genebra, Suíça**

## PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA E A MEDIAÇÃO DO ERRO

*TEACHING PRACTICES IN LITERACY CLASSES: IDENTITY EXPRESSION AND ERROR MEDIATION*

**Emely Crystina da Silva Viana**

Universidade de Brasília

viana.emely13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0802-6948>

**Paula dos Santos Rêgo Cardoso**

Universidade de Brasília

academicopsrc@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7688-6651>

**RESUMO:** Este trabalho analisa a atenção dada às variações linguísticas em classes de alfabetização. Trata-se de um estudo etnográfico de abordagem qualitativa, com observações participantes e entrevistas (Lüdke; André, 2022) realizadas com professoras alfabetizadoras de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao longo de 2024. Refletimos sobre o reconhecimento da variedade linguística como expressão identitária de estudantes migrantes, bem como sobre práticas docentes e a mediação do erro no processo de alfabetização, com base em Bortoni-Ricardo (2004; 2025) e Dolz, Silva e Cobucci (2023). Os resultados indicam que as práticas docentes observadas favorecem a mediação do erro como recurso formativo; e que a solidão do trabalho docente e o acúmulo de demandas podem levar a intervenções que distanciam-se do reconhecimento da variação linguística como expressão identitária, assim, destacamos a importância de reconhecer e acolher as variações linguísticas como expressão identitária, assim como de mediar o erro nas práticas docentes considerando as variedades linguísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Linguagem; Variações linguísticas; Classes de alfabetização; Mediação do Erro; Migrantes.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the attention given to linguistic variations in literacy classes. It is a qualitative ethnographic study, with participant observations and interviews (Lüdke; André, 2022) conducted with literacy teachers at a school run by the Federal District State Department of Education throughout 2024. We reflect on the recognition of linguistic variety as an expression of identity for migrant students, as well as on teaching practices and the mediation of error in the literacy process, based on Bortoni-Ricardo (2004; 2025) and Dolz, Silva, and Cobucci (2023). The results indicate that the teaching practices observed favor error mediation as a formative resource; and that the solitude of teaching work and the accumulation of demands can lead to interventions that distance themselves from the recognition of linguistic variation as an expression of identity. Thus, we highlight the importance of recognizing and welcoming linguistic variations as an ex-

pression of identity, as well as mediating error in teaching practices considering linguistic varieties.  
**KEYWORDS:** Education; Language; Linguistic variations; Literacy classes; Error Mediation; Mi-grants.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que agrega uma diversidade de culturas, saberes, costumes e também de linguajares. Segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística os dados até 2010 compilaram mais de 250 línguas faladas no Brasil, “entre elas, indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras” (Barbosa, Machado, 2022). Essa multiplicidade linguística, marcada por diferentes formas de falar, escrever e interagir, expressa a riqueza das experiências sociais e identitárias dos sujeitos brasileiros. No entanto, no contexto escolar, essa diversidade nem sempre é acolhida, tendo em vista que muitas vezes, a variedade padrão do português é considerada enquanto a única forma válida de expressão e as demais acabam invisibilizadas.

Nesse cenário, a Sociolinguística Educacional leva-nos à refletir sobre o ensino da língua, as variações linguísticas como expressões legítimas de pertencimento e identidade e práticas pedagógicas que incluem o chamado ‘erro’ como parte do processo de aprendizagem.

Já uma visão normativa da linguagem, tende a privilegiar uma forma de expressão em detrimento das demais. Desse modo, faz-se necessário que lembremo-nos de que a língua é, historicamente, um instrumento de poder e conforme destacado por Botoni-Ricardo (2025), determinado grupo ao atingir local de prestígio e/ou poder, tende a impor os seus modos de falar aos grupos sociais hierárquicos inferiores, o que acaba por privilegiar alguns grupos e suas linguagens em detrimento de outros e outras.

Esse entendimento corrobora com o empreendido no Currículo em Movimento do Distrito Federal, ao enfatizar que

a língua é um instrumento de poder, pois, por meio dela, efetiva-se a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua. (Distrito Federal, 2018, p. 14).

Nesse sentido, reconhecer a língua como instrumento de poder, implica a percepção de que o acesso às práticas de linguagem relacionam-se à inserção dos sujeitos em processos sociais, políticos e culturais mais amplos e que na trajetória humana, a linguagem ou, sua expressão obrigatória, a língua, sempre expressou o poder social (Barthes, 1978). Tal responsabilidade, quanto ao acesso à processos sociais, políticos e culturais mediados pela linguagem recai sobre a escola, que deve garantir a todos os estudantes, especialmente aqueles em processo de alfabetização, a apropriação crítica da língua em sua dimensão social, simbólica e também prática (com a aprendizagem da lei-



tura e da escrita), sem deixar de lado a garantia do reconhecimento das variações linguísticas como expressões legítimas.

Com vistas às classes de alfabetização, nosso lócus enunciativo, Soares (2023, p. 174) destaca uma postura epistemológica fundante ao sustentar que a alfabetização é um instrumento “necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder”. Assim sendo, a indissociabilidade entre língua, linguagem, linguajar e alfabetização, especialmente no que se refere ao espaço formal de educação, a escola, incita-nos ao objetivo geral deste estudo, qual seja: analisar a atenção dada às variações linguísticas em classes de alfabetização, a partir da seguinte indagação: as variações linguísticas são consideradas em classes de alfabetização?

Dessa forma, este estudo insere-se no campo da Sociolinguística Educacional e trará reflexões acerca de práticas pedagógicas em classes de alfabetização, que dialogam, ou não, com a diversidade linguística presente no cotidiano escolar; as percepções docentes sobre o erro, bem como as estratégias de mediação utilizadas e a observação do espaço escolar como como espaço de circulação e disputa de sentidos. Em síntese, este trabalho busca contribuir para a reflexão e construção de práticas educativas mais acolhedoras, inclusivas e coerentes com os princípios de uma educação linguística plural.

A seguir, será apresentada a seção de referencial teórico, que sustenta esta investigação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A aquisição da fala, especificamente, a aquisição da competência comunicativa é uma questão básica para se trabalhar com a Sociolinguística Educacional, conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2025), diz respeito à capacidade de o indivíduo produzir enunciados com sentido, com os ajustes entre interlocutor e situação de fala, levando em conta as normas sociais, bem como culturais. Como destaca a autora, os falantes brasileiros que têm pouco contato com a cultura do letramento, podem encontrar dificuldade de entendimento do discurso próprio dessa cultura, brasileira. O que enfatiza a relevância da cultura de letramento.

Desse modo, é imperioso, que trabalhe-se na instituição escolar a competência de falar, de ouvir, de ler e de escrever, considerando sobretudo os gêneros textuais presentes na comunidade de fala, além de considerar a competência comunicativa que os alunos já trazem de sua socialização em família e em outros espaços de interação social, pois muitas crianças chegam à escola com conhecimentos da variedade formal de sua Língua Materna, mesmo que na oralidade, então juntamente com o ensino da leitura e escrita, os conhecimentos dos aprendizes serão ampliados, com uma familiarização gradativa acerca dos estilos mais formais da língua (Silva; Bortoni-Ricardo, 2022).

É importante destacar que a aquisição da linguagem é o resultado de um processo de aprendizagem (Morais, 2012) e os processos de aprendizagem são fundamentais para entender o desen-

volvimento da linguagem, esse processo formal e organizado é tratado como ensino e a escola é a instituição que tem a função de organizar práticas, técnicas e métodos de ensino para desenvolver diversas aprendizagens (Dolz, Silva, Cobucci, 2023).

Essa “mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (Hooks, 2017, p. 231), tendo em vista que na trajetória humana, a legitimidade, especialmente, da escrita em relação a outras formas de linguagens criadas socialmente, sobretudo na cultura grafocêntrica, revela-se pela análise de que saber ler e escrever é símbolo de distinção social, uma vez que permite ao sujeito a assunção de uma condição diferenciada no novo contexto, passando a perceber a realidade a partir da mediação semiótica da palavra escrita (Oliveira, 2018).

Assim, ao tratar da cultura grafocêntrica, voltamo-nos ao aspecto do erro, Bortoni-Ricardo (2025, p.104) destaca que “a sociedade brasileira dá muita ênfase à questão de erros gramaticais. Da perspectiva sociolinguística, o erro gramatical é tão somente uma inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte”. O que incita uma reflexão de que o erro é percebido a partir de determinada norma legitimada, geralmente, a da elite letrada. A concepção do erro, quando trabalhada em sala de aula de forma descontextualizada, pode invisibilizar saberes plurais e marginalizar formas legítimas de expressão linguística que fazem parte da identidade dos sujeitos em processo de alfabetização.

Em continuidade à perspectiva de valorizar *outras* formas de expressão linguística, Dolz, Silva e Cobucci (2023) reforçam que a linguagem é uma capacidade universal e comum à espécie humana, e como apropriação de uma herança cultural, é associada à cooperação humana. Assim, o reconhecimento da pluralidade linguística nos espaços escolares configura-se também como o reconhecimento da diversidade de saberes e de trajetórias que os sujeitos trazem consigo, cabendo à escola promover o diálogo entre diferentes formas de comunicação e expressão, favorecendo práticas que valorizem as expressões identitárias e a construção de conhecimento linguístico e cultural.

Seguindo o mesmo entendimento, com a gama de sotaques, variações na fala, alguns deles ganham maior destaque como o pernambucano que acrescenta um *se* ao final de algumas conjugações, ou o carioca que apresenta um ‘chiado’ ao pronunciar palavras terminadas com /s/, caráter regional (Bortoni-Ricardo, 2025). E assim também destacamos a região do Distrito Federal (DF), considerando os resultados apresentados em 2024 pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada (PDAD, 2024, p. 23) que revelam a diversidade da população do DF, formada por 42,1 % de indivíduos nascidos em outros estados brasileiros, enquanto 5% nascidos em outros países. É possível observar as influências dessa pluralidade nos costumes culturais e claro, na própria linguagem.

Somente a partir de 2019 foi implantada a política pública **“Português como Língua de Acolhimento, conhecida na literatura da área como PLAc, é uma modalidade de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Segunda Língua (PL2)”** (DISTRITO FEDERAL, 2024b). A PLAc foi oferecida inicialmente no Centro de Línguas Interescolar do Guará-DF, mas não há informações sobre outras unidades que ofereçam a política pública em questão.

O Caderno Pedagógico - Estudantes Migrantes, lançado em 2024 numa parceria SEEDF/ Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN)/ Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem Direitos Humanos e Diversidade (DSADHD) traz pontos para conhecimentos das leis e acolhimento de imigrantes bem como estratégias pedagógica e dicas de materiais para uso em sala de aula. Ainda que o docente necessite de mais que um guia, é importante acessar tal material como uma ampliação das práticas já acionadas no chão de sala.

Tais exemplos são a prova de que estamos em um estado plural e devido a esse fator em nossas escolas no DF também teremos um quadro heterogêneo, inclusive nas expressões linguísticas, e considerar esse fator é relevante neste estudo uma vez que abordamos a língua estrangeira de estudantes migrantes em idade de alfabetização, em classes com falantes brasileiros.

Observando de forma ordinária o processo de quando uma criança vai modificando o modo de pronunciar uma palavra que todos da família vêem como ‘um erro’ representa a ampliação de sua fala através do que escuta, repete, conversa em seu meio social e assim constrói dia a dia sua forma de comunicação. Bagno (1999, p.112) explica que não existem erros ao falar a própria língua materna pois “[...] só se erra naquilo que é aprendido” e por esse mesmo fato, quando os estudantes chegam em sala de aula, devido ao conhecimento do professor sobre a língua padrão ocorre o impacto com o que definimos como erro ao ouvir a criança pronunciar qualquer palavra que vá em desacordo ao que o próprio professor já tenha tido conhecimento de forma secundária, e isso extravasa para a escrita também quando essa mesma criança em seu processo de alfabetização começa a escrever de acordo com a sua própria fala.

A seguir, serão explicitadas as escolhas metodológicas deste estudo.

## METODOLOGIA

A partir do escopo de pesquisa apresentado, utilizamos enfoques conceituais e metodológicos qualitativos, pois como destacado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa qualitativa, especialmente a etnográfica de sala de aula, configura-se enquanto possibilidade de “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que participam”. Desse modo, optamos pela pesquisa de tipo etnográfico como estratégia de coleta de dados.

Como técnicas para coleta de informações, foram adotadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação participante permite um contato direto com o fenômeno, que é a melhor forma de verificá-lo; bem como o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno; e ainda a aproximação entre o pesquisador e a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (Lüdke; André, 2022).

Foram realizadas 25 visitas de observação ao longo do segundo semestre de 2023, especificamente de setembro a dezembro. Para o enriquecimento das informações observadas, foi utilizada ainda a técnica de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista, conforme afirmam Lüdke e André (2022), é uma técnica que possibilita ajustes, explicações e modificações durante o diálogo e ganha dinâmica própria, saindo do domínio exclusivo do pesquisador, o que acontece em outras técnicas. Ademais, a partir do estabelecimento de uma relação interativa, o pesquisador também pode obter de forma imediata as informações almeçadas, explorar assuntos mais complexos e aprofundar aspectos identificados por meio de outras estratégias de coleta de dados, como na observação.

O uso de diferentes técnicas de coleta de informações se justifica especialmente pela possibilidade de confrontar e (ou) adicionar informações fundantes à análise, especialmente para que sejam fidedignas e congruentes.

Em relação ao procedimento para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, pois como afirma Franco (2018), toda mensagem, seja ela falada, escrita ou sensorial, possui e revela informações sobre o seu autor, como as suas filiações teóricas, motivações, concepções de mundo, representações sociais, interesses de classe. Nesse sentido, se justifica a nossa escolha, pelo pressuposto de que não há escolhas neutras ou ingênuas, portanto a análise deve ultrapassar o explícito aos olhos e ouvidos.

Considerando os objetivos deste estudo, a análise temática de conteúdo foi realizada em torno de três fases cronológicas, elencadas por Bardin (2020), em que o método de análise perpassa: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos dados, inferência e interpretação, até chegar à categorização. Desse modo, serão apresentadas duas categorias de análise: **1)** A variação linguística e a expressão identitária e **2)** Práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização. A primeira categoria de análise terá a ênfase voltada aos estudantes migrantes, já a segunda, tratará da classe de forma geral.

Em relação ao lócus de pesquisa, as observações e entrevistas aconteceram em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) vinculada à Regional de Ensino do Plano Piloto. Diante do objeto deste estudo, definimos como sujeitos de pesquisa docentes alfabetizadoras da escola citada. Destacamos que o acompanhamento aconteceu nas classes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) cujas professoras se dispuseram a receber a pesquisadora e a contribuir com a pesquisa.

Além das informações que serão destacadas na próxima seção, é válido contemplar que a partir de uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma coleta incipiente de informações revelou que as turmas eram compostas por uma média de 14 a 20 estudantes e dividiam-se entre classe comum inclusiva<sup>1</sup> e integração inversa<sup>2</sup>. Além disso, no ano de 2023, a escola atendeu 18 estudantes venezuelanos.

Partindo dessa breve exposição acerca das escolhas metodológicas, na próxima seção, seguiremos com a análise dos dados e discussão dos resultados

---

1 Classe comum inclusiva é aquela que abarca estudantes de classe comum e estudantes com deficiências e (ou) transtornos funcionais (Distrito Federal, 2024a).

2 Na Integração inversa, a quantidade de estudantes da classe é reduzida e abarca estudantes de classe comum com estudantes com deficiências (Distrito Federal, 2024a).

## A variação linguística e a expressão identitária

A partir das técnicas de coleta de informações, pode-se observar que nas classes acompanhadas a presença de diferentes contextos socioculturais: estudantes migrantes, estudantes em situação de vulnerabilidade social, famílias com pouca participação escolar e, por outro lado, a docente lançando mão de estratégias para promover inclusão, respeito e aprendizagem.

O público de estudantes e famílias atendido na Unidade Escolar (UE), representa uma surpresa, pois apenas 20% destes, são moradores da Região Administrativa (RA) em que a escola está localizada, os outros 80%, são moradores de outras RA's distantes, como Varjão, Itapõa, Paranoá, Serrinha do Paranoá, Paranoá Parque, regiões de vulnerabilidade social. Um membro da equipe gestora da escola destacou, em relação aos dados, explicitados por ela, que, isso é

o reflexo da segregação social, são filhos de trabalhadores que vêm lá do entorno para o Plano Piloto, que não tem creche, porque a gente não tem esse trabalho de creche para assis-tencializar essas crianças, para garantir essas crianças, nem escolas integrais, então as mães trazem e colocam na escola próxima do trabalho. Então o que faz as pessoas virem é uma questão de segregação social, ainda é a educação não atendendo toda a clientela que ela tem que atender no local que essa clientela mora, nesse território que essa clientela mora (Lua).

A fala desta docente e membro da equipe gestora, que intitulamos com o nome fictício de Lua, reforça a necessidade de um olhar que extrapola a sala de aula e considera os múltiplos contextos vividos pelas crianças, sobretudo a sua cultura, pois conforme destacado por Freire e Macedo (2011, p. 33), “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da Cultura”. Nesse sentido, é preciso que pensemos, como destacado por Lua, “nesse ambiente, nessa interação e como que esse aluno pode ressignificar essas coisas. Porque a primeira coisa que a gente desconsidera é a cultura que ele traz”.

Ao tratar de Cultura, tratamos de língua, linguagem, linguajar, pois conforme Bortoni-Ricardo (2004), ao usarmos a linguagem para nos comunicar, estamos construindo, bem como reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio, por exemplo, o domínio do lar, das atividades de lazer, da escola, da igreja, em todos eles há variações (maiores ou menores), pois esta é inerente à própria comunidade linguística.

Como indicado na seção anterior, a UE atendia, em 2023, 18 estudantes migrantes de origem venezuelana. O contexto familiar, social e interacional dessas crianças merece atenção especial, pois a maioria vivia em situação de vulnerabilidade, abrigada em instituições temporárias, com rotinas marcadas por deslocamentos frequentes entre diferentes estados do país, em busca de emprego, moradia e condições mínimas de dignidade. Algumas dessas crianças permaneciam na escola durante um turno e, no contraturno, eram acolhidas por uma associação civil voltada à assistência social e educacional. Diante dessa realidade, é necessário reconhecer que, antes mesmo de se dis-

cutir o acesso à cultura escolar, à linguagem padrão ou aos processos formais de aprendizagem, essas crianças e suas famílias travam, diariamente, uma luta mais urgente pela sobrevivência. A escola, nesse contexto, passa a representar não apenas um espaço de ensino, mas também de acolhimento, proteção e garantia de direitos básicos.

Na classe da professora do 1º ano, que intitulamos de Dora, havia duas estudantes venezuelanas, Léa e Ray (nomes fictícios) e a docente destacou que, os estudantes venezuelanos “não têm problema com relacionamento, é uma coisa muito positiva que eu acho muito bacana, todas as crianças que eu recebi já que são venezuelanas, elas chegam e dentro de uma semana elas já estão bem integradas na turma” (Dora), ademais, ao tratar das aprendizagens, a professora destaca os desafios, tendo em vista a falta de rotina das famílias, a falta de residência fixa e a luta pela sobrevivência, ela enfatiza

a preocupação maior da família não é a alfabetização, assim, sabe?! Não é a questão escolar...a visão da família mesmo é a questão de sobrevivência. São histórias, assim, de pessoas, né, que passaram muitas dificuldades e chegaram ali e vê a escola como um lugar de alimentação, de proteção, que estão protegidos, seguros, né?! Enquanto eles estão resolvendo a vida (sic) (Dora).

A docente demonstrava, ao longo das observações, uma postura de empatia e afeto constante em relação aos estudantes, revelando um comprometimento sensível com suas realidades individuais e coletivas. No entanto, é fundamental reconhecer que o ambiente escolar, especialmente considerando a heterogeneidade das turmas e o excesso de demandas a que são submetidos os docentes, é um desafio à prática. A multiplicidade de contextos e necessidades específicas dos estudantes, bem como a rotina intensa de cumprimento de metas e prazos institucionais, torna o exercício da docência, ainda mais, um campo de tensão permanente e, por vezes, inviabiliza a garantia de um ensino personalizado àqueles que necessitam (Viana, 2024).

Um episódio presenciado na classe de Dora reflete o trecho acima mencionado. Os estudantes realizavam uma atividade nomeada como “palavra puxa palavra” que consiste em escrever uma nova palavra a partir da última sílaba da palavra anterior. As crianças executaram as atividades e a docente foi prestar assistência à Léa e Ray, que na oportunidade não estavam conseguindo realizar a atividade de forma autônoma.

Elas seguiram com a atividade, a professora disse à Léa que a última palavra tinha sido “sapo”, e indagou-a sobre qual seria a próxima, iniciando com a sílaba /po/. Léa disse: “pollo”. A docente respondeu: “não existe essa ‘pollo’ em português, em português é frango, vamos pensar em outra palavra”. Léa não mencionava nenhuma nova palavra, então minutos depois a docente sugeriu: “polícia, polícia começa com /po/”. Enquanto esse excerto do auxílio individualizado acontecia, os demais estudantes iam à mesa da professora tirar dúvidas, outros andavam pela sala, iam nas mesas dos colegas, outra estudante que não estava recebendo auxílio, mas que também não conseguia realizar a atividade, ficava de pé, próxima à docente, copiava a atividade de Léa e de outros estudantes. Esse detalhe importa-nos para destacar a quantidade de questões a serem administradas pela docente neste curto período de tempo relatado.

Em relação ao episódio presenciado, especificamente relacionado à palavra “pollo”, Bortoni-Ricardo (2004, p.33) brinda-nos com o destaque de que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”, talvez o espanhol fosse (de forma consciente ou inconsciente) um dos poucos atributos que Léa tivesse de sua origem, heranças linguísticas e trajetória migratória, após ter uma família dividida (não está toda no Brasil), não ter lar, não ter mais o seu país. Léa demonstrou a compreensão da atividade proposta, bem como fez uso de seu repertório linguístico para sugerir uma palavra iniciada com /po/. Assim, partindo de uma perspectiva sociolinguística, destacamos que a consideração do uso da palavra “pollo” como errado pôde refletir, tão somente uma inadequação à forma utilizada às expectativas da docente (Bortoni-Ricardo, 2025).

Uma questão elementar na Sociolinguística Educacional refere-se à aquisição da competência comunicativa, que trata da capacidade de um indivíduo “produzir enunciados com sentido, em sua língua, ajustando-os ao interlocutor e à situação de fala”, levando em conta normas sociais e culturais definem a referida adequação nos episódios comunicativos (Bortoni-Ricardo, 2025, p.100). Nesse contexto, ainda que a palavra utilizada não pertencesse ao léxico da Língua Portuguesa, carrega um sentido pleno dentro da experiência da aluna, bem como da proposta. Assim, reconhecer tais manifestações como parte da competência comunicativa do aluno é fundamental para a valorização da diversidade linguística como potencial formativo.

O uso da palavra “pollo”, longe de ser um erro a ser imediatamente corrigido, revela-se como expressão legítima da identidade linguística e cultural de Léa. A possibilidade de intervenção docente mais sensível à riqueza desse gesto, valorizando a tentativa como parte do processo de letramento e da construção de sentidos, poderia ser favorecedora do processo de alfabetização. Conforme defende Bortoni-Ricardo (2004), a escola deve atuar como espaço de reconhecimento e negociação das múltiplas vozes que ali convivem, promovendo práticas que acolham e integrem as diversas variedades linguísticas presentes. Assim, mais do que ensinar a forma correta na norma-padrão, cabe à escola construir pontes entre as línguas e culturas, oportunizando uma educação linguística comprometida com a inclusão e a valorização das identidades.

Por outro lado, interessa-nos destacar que essa análise constitui-se como uma reflexão, não como uma crítica. A sala em questão, embora reduzida em número de estudantes e organizada como turma de integração inversa, não contava, na ocasião observada, com o apoio de nenhum outro profissional em sala, seja monitor ou educador social voluntário<sup>3</sup>, e como mencionado anteriormente, gerenciar simultaneamente as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar e oferecer um atendimento individualizado a estudantes, na ocasião Léa e Ray, exige uma estrutura de apoio que vá além do esforço individual do docente.

Conforme mencionado por Viana (2024), aspectos como o excesso de demandas; a quantidade e diversidade de situações a serem gerenciadas em sala de aula; a desconsideração dos múlti-

---

<sup>3</sup> O Programa Educador Social Voluntário é uma proposta da SEEDF que, por meio de processo seletivo, seleciona pessoas com, no mínimo, 18 anos e ensino médio completo para atuar nas unidades escolares sob orientação das equipes gestoras. (Distrito Federal, 2024a).

plos fatores envolvidos na aprendizagem escolar; e a solidão do trabalho docente no tratamento da heterogeneidade, dificultam a personalização do ensino e acabam incorrendo na homogeneização do atendimento escolar. Portanto, é imprescindível reconhecer os limites estruturais impostos à prática docente e, ao mesmo tempo, reforçar a importância de políticas públicas que assegurem condições reais para uma educação inclusiva, responsiva e equitativa.

No contexto das entrevistas realizadas com docentes da UE, emergiram reflexões relevantes sobre os desafios enfrentados no processo de alfabetização de estudantes migrantes, especialmente aqueles de origem venezuelana. Dentre as contribuições, Lua faz um destaque que nos parece fundante:

Somos excelentes alfabetizadores, mas a gente não consegue ensinar a segunda língua pro migrante. A gente massacra o migrante porque a gente quer alfabetizar ele como se aquela língua fosse dele, porque a gente ultrapassa, a gente não enxerga, a gente invisibiliza as culturas. E aí a gente acaba tendo um currículo na Psicologia Histórico-Cultural, que é Vigotskiana, mas a gente não pensa nessa zona, nesse meio ambiente, nessa interação. E como que esse aluno pode ressignificar essas coisas? Porque a primeira coisa que a gente desconsidera é a cultura e o que ela traz (Lua).

Esse trecho da fala menciona o Currículo em Movimento do Distrito Federal, que ampara-se em concepções teóricas e princípios pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Estas teorias, de forma geral, compreendem que, considerando a totalidade do aprendiz, o processo de aprendizagem deve considerar as vivências e experiências dos sujeitos aprendizes, na e pela interação social, experiências, cultura, linguagem e identidade. No entanto, como evidenciado na fala de Lua, há um descompasso entre os fundamentos que orientam o currículo e as práticas efetivadas no cotidiano escolar.

A tentativa de alfabetizar estudantes migrantes como se não houvesse diversidades linguísticas e referenciais culturais, acaba por evidenciar um movimento de apagamento das diferenças, o que pode dificultar a apropriação significativa da linguagem e da escrita. No mesmo sentido, invisibilizar a cultura desses sujeitos, ainda que de forma não intencional, pode revelar limitações inclusive relacionadas ao processo de formação docente. Diante disso, destaca-se a importância de uma formação docente que auxilie os profissionais frente à tais complexidades, o que reforça a importância da formação continuada, tendo em vista que a formação inicial pode não ser suficiente para sustentar as práticas pedagógicas diante da diversidade presente no cotidiano escolar.

A seguir, iniciaremos a análise e discussão da segunda categoria de análise, que nos permite problematizar as práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização.



## Práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização

A sala de aula, enquanto espaço múltiplo e vivo abarca seres, pensamentos e culturas diversos, assim, interessa-nos o destaque de que ao docente cabe mais um desafio, a sensibilidade aos saberes dos estudantes e atenção às diferenças e respeito entre a cultura escolar e aquela vivenciada, também, e que extrapola os muros da escola.

As variedades utilizadas no domínio do lar, com predomínio da oralidade, e as da cultura de letramento, que permeiam a vivência escolar, podem ser uma oportunidade de aparição das variedades em sala de aula, pois conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2004, p.37) “é no momento que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula”.

Dora, a esse respeito destaca que gosta de, com base na avaliação diagnóstica, dar uma devolutiva para o estudante acerca de seu desempenho, ela chama-os individualmente e indica: “Faltou tal letra, mas parabéns, acertou três letras, né?! Então, eles vão vendo que eles já sabem” (Dora). Pode-se perceber que a docente evita a dicotomia certo/errado rígida, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de intervenção didática, devolutiva para o estudante e a valorização do que já foi alcançado. Ela destaca ainda que:

Eles falam assim, ‘tia escrevi certo?’ Então, não vou falar que ele escreveu certo, porque ele não escreveu certo, né?! Senão ele vai ficar aprendendo com o erro. Aquela questão do erro, ‘ah, é natural, tem que errar mesmo, aprender com o erro’, mas se você não intervir, ele vai aprender errado e não vai aprender. Então, tem que ser aquela questão do ensino explícito ali. Olha, você acertou duas letras, as outras a gente precisa corrigir, porque assim, assim e assim. Então, eles vão aprendendo com isso, sabe?! (sic) (Dora).

A docente explicita a sua compreensão sobre o papel do erro no processo de aprendizagem, reconhecendo-o como parte natural do desenvolvimento, mas ressaltando a importância da mediação pedagógica em direção à escrita, norma padrão (ela referia-se à avaliação diagnóstica com base na psicogênese da língua escrita).

Ao afirmar que não pode dizer que o aluno escreveu certo, quando há incorreções, ela aponta a necessidade de, a partir de um ensino explícito, realizar a intervenção direta ajudando o estudante a identificar e superar os equívocos em direção à escrita convencional. Em diálogo com a perspectiva da Sociolinguística Educacional, essa prática demonstra sensibilidade à trajetória do aluno, sem desconsiderar os objetivos da aprendizagem do processo de alfabetização. Pela descrição da docente e pelas observações, por tratar-se de uma turma de 1º ano, ora ela referia-se a erros ligados à ortografia, que é um sistema de convenções, ora a erros resultantes da interferência dos traços de oralidade (Bortoni-Ricardo, 2025), sendo o último em maior incidência pela etapa escolar em que encontravam-se.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2025) destaca que a reflexão sobre a língua deve ser uma preocupação principal da escola, especialmente quando os estudantes deparam-se com a língua

escrita, que era o caso descrito acima.

Em aproximação à esse episódio, durante a entrevista de Mia, docente do 2º ano, ao tratar de eventos de letramento, a docente enfatiza que a integração entre os componentes curriculares acontece sempre, por exemplo ao responder um exercício de matemática e fazer o registro em forma de texto no livro, há a integração entre os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, “a tal da interdisciplinaridade, é a mesma coisa, você tá num determinado assunto você tá abordando o outro”. A docente destaca ainda, aproximando-se desta categoria de análise, que:

é aquilo que eu falei da produção de texto, eu priorizo uma questão, é claro que tem hora que você vê uma coisa errada, mas não é o momento. E a criança percebe o que é que ela errou, então ela faz a leitura e vê o que errou, ‘e que você achou?’ ‘o que é que você entendeu?’ né?! e a oralidade trabalhar muito oralidade ter muito acolhimento (Mia).

Nas primeiras etapas do ensino fundamental, sobretudo no processo de alfabetização, há o desafio de ampliar e desenvolver os usos orais da Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, favorecer a entrada no mundo da escrita (Dolz, Silva, Cobucci, 2023). Considerando que a aquisição da linguagem é resultado de um processo de aprendizagem e que a escola é a instituição formal responsável por organizar e desenvolver diversas aprendizagens, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem o erro como parte desse processo, promovendo espaços de escuta, reflexão e mediação que respeitem os tempos e os modos de apropriação da linguagem de cada aluno.

A fala de Mia corrobora com esse entendimento, uma vez que a docente ilustra essa perspectiva ao relatar que, diante de um erro percebido na produção textual do aluno, opta por não corrigi-lo imediatamente, deixa que ele se expresse, e cria condições para que o aprendiz possa identificar e compreender o que escreveu, indagando-o: “e que você achou?; o que é que você entendeu?”. Ao promover momentos de leitura e reflexão com os alunos, a docente valoriza a construção do conhecimento linguístico de forma processual e significativa, com inteira participação dos aprendizes na construção deste caminho com vistas ao alcance da escrita convencional.

O destaque feito por Mia em trabalhar a oralidade e acolher os estudantes evidencia sua preocupação com a integração entre as dimensões oral e escrita da linguagem, o que nos chamou a atenção, especialmente considerando que, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, desenvolver os usos orais da língua, torna-se desafiador (XXX, 2024). Enquanto a maioria das docentes observadas direcionava suas práticas prioritariamente à escrita, Mia criava espaços para o trabalho com a oralidade. Um exemplo significativo foi a atividade de contar histórias a partir de uma “caixa de objetos” levada por ela para a sala de aula, nessa proposta, promovia-se não apenas o uso da fala, mas também a escuta atenta, a criatividade (para inventar a história), bem como o compartilhamento de sentidos entre os colegas. Ainda que fosse uma atividade monitorada, por ocorrer sob o olhar da professora e dos pares (e na ocasião, da pesquisadora), constituía-se como um evento de oralidade, conforme compreendido por Bortoni-Ricardo (2004).

O trabalho para a oralidade coordenado pela professora corroborou com a provocação de Bagno (1999, p. 52), ao destacar que, mesmo que não aprendamos a ler e escrever sempre teremos

a fala, a língua materna e através dela nos comunicamos e por isso deve ser sempre plural e não excludente, ressaltamos que o trabalho proposto apresenta-se como uma atividade de exercício da própria língua materna, pois quando ainda bebê aquela criança aprende de forma natural e espontânea (Perini, 2000, p.03).

Em síntese, os relatos e observações realizadas nas classes de Dora e Mia evidenciam que o erro, longe de ser entendido como falha, é reconhecido como parte constitutiva do processo de aprendizagem em classes de alfabetização. No mesmo sentido, as práticas docentes observadas revelam mediações sensíveis e acolhedoras com vistas ao encorajamento do estudante, mostrando-lhes o que já foi apreendido, ora por meio de intervenções explícitas, ora pela escuta atenta e pelo incentivo à autonomia do aluno na identificação das incorreções. Contudo, a análise das situações vivenciadas indica que essa mediação nem sempre se efetiva de forma a valorizar os repertórios linguísticos dos alunos, como se observa na intervenção da professora Mia, que desconsiderou a resposta da aluna por se tratar de uma referência da língua espanhola. Tal postura limitou o potencial formativo da devolutiva e não favoreceu avanços progressivos e contínuos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a variação linguística ao processo de alfabetização.

Após uma análise dos relatos e dos posicionamentos docentes acerca das percepções do erro, interessa-nos um breve destaque acerca de como os aprendizes percebem e compreendem o erro, esse conceito socialmente construído.

Em episódio vivenciado, em classe de alfabetização de 2º ano, a docente perguntou a uma estudante se ela estava fazendo tratamento com fono (referindo-se ao profissional fonoaudiologista), a estudante em questão faz trocas fonéticas por não conseguir pronunciar o /r/. Os demais estudantes escutando tal questionamento indagaram ‘o que é “fono”?’ e ‘para que serve?’. A docente explicou que é um profissional que auxilia na fala, quando você não consegue pronunciar alguns sons, como a não pronúncia do /r/. Um estudante então destaca, “acho que o Cebolinha precisa de fono”.

O estudante refere-se ao personagem de Maurício de Souza que não consegue realizar a pronúncia do /r/. A fala desse estudante evidencia uma percepção entre o seu modo de falar e modos que lhes são estranhos. Além disso, o episódio presenciado revela que, desde muito cedo, as crianças internalizam noções de certo e errado ligadas não só à escrita, mas também à fala, associando variações fonéticas a algo que precisa ser corrigido. A observação feita sobre o personagem da Turma da Mônica, Cebolinha, embora carregada de humor, indica que a dificuldade de pronunciar o /r/ já é percebida, por crianças de em média 7 anos, como um desvio, algo anormal que demanda intervenção e correção.

Segundo as falas docentes e dos discentes apresentadas, percebemos que a ideia do ‘erro’ é muito comum e constante principalmente na língua brasileira onde a escrita e a pronúncia apresentam um distanciamento, porque esse aspecto já está inserido socialmente. Perini (2000, p.6-7) nos traz um exemplo

Vamos começar com um caso bem simples, que tem a ver com a relação entre a ortografia e a pronúncia: a primeira vogal da palavra tomate, na pronúncia, é u. Isso não é característica da “pronúncia inculta”, mas da fala de todas as pessoas, de qualquer classe social ou nível de escolarização. Se você não acredita, vá ao mercado ou ao sacolão e fique de tocaia junto a

uma banca de legumes: quantas pessoas perguntam o preço do “tumate”, e quantas perguntam o do “tomate”? Você rapidamente se convencerá de que a pronúncia normal é com u. No entanto, muita gente nega isso.[...] Foram levados a acreditar que o “certo” é pronunciar como se escreve (sempre que possível); é como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. Daí, passam a acreditar que aquilo que ouvem a todo momento não existe.

Nessa perspectiva, chama-nos a atenção o fato de que, mesmo na fase de alfabetização, os estudantes já percebem a oralidade, e não apenas a escrita, como passível de julgamento, o que levanta uma importante questão: que formas de linguagem são legitimadas pela escola (e socialmente) e quais são silenciadas ou tratadas como erro? Isso evidencia como o olhar sobre a linguagem tende a se formar, desde a infância, a partir de um referencial normativo, que pouco dialoga com a ideia de variedade linguística.

Na próxima seção, seguiremos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a variação linguística como parte constitutiva da linguagem e do sujeito, promovendo uma mediação pedagógica que valorize a diversidade e oriente o estudante na adequação de suas produções em diferentes contextos de uso da língua, sem apagar sua identidade linguística insere-se na prática educativa, cada vez mais, como um objetivo a ser alcançado.

A escola, ao não problematizar as percepções dos estudantes acerca do erro, das variações e diversidades linguísticas e ao não promover discussões que valorizem as diferentes formas de falar, contribui, ainda que de forma velada, para o reforço de estigmas linguísticos. Assim, a ausência de uma abordagem linguística crítica e inclusiva limita a construção de uma consciência linguística plural, aspecto defendido na Sociolinguística Educacional.

Nesse contexto, retomando o objetivo deste estudo, destacamos dois aspectos. As práticas docentes observadas, refletem a mediação do erro como um recurso para a construção de novos conhecimentos e para a promoção da reflexão por parte dos próprios estudantes. No que se refere às variações linguísticas como expressão identitária, o episódio analisado evidencia que a solidão do trabalho docente, somada ao excesso de demandas a que professoras são submetidas, pode favorecer intervenções descontextualizadas e que distanciam-se da consideração da variação linguística em classes de alfabetização, mesmo que ao longo das observações da rotina de sala de aula tenha sido possível presenciar o carinho e a empatia demonstrados pela professora aos estudantes migrantes e às suas histórias.

A título de síntese, destacamos a importância de reconhecer e acolher as variações linguísticas como expressão identitária, assim como de mediar o erro nas práticas docentes considerando as variedades linguísticas utilizadas nos domínios do lar, do lazer, da igreja e de outros espaços sociais vivenciados pelo aprendiz. Propiciando o conhecimento da variedade padrão em diálogo com a não padrão, e não em oposição. Por fim, a reflexão e prática docente devem ser orientadas

pelo respeito e inclusão linguística, de tal modo que a reflexão sobre a língua seja uma preocupação central da escola.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido. Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. 2022. **Linguagem em (Dis)Curso**. DOI:<https://doi.org/10.1590/1982-4017-220114-9221>.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística Educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: ensino fundamental: anos iniciais – anos finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Carta de Serviços**: ensino especial. Brasília: SEEDF, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF/SUBIN/DSADHD. **Caderno Pedagógico Estudantes Migrantes**. 2024b. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno\\_Pedagogico\\_Estudantes\\_Migrantes.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno_Pedagogico_Estudantes_Migrantes.pdf) Acesso em : 29 jun 2025.
- DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber; COBUCCI, Paula. Das análises de gêneros textuais/discursivos às propostas didáticas: entrevista com Joaquim Dolz. **Entre Palavras**. Fortaleza, 2023. DOI:10.22168/2237-6321-22645.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em: 26 jun 2025.
- Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal– IPEDF Codeplan. **Pesquisa Distrital por**

**Amostra de Domicílios Ampliada - 2024.** Disponível em: [https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relat%C3%B3rio\\_-\\_DF\\_-\\_Geral\\_-160325.pdf](https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relat%C3%B3rio_-_DF_-_Geral_-160325.pdf). Acesso em: 20 jun 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACHADO VIEIRA, M. dos S.; BARBOSA, J. B. **Projeto Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira.** 2022. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/projeto-plataforma-diversidade-linguistica-brasileira/> Acesso em: 26 jun 2025

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Trabalho pedagógico com as narrativas: processos de autoria e relações estéticas. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18987>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERINI, Mário A. (1997): **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem.** São Paulo, Ática.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

VIANA, Emely Crystina da Silva. **Alfabetização como direito:** estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

**Submissão em: 15/08/2025**

**Aceite em: 18/12/2025**

## A VARIAÇÃO DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NA SALA DE AULA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ITAJAÍ, SC

*THE VARIATION OF THE SECOND PERSON SINGULAR IN THE CLASSROOM  
OF THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE MUNICIPAL  
NETWORK OF ITAJAÍ, SC*

**Cleber Novais de Souza**

Colégio São José, Itajai

souzacn@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0009-4798-1890>

**Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott**

Universidade Federal de Santa Catarina

isabelmonguilhott@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1705-4390>

**RESUMO:** Apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa acerca da variação dos pronomes *tu* e *voce* na posição de sujeito na fala e na escrita de alunos de oitavo e nono anos de uma escola da rede pública municipal de Itajaí, SC. Para tanto, recorreremos aos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972])). Investigaram-se, no condicionamento do fenômeno, variáveis linguísticas (preenchimento do sujeito; concordância verbal; traço semântico; gênero do discurso) e extralinguísticas (local de nascimento do aluno; sexo; indivíduo). Foram coletados 3558 dados, dos quais 65% foram do pronome *voce* e 35% do pronome *tu* na função sintática de sujeito. Realizamos análise quantitativa e qualitativa dos dados, além de propormos uma unidade de ensino para o trabalho a partir dos usos variáveis com vistas à ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca da variação linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística; Segunda pessoa do singular; Tu e você; Variação e mudança.

**ABSTRACT:** In this article, we present the results of a study on the variation of the pronouns *tu* and *voce* in the subject position in the speech and writing of eighth and ninth grade students from a public school in Itajaí, SC. To this end, we used the assumptions of the Theory of Linguistic Variation and Change (according to Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1968]) and Labov (2008 [1972])). In the conditioning of the phenomenon, linguistic variables (subject completion; verbal agreement; semantic feature; discourse genre) and extralinguistic variables (student's place of birth; gender; individual) were investigated. A total of 3,558 data were collected, of which 65% were from the pronoun *voce* and 35% from the pronoun *tu* in the syntactic function of subject. We performed quantitative and qualitative analysis of the data, in addition to proposing a teaching unit for the work based on variable uses with a view to expanding students' knowledge about linguistic variation.

**KEYWORDS:** Sociolinguistics; Second person singular; Tu and you; Variation and change.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo traz resultados de uma pesquisa acerca da variação de segunda pessoa do singular na função sintática de sujeito, na fala e na escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Itajaí, SC.

Os exemplos, retirados da nossa amostra, ilustram o fenômeno variável:

(1) Em vez de *tu* aceitar, *tu* respondeu? (CNDT1)<sup>1</sup>;

(2) *Você* viaja muito ou já viajou pra algum lugar que *você* gostou muito e queria voltar de novo pra lá? (BPFST1)

O objetivo da pesquisa foi verificar a produtividade entre os pronomes de segunda pessoa do singular na fala e na escrita de alunos do oitavo e nono anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí, SC, levando-os a refletirem sobre seus usos variáveis a partir da aplicação de uma unidade de ensino proposta e aplicada pelo docente-pesquisador nas aulas de língua portuguesa.

Realizamos uma análise quantitativa e qualitativa, baseando-nos, teórica e metodologicamente, na Teoria da Variação e Mudança Linguística (Labov, 1968, 1972), considerando variáveis linguísticas (preenchimento do sujeito, concordância verbal, traço semântico, gênero discursivo) e variáveis extralinguísticas (local de nascimento do aluno, sexo e indivíduo).

Nas próximas seções, apresentamos a fundamentação teórica, em seguida, a metodologia da pesquisa, a seguir, a análise e a discussão dos resultados. Logo após, apresentamos algumas considerações e, por fim, indicamos as referências utilizadas.

## FUNDAMENTAÇÃO

A pesquisa da variação entre os pronomes de segunda pessoa, *tu* e *você*, baseia-se na Teoria da Variação e Mudança Linguística (conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972])). Para que melhor se compreenda o contexto do qual parte essa análise variacionista, tecemos algumas reflexões sobre a abordagem do fenômeno em sala de aula.

A variação linguística traz consigo determinados valores e parâmetros capazes de distinguir individualmente ou coletivamente as pessoas em suas comunidades, considerando suas existências e experiências de mundo.

Dessa forma, há de se compreender que o processo de mudança perpassa necessariamente pelo fenômeno da variação, uma vez que é a partir da existência de formas variantes (por exemplo: *tu/você* – *nós/a gente* – *passe-me/me passe* etc. ;) coexistentes – muitas vezes concorrentes – que o processo se afunila com a prevalência de uma forma sobre a outra, independentemente do nível linguístico em que ocorrem essas disputas coexistentes.

---

<sup>1</sup> Os códigos remetem às iniciais dos sobrenomes dos informantes postos de forma aleatória, seguidos pelo indicativo da turma da qual fazem parte (T1, T2 ou T3).



O olhar para a língua, marcada por sua dinamicidade e diversidade, propicia um dos mais emblemáticos questionamentos na esfera escolar: por que o português ensinado é tão distante daquele utilizado cotidianamente nas várias relações sociais? De acordo com Bortoni-Ricardo:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. (...) Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (2005, p.15)

A escola, por natureza própria, reveste-se de uma função social muito específica e se não a concretiza perde sua razão de existência, visto que não forma, não ensina, não transforma o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade.

O ensino da língua não pode se restringir tão somente à tentativa de compreender as regras gramaticais. Essa ação demanda que se vá além, que se leve o educando – usuário proficiente da língua – a refletir sobre seu uso, a considerar suas manifestações em diferentes variedades, a reconhecer e validar suas possibilidades de interagir com o outro e a se perceber compreendido para que, de tal forma, reconheça o seu lugar, pois é em torno desse reconhecimento que se dão os debates na área da sociolinguística.

Faz-se imperativo o reconhecimento, por meio das práticas escolares, dos valores sociais e imateriais, transmitidos por meio da cultura, dos costumes, da língua e suas possibilidades de desdobrar-se em variedades que refletem seus usuários, ainda que estes pertençam a diferentes grupos ou estratos sociais.

Scherre *et al.* (2015) dividem o território brasileiro em seis subsistemas nos quais se observam os usos de *tu* e de *você* por região, com maior ou menor incidência de uma ou outra forma, constatando, assim, que a variação de segunda pessoa é um fato e, como tal, são necessários esforços para compreendê-la.

A existência desses fenômenos variáveis é percebida pelos alunos e demais falantes da língua, mas eles não os compreendem como algo natural do próprio sistema linguístico. Tal incompreensão alimenta determinadas concepções equivocadas quanto ao uso da língua, tomando como parâmetro de julgamento balizas como a do certo/errado para avaliar a fala própria e a de outrem, sem se preocupar com a natureza das análises que são realizadas, muitas vezes com o intuito de desqualificar o outro devido às suas escolhas linguísticas.

A ação escolar é fundamental para minimizar ou erradicar esse tipo de comportamento. É importante que seja definida, afinal, qual a concepção de língua baseará o ensino e a aprendizagem da língua materna para que a instituição escolar não aprofunde ainda mais esse abismo.

Frente a isso, o comportamento do docente de língua portuguesa, alicerçado em uma formação sólida pode ressignificar sua ação pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva. Pode, ainda, ser capaz de redefinir a percepção do ensino e aprendizagem da língua na esfera escolar, de forma

completamente desvinculada daquela anacrônica de que o ensino da língua deveria prezar, conforme exposto por Bagno (2009), pela norma de prestígio, reflexo de uma sociedade que, por sua condição social privilegiada, dominava as classes escolares até meados da década de 1960.

Cabe ao professor se alinhar a uma perspectiva que visa à formação linguística do seu aluno como algo que o liberte da visão preponderante de que o ensino de português se resume ao que está predisposto nas gramáticas normativas e, muitas vezes, de tal forma, reproduzido nos livros didáticos.

Vieira (2018, p.55), em busca de um novo paradigma para o ensino da língua, de forma pertinente considera que o ensino de gramática - “conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar” não pode ser tomado como sinônimo de ensino da norma-padrão - “conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas”. Essa correlação e diferenciação implica olhares e atitudes didático-pedagógicas reflexivas frente ao ensino da língua, tal como defendido até aqui. A autora assevera que “o desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar - sempre que possível - a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (Vieira, 2018, p.51).

De acordo com a autora, essas são premissas importantes para que os três eixos - atividade reflexiva, produção de sentidos, normas/variedades - caracterizem, de fato, o ensino de gramática eficaz. Dessa forma, nos dirigimos a uma compreensão de língua heterogênea a serviço de diferentes relações, sejam elas discursivas no plano da escrita ou da oralidade, sejam elas elaboradas numa perspectiva formal ou informal, sejam elas aportadas num paradigma de variedade culta ou popular.

Esse posicionamento é o mesmo defendido ao longo dos postulados aqui apresentados, pois não faz sentido desvincular a língua do seu uso cotidiano. É imprescindível que no tratamento da língua, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, seja reconhecido o caráter variacionista e, por conseguinte, mutável nos quais ela se ancora.

## METODOLOGIA

Partimos da contextualização do local de aplicação da investigação, com foco no espaço macro para o micro, ou seja, da cidade à escola, apresentamos o perfil da comunidade escolar, considerando o público-alvo da pesquisa, assim como as abordagens necessárias para a constituição do corpus de análise<sup>2</sup>.

São ainda evidenciadas as variáveis dependentes e as independentes - uma vez que a presente investigação segue a linha da Sociolinguística Variacionista, de forma a considerar seus papéis e influências em meio aos processos de uso de *tu* e/ou *você* pelo falante/escritor para se referir ao seu

---

2 O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o número 72194523.3.0000.0121.

interlocutor.

A cidade de Itajaí, situada no litoral norte catarinense, chama a atenção devido à sua constituição histórica que se reflete na variedade de língua adotada por seus falantes. O município está localizado na faixa litorânea intensamente influenciada pela cultura açoriana, etnia colonizadora.

O processo de povoamento também redefiniu as características linguísticas próprias da região. De acordo com Furlan (1998), as marcas desse processo de ressignificação linguística, conservadora em sua origem, ainda persistem na variedade da língua portuguesa encontrada na faixa litorânea de Santa Catarina.

Segundo o autor, “(...) o tratamento familiar por **tu**, *tuteamento*, com verbo na 2ª pessoa do singular, em contraponto com o respeitoso **vós**, *voseamento: fosse o cinema?*” (Furlan, 1998, p.19, destaques no original) é um exemplo da persistência de alguns traços já quase apagados nos falares brasileiros, mas persistentes no “açoriano catarinense tradicional”. O autor ainda destaca que esses são aspectos presentes na variedade linguística encontrada nessa região e seria difícil explicar a influência açoriana e sua gênese.

Itajaí, ainda de acordo com D’Ávila (2018, p.103), apresenta a origem da sua população sendo demarcada a partir de várias etnias “lusó-açoriana, indígena, africana, alemã, italiana e algumas outras origens, como sírio-libanesa e polonesa”, um indicativo da diversidade como marca de uma cidade que ao longo da sua história se constituiu como um mosaico de culturas, valores, costumes de diferentes matizes. Esse registro condiz com a realidade atualmente observada no município, afinal, é comum que se encontrem pessoas advindas dos mais diversos locais, das capitais aos rincões do Brasil.

O bairro Cordeiros, local onde se situa a escola de aplicação da pesquisa, é um exemplo tanto do quesito expansão quanto da diversidade acima referendadas, afinal, concentra cerca de 20% de toda a população da cidade. São mais de 52 mil pessoas convivendo nesse espaço e, como pode ser observado a partir do perfil dos participantes do presente estudo, esse contingente é formado por pessoas originadas das mais variadas regiões do país.

A instituição de ensino conta com cerca de 630 alunos, com origens de diversos lugares do país, matriculados. Segundo o projeto político pedagógico da escola, essa diversidade ocorre devido à pujante oferta de empregos apresentados pelas empresas ali instaladas, em especial as que envolvem atividades pesqueiras e portuárias.

Esta proposta de pesquisa foi aplicada em três turmas (uma de oitavo e duas de nono ano), na citada instituição pertencente à rede municipal de ensino de Itajaí, SC. Essas turmas contavam à época com cerca de 33 alunos cada, perfazendo um total de 99 estudantes, dos quais 77 participaram da pesquisa por meio das atividades propostas.

Para compor o *corpus* de análise da pesquisa, os alunos participaram de atividades capazes de fazer com que pudessem se expressar levando em consideração diferentes graus de monitoramento dos gêneros explorados, mediante a natureza discursiva de cada proposta apresentada.

Com a finalidade de observarmos quais fatores condicionam a variação de segunda pessoa nas produções orais e escritas dos estudantes da rede municipal de Itajaí, é apresentada como vari-

ável dependente as formas pronominais *tu* e *você* na posição de sujeito, conforme exemplos abaixo que fazem parte da nossa amostra<sup>3</sup>:

(3) Em vez de *tu* aceitar, *tu* respondeu? (CJASCT<sub>3</sub>)

(4) Nas aulas passada *você* tava jogando vôlei? (LCVGT<sub>1</sub>)

Foram controladas as variáveis linguísticas: preenchimento do sujeito, concordância verbal de segunda pessoa, traço semântico e gêneros do discurso, e as variáveis extralinguísticas: local de nascimento do aluno, sexo e indivíduo.

Como forma de desenvolver as atividades voltadas para o campo da oralidade no decorrer das aulas de língua portuguesa, foi proposto que os alunos produzissem *podcasts* informativos, pois, dentre os gêneros orais previstos na Base Nacional Comum Curricular, esse atrai expressivamente o público-alvo.

Vale ressaltar que fizeram parte da unidade de ensino outros gêneros, além do *podcast*, como roteiro de peça teatral, entrevista e debate, em que foram trabalhadas, de modo articulado, as práticas de escuta, leitura e produção oral e escrita. Portanto, os dados para análise da variação entre *tu* e *você* na escrita foram produzidos nessa etapa da unidade de ensino, na produção do gênero peça teatral, além da produção escrita do roteiro do gênero *podcast* na etapa final da unidade de ensino proposta. Já os dados de fala foram registrados com o auxílio dos gêneros entrevista e debate e na produção do gênero *podcast*.

Para a sistematização da pesquisa, as atividades desenvolveram-se em diferentes etapas: na primeira foi realizada a coleta de dados, com atividades de oralidade gravadas em áudio e atividades de escrita que, posteriormente, foram digitalizadas. Na segunda, realizou-se a análise desses dados, levando em consideração as variáveis possíveis para a caracterização do contexto de variação da segunda pessoa do singular. Por fim, foi aplicada uma unidade de ensino com atividades diversas de reflexão linguística, com foco nos usos pronominais de segunda pessoa.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, trazemos os resultados quantitativos analisados a partir dos dados coletados nos textos orais e escritos dos estudantes, e, em seguida, apresentamos a proposta de ensino desenvolvida com a turma com objetivo de refletir sobre o fenômeno da variação pronominal em uso.

Em relação aos resultados gerais, considerando os gêneros orais e escritos, observamos 3.558 ocorrências de variação de segunda pessoa na posição de sujeito com 2.298 do pronome *você* (64,5%) e 1.260 do pronome *tu* (35,5%).

No que se refere às variáveis linguísticas controladas, para o preenchimento do sujeito, verificamos 3.040 ocorrências de sujeito explícito (*tu* e *você*), seja na escrita, seja na fala, com 1.985 dados

---

<sup>3</sup> Todos os exemplos são retirados de amostras de fala, coletadas em atividade diagnóstica que se configurou por meio de entrevista entre os alunos, na qual poderiam tratar de assuntos diversos.

(65,30%) do pronome *você*, e 1.055 (34,70%) da forma *tu*<sup>4</sup>. De sujeito nulo, registramos 518 ocorrências, sendo 205 de pronome *tu*, dos quais 02 são da escrita, e 313 de *você*, com 84 desses registros observados na escrita. Os resultados confirmam nossa hipótese com *você* sendo mais recorrente de modo explícito, já que é um pronome que combina com verbo sem marca distintiva.

A variável concordância verbal de segunda pessoa foi observada no uso do pronome *tu*, já que o pronome *você* não apresenta marca distintiva de pessoa na concordância. Na nossa amostra, de um total de 1260 dados, 13 apenas (cerca de 1%) apresentaram concordância canônica com *tu* e o restante era de verbo sem marca distintiva, 1247 dados.

O traço semântico, variável também controlada em nossa análise, trouxe um panorama com 149 dados de referência genérica, com 68 dados (45,64%) de *tu* e 81 dados (54,36%) de *você*. Já em relação à referência específica temos 3409 dados com 1260 de *tu* (36,96%) e 2149 (63,04%) de *você*. Observa-se, assim, que, em ambos os casos, o pronome *você* se sobressai quanto à preferência de uso, com uma diferença menor quanto ao que diz respeito à referenciação genérica, o que destoa da nossa hipótese inicial de que haveria maior incidência do pronome *tu* indicando tal função. Quanto à referenciação específica, o pronome *você* é mais utilizado para identificá-la, o que refuta a hipótese anteriormente apresentada de que haveria um conjunto maior de utilização desse pronome como generalizador do interlocutor.

O gênero do discurso também foi uma variável analisada. Controlamos gêneros da oralidade e da escrita: debate regrado, teatro de improviso, roteiro dramático, *podcast* e entrevista monitorada. Das 3.558 ocorrências analisadas, 893 foram do gênero debate regrado (58% de *tu* e 42% de *você*), 928 dados do gênero teatro de improviso (54% de *tu* e 46% de *você*), 467 dados do gênero roteiro dramático (1,5% de *tu* e 98,5% de *você*), 305 do gênero *podcast* (24% de *tu* e 76% de *você*) e 965 dados de entrevista monitorada (16% de *tu* e 84% de *você*).

Os resultados validaram nossas hipóteses, considerando que nos gêneros debate regrado e teatro de improviso houve uma maior recorrência do pronome *tu* frente ao *você*. Por outro lado, o pronome *você* se destaca no cenário de uso nos gêneros roteiro dramático, entrevista monitorada e *podcast*. Ao observar o contínuo oralidade - letramento constatamos que quanto mais o gênero está próximo do eixo da oralidade, mais possibilidade do uso de *tu*, ao passo que, observado um cenário oposto, considerando o eixo do letramento, caracterizado pelas práticas de escrita, há uma recorrência maior de *você*.

Em se tratando das variáveis extralinguísticas, controlamos o local de nascimento dos alunos. Os 77 estudantes sujeitos da pesquisa, distribuem-se nas seguintes regiões de nascimento: 51 da região sul (66%), 15 da região nordeste (20%), 07 da região norte (9%) e 04 da região sudeste (5%). Importante ressaltar que 34% dos estudantes são naturais de Itajaí, os demais residem na cidade de até 01 ano (6%) a 08 anos ou mais (8%). Foi percebido que o tempo de residência dos participantes da pesquisa na cidade de Itajaí é relativamente curto, ou seja, é possível que muitos dos seus registros linguísticos, herdados das suas regiões de origem, ainda fazem parte do seu vernácu-

---

4 Importante salientar que a variação “cê” do pronome *você* ocorreu em algumas situações, contudo, como tal registro se deu em uma escala muito baixa, não há menção a esses dados observados na coleta.

lo, ou seja, a intercorrência de palavras, expressões e formas singulares de interação, proporcionam uma maior percepção do quão rica pode ser a troca entre os falantes em meio às suas interações, principalmente quando espontâneas.

Outra variável controlada foi o sexo do informante. Dos 77 informantes da pesquisa, 40 são do sexo masculino e 37 do feminino. Os dados indicam que no contexto da oralidade a variação entre *tu* e *você* é distribuída da mesma forma entre os adolescentes meninas e meninos, com cerca de 62% de uso de *você* e 38% de uso de *tu*. Considerando o conjunto de todo o *corpus* disponível para análise, ou seja, com a inserção do gênero roteiro de texto dramático, que representa o eixo do letramento, esses números reafirmam, com pequena margem de diferença, os resultados já observados a partir daquilo que os gêneros da oralidade traziam.

A variável *indivíduo* que diz respeito ao conjunto de características individuais dos participantes da pesquisa (incluindo questões socioeconômicas, etnia, redes de relações, uso de tecnologia como redes sociais e jogos, etc.) controlada no nosso estudo, apontou para aquilo que foi postulado como hipótese: os comportamentos linguísticos não se homogeneizam, mas se tornam adaptáveis a estímulos que ressignificam os usos dos pronomes de segunda pessoa do singular pelo indivíduo.

A partir dos resultados observados na análise da variação na segunda pessoa presente nos textos orais e escritos dos estudantes, foi proposta uma unidade de ensino para refletir sobre o fenômeno, assim como sobre a sua realidade social, por meio do ensino e aprendizagem de gêneros discursivos fundamentais para o desenvolvimento de olhares e percepções crítico-reflexivas.

## UNIDADE DE ENSINO E REFLEXÃO QUANTO AO USO DOS PRONOMES DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR

A etapa do trabalho com a unidade de ensino iniciou com a apresentação da proposta aos alunos e, em seguida, solicitou-se que sugerissem temas atuais pertinentes e de interesse da turma para que as diversas propostas se desdobrassem em torno deles. Escolhidos os temas pelas turmas (Intolerância religiosa; Capacitismo; Dilemas e vivências adolescentes; Xenofobia, A violência contra a mulher etc.), que foram divididas em diferentes grupos, os alunos iniciaram suas pesquisas em busca de informações que pudessem ampliar seus repertórios e compor seus roteiros de trabalhos diversos: entrevistas, roteiro de *podcast* e roteiro de peça teatral, com posterior gravação/apresentação/dramatização levando em conta seus respectivos contextos de produção e suportes de veiculação.

Com essa definição, eles passaram a realizar a curadoria de informações que lhes fossem relevantes. Além disso, convidaram profissionais e/ou especialistas (professores, psicólogos, orientadores educacionais técnicos de enfermagem etc) que pudessem ser entrevistados e, dessa forma, propiciar uma maior compreensão acerca dos temas por eles escolhidos.

Para garantir a compreensão e familiaridade com o gênero proposto, a eles foram apresentados, em aula introdutória, conceitos e exemplos dos tipos de *podcasts*, levando-os a escutarem tipos

diversos do gênero a fim de fazer com que percebessem suas características próprias.

Dessa forma, com o intuito de prepará-los para realizarem entrevistas em seus *podcasts*, fez-se necessário também explorar o gênero entrevista. Aos alunos, foram explanados o conceito, assim como seus elementos estruturais, os diferentes tipos, estilos e contextos de produção de entrevistas diversas, de forma a fazer com que percebessem esse gênero considerando também a utilização de diferentes formas de usos da linguagem.

Após esse momento, os alunos perceberam os processos de produção do gênero, possibilitando que avançássemos com a proposta de produção de *podcasts* informativos. Uma das demandas para tal, era a de que os alunos entrevistassem pelo menos dois profissionais da escola e/ou especialistas sobre os temas que escolheram para discutir em suas produções, o que os levou a produzirem os roteiros das entrevistas e sua posterior gravação.

Uma vez produzidos os roteiros de *podcasts*, incluindo também os de entrevistas, passou-se então à fase de gravação e edição dos trabalhos, consolidando, assim, conhecimentos e percepções dos alunos acerca dos temas de suas pesquisas. Após a entrega das produções, propusemos que cada turma escolhesse pelo menos dois temas para que pudessem apresentar suas opiniões sobre eles em uma série de debates regrados.

Os debates regrados levaram em consideração alguns dos temas apresentados pelos *podcasts* e outros que emergiram a partir do interesse dos estudantes: desafios vivenciados pelos adolescentes, direitos humanos, segurança nas redes sociais, homofobia e maioria penal figuraram entre as temáticas que direcionaram as discussões entre eles.

O gênero dramático também integrou essa unidade de ensino com o objetivo de possibilitar que os discentes tivessem contato com um texto que lhes propiciasse a interação planejada – aquela embasada em roteiro previamente produzido – e/ou improvisada – em formato de esquetes teatrais próprias para tal fim.

Inicialmente, apresentou-se o gênero discursivo, com a explanação dos elementos que o constituem. Para facilitar o reconhecimento por parte dos alunos, realizaram-se leituras dramatizadas e análises de textos dramáticos consolidados tanto na literatura brasileira como na universal: “O Auto da Compadecida”, “Auto da Barca do Inferno” e “Pluft, o Fantasminha”, respectivamente pertencentes às autorias de Ariano Suassuna, Gil Vicente e Maria Clara Machado.

Ao chamar a atenção para as variedades linguísticas utilizadas nos textos de referência, os alunos foram convidados a refletirem quanto à importância de se garantirem os espaços de enunciação e representação da diversidade linguística que caracteriza a sociedade brasileira.

Discutir essas questões é fundamental para que a consciência quanto à variação linguística seja desenvolvida pelos estudantes. Essa é uma decisão propositiva como forma de reconhecimento das variedades linguísticas das quais eles fazem usos, mas também de combate ao preconceito linguístico muito comum nos ambientes escolares.

Ademais, esta unidade de ensino também se aliou a preceitos que defendem o olhar para as variedades linguísticas de forma a garantir seus valores diversos, entendendo-as como frutos de construções históricas, sociais e culturais, ou seja, alicerça-se numa compreensão de língua que se

distancia do entendimento quanto a uma variedade apresentar maior ou menor valor socialmente que outra.

Essa reflexão foi fundamental para que os estudantes entendessem o quanto a língua, rica e dinâmica, pode se moldar às suas necessidades, assim como às expectativas do(s) seu(s) interlocutor(es).

Ao ensinar essas percepções, apresentamos-lhes fragmentos da obra “O Noviço”, de Martins Pena – expoente do teatro novecentista brasileiro – para que percebessem a evolução da língua desde o século XIX até os dias atuais. Evidenciamos algumas passagens explorando palavras e expressões que mudaram ao longo do tempo, assim como o tratamento dispensado entre as pessoas em seus diferentes ambientes e contextos.

A partir disso, os alunos foram convidados a escreverem roteiros de peças teatrais para posteriores apresentações. Divididos em grupos, discutiram as possibilidades temáticas, planejaram o enredo e passaram a escrever seus textos teatrais autorais.

Concomitante a isso, eles participaram de sessões de teatro de improviso: em grupos, encenaram pequenas esquetes a partir de temas sorteados para tal fim. Alguns dos alunos não se sentiram à vontade para participar da atividade, o que nesse percurso é considerado normal. Outros participaram e contribuíram significativamente tanto para que a atividade cumprisse seu objetivo de ilustrar o texto dramático a partir de exercícios práticos, quanto em agregar na formação de um *corpus* de análise da presente pesquisa.

Observando essa série de atividades propostas, os estudantes puderam explorar as diversas formas de expressão e uso da língua, com vistas a um conhecimento consolidado acerca dos aspectos que delineiam as chamadas pessoas do discurso, em especial a segunda pessoa do singular na posição de sujeito. Alguns momentos de interações, trocas e percepções foram imperativas para que pudessem desenvolver além de uma consciência linguística, a noção de que a língua é espaço de reconstrução de sentido e lugar de projeção. É dessa forma que defendemos seu ensino, sem as amarras e os pré-conceitos que muitas vezes a própria escola enseja.

Quanto à reflexão do fenômeno em estudo, inicialmente, explanamos aos discentes sobre os conceitos em torno da classe dos pronomes, com ênfase naquele instante nos chamados pronomes pessoais. A demonstração de memorização dos pronomes por parte dos alunos nos chamou a atenção, pois confirmava aquilo que ao longo deste trabalho nos propusemos a fazer: verificar o descompasso entre usos e teorias gramaticais.

A partir daí, deu-se continuidade à unidade de ensino, apresentando as chamadas pessoas do discurso, com ênfase aos seus papéis em meio às interações diversas. Esperávamos que algum deles perguntasse, tal qual o Armandinho pelo *você*, o que não chegou a acontecer, então, trouxemos essa importante personagem das tirinhas para estimulá-los a criar suas hipóteses. Projetamos para eles a tirinha abaixo:



Figura 01 – Tirinha do Armandinho para análise e reflexão



Fonte: Perfil “Armandinho” (Adaptada de Souza, 2024, p. 201)<sup>5</sup>

Após a projeção perguntou-se onde o pronome *você* se encaixava, o que gerou muitas reflexões. De modo geral, ficou claro que para os estudantes, à sua maneira, o pronome *você*, tal qual o *tu*, é utilizado de forma a considerar o seu interlocutor, mas ainda existe a necessidade de uma adequação do ensino da língua nessas questões.

Posteriormente, projetamos alguns posicionamentos de moradores de diferentes regiões do país, publicados num post de Facebook, pelo perfil *Língua Portuguesa*, a fim de demonstrar que a variação dos pronomes de segunda pessoa do singular na posição de sujeito é mais comum do que eles imaginavam, conforme abaixo apresentado:

Figura 02 – Fragmentos de postagens em redes sociais acerca de reflexões diversas sobre a variação de segunda pessoa



Fonte: Perfil Língua Portuguesa no Facebook. (Adaptado de Souza, 2024, p. 202)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Disponível no perfil “Armandinho” no link: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d-8cd9/4825106027534665/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/posts/7299851933362048/>. Acesso em: 10 nov. 23.

As colocações apresentadas pelo perfil foram fundamentais para que houvesse uma discussão acerca do quão natural se dão os usos de ambos os pronomes. Alguns alunos se mostraram surpresos, outros incrédulos. Ainda houve aqueles que ratificaram algumas das informações ali postadas, uma vez que vieram dessas localidades.

De forma unânime, os alunos colocaram que usavam o pronome *você*, pois, segundo eles, a forma *tu* não parecia a mais adequada, já que a escrita é formal. Eles foram estimulados a refletir sobre as conversas que mantêm com seus pares em aplicativos de mensagens instantâneas, ao que mais uma vez disseram utilizar apenas “vc/*você*” ainda que por meio daquele suporte. Desafiados a acessarem os aplicativos e pesquisarem pela forma *tu* em suas conversas, tiveram uma grande surpresa. Esse pronome está mais presente do que o esperado por eles próprios em suas interações nas redes sociais.

Chamou a atenção a forma pejorativa como alguns alunos trataram o pronome *tu*, um reflexo do desprestígio que a forma ganhou ao longo do tempo. Explicamos-lhes, a partir dessas reprimendas, sobre a natureza dos pronomes *tu* e *você* enquanto indicadores de segunda pessoa e que, por mais que um seja mais prestigiado, em algumas comunidades, o outro não traz consigo nenhuma forma de desvalorização.

Alguns alunos chamaram a atenção para o plural do *você* também não aparecer naquela “tabela” de pronomes, outros também observaram a correlação “nós - a gente”, isso possibilitou ampliar, neste momento, a discussão para as questões que envolvem a manutenção da segunda pessoa do plural “vós”, ainda que esteja em claro desuso.

Aproveitamos a oportunidade para apresentar-lhes à sistematização de pronomes pessoais proposta por Castilho (2010), possibilitando que eles pudessem identificar uma maior proximidade entre preceitos e usos.

A partir dessa interação inicial, pudemos perceber que, de fato, segundo os preceitos sociais, as formas pronominais *tu* e *você* são colocadas como antagonistas nos processos interacionais. Isso se deve a percepções sem qualquer amparo pragmático-teórico e a meras concepções arraigadas em comportamentos linguísticos preconceituosos que não refletem a natureza das relações por elas representadas. São formas utilizadas como projeções pessoais, como se definissem, por si só, a imagem do indivíduo socialmente constituído.

Se o aluno de oitavo ou nono ano, para realizar trocas com seus pares, escolhem utilizar o pronome *tu* por representar, segundo eles, a macroesfera da informalidade linguística, para alguns de seus pais esse é um comportamento inconcebível, conforme relatos que foram aparecendo ao longo das discussões propiciadas pela unidade de ensino.

Para nós, nesse primeiro momento ficou claro o quanto é importante tematizar os pressupostos da Sociolinguística Variacionista no contexto das aulas de língua portuguesa. Esses pressupostos servem como ponto de partida para o combate a ideias pré-concebidas e disseminadas como verdades absolutas, à revelia de conhecimentos e discussões pertinentes e contrários a esse tipo de comportamento que denota, antes de tudo, uma postura preconceituosa, inadequada e in-

---

(Adaptado de Souza, 2024, p. 202).

fundada frente ao que a língua representa em seus usos diversos.

Posteriormente, objetivando demonstrar para os alunos que os usos dos pronomes variam também em outros gêneros a partir de outras linguagens que sintetizam as relações sociais, convidamos os alunos a analisarem letras de músicas que possuem os pronomes pessoais indicadores de segunda pessoa do singular, *tu* e *você*, no “Baladão da Segunda Pessoa do Singular”.

Os alunos receberam cópias com as letras das músicas que continham menção aos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular e em duplas ou trios fizeram análises de suas letras. Posteriormente, apresentavam aos demais colegas as possíveis variações ocorridas nas letras pelas quais ficaram responsáveis.

Para fechar a atividade, em roda, discutimos acerca das percepções dos alunos em torno das letras apresentadas. Perceptível ficou uma mudança de olhar para as variantes de segunda pessoa do singular para se referir ao seu interlocutor por parte dos alunos. A estranheza inicial em torno do pronome *tu* aos poucos se dissipava, pois eles compreendiam o movimento de variação em torno dele e da forma *você*.

Importante salientar que o trabalho desenvolvido em sala de aula também reverberou nos lares dos alunos, uma vez que eles mesmos diziam que interpelavam seus pais sobre o tema, ou seja, aos poucos eles desenvolviam a consciência linguística necessária para o combate a determinadas incompreensões e preconceitos acerca das formas pronominais em estudo.

Nas aulas seguintes, proporcionamos aos alunos um momento de análise dos seus próprios comportamentos linguísticos, foram-lhes apresentados trechos dos *podcasts* produzidos por eles. Os trechos foram retirados do “Podparar”, cuja temática era intolerância religiosa; “Teencast”, com o tema sobre dilemas adolescentes, “Biocast”, que discutiu sobre os problemas da Floresta Amazônica e o “Livecast”, que discutiu sobre a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil.

Nesta atividade, os alunos puderam analisar seus comportamentos linguísticos frente às diferentes possibilidades anteriormente apresentadas. Eles ouviram os trechos dos *podcasts* e se colocaram quanto ao uso de uma ou outra forma pronominal para se referir ao seu interlocutor.

Ao fim da atividade, os alunos apresentavam diferentes visões daquelas que inicialmente tinham a respeito da variação dos pronomes de segunda pessoa do singular na posição de sujeito. Eles perceberam que não há apenas uma forma para referenciar o seu interlocutor e, além disso, não há homogeneidade no tratar o outro em seu lugar de sujeito da interação.

A visão pejorativa e desprestigiada quanto ao pronome *tu* fora substituída por uma compreensão acerca dos contextos de uso, sem a discriminação observada anteriormente. Para eles, foi fundamental conhecer a sistematização dos pronomes proposta por Castilho (2010), o que desmistificou, de certa maneira, a visão de certo e errado em torno de formas rotineiras de tratamento e identificação da segunda pessoa do singular.

Ademais, também se discutiu a validação das variedades linguísticas diversas como expressões de valor e identificação da diversidade linguística inerente à população brasileira que, dessa forma, deve ser valorizada, estudada e reconhecida em suas mais variadas formas de concretização.

Observou-se ainda, por meio das discussões e reflexões, a importância que esse tipo de tra-

balho com a língua ganha nos contextos de formação de sujeitos de aprendizagem, pois por meio da troca de ideias, da contraposição de visões e concepções de mundo. A unidade de ensino possibilitou, com base na educação sociolinguística, que se percebesse a importância dessa área do conhecimento para combater determinados olhares retrógrados e excludentes quando se trata de diversidade linguística, necessidade que ficou muito evidente devido à efetiva participação dos atores do processo frente às propostas de atividades e discussões diversas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, neste artigo, a variação de segunda pessoa do singular, *tu* e *você*, na posição de sujeito em produções orais e escritas de alunos de oitavos e nonos anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Itajaí, SC. Considerando que o uso dessas formas vincula-se a fatores condicionantes linguísticos e extralinguísticos, recorreu-se aos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, (Weinreich, Labov, Herzog, 2006 [1968]); Labov, 2008 [1972]) como base para subsidiar as análises linguísticas empreendidas em torno dos comportamentos linguísticos percebidos.

Este trabalho envolveu três turmas (02 de nonos e 01 de oitavo ano) e contou com a efetiva participação de 77 alunos inseridos nos contextos de investigação do fenômeno de variação da segunda pessoa do singular. Todo esse processo consolidou um *corpus* de análise constituído por 3.558 ocorrências de *tu* e *você* na posição de sujeito. Dessas, 2.298 foram de *você* e 1.260 de *tu*, o que ratifica a hipótese inicial de que, de fato, há uma variação em torno da identificação da segunda pessoa do singular na posição de sujeito.

A análise realizada em torno dos registros de fala e escrita dos alunos participantes da pesquisa demonstrou que a variação de segunda pessoa do singular não ocorre de forma aleatória, mas motivada por algumas variáveis condicionantes como as controladas desta pesquisa: as linguísticas (preenchimento do sujeito, concordância verbal, traço semântico e gêneros discursivos) e as extralinguísticas (local de nascimento dos alunos, sexo e indivíduo).

Uma das mais significativas foi o lugar de nascimento dos informantes. A análise demonstrou que o local de origem do indivíduo o influencia quanto ao tipo de pronome que ele utiliza para se referir ao seu interlocutor, seja pela vivência no referido lugar, seja pela mútua convivência entre pais e filhos, na qual se realizam trocas e interações carregadas de heranças linguísticas que identificam as origens de ambos.

Outra variável de destaque foi a que considerou os gêneros discursivos. Além da contraposição observada por meio da “escrita X fala”, observou-se que o contínuo de monitoramento discursivo é capaz de moldar os comportamentos do falante, pois quando inserido em contexto de maior monitoramento, esse se utiliza do pronome *você*, mesmo que lhe seja recorrente o *tu* como pronome de referência por meio de gêneros concernentes a contextos de espontaneidade e/ou menor monitoramento.

No que se refere à aplicação de uma unidade de ensino com foco em diferentes gêneros orais e escritos, verificamos que o trabalho de reflexão e discussão configurou-se em uma ferramenta efetiva no desenvolvimento de consciência linguística pelos alunos participantes de modo a fazê-los perceber parte integrante fundamental nesse processo em que a língua também os caracteriza.

A pesquisa abre um espaço de reflexão a respeito dos sentidos que as formas *tu* e *você* agregam sistematicamente à compreensão de falantes e escritores como indivíduos, pois, possibilita um vasto campo de referenciação e possibilidades para leituras outras que asseveram os lugares de atuação de cada pessoa, a partir de como essas se colocam frente a seus interlocutores e como as tratam em suas interlocuções. Há um ponto de partida para outras reflexões que explorem os dados de modo a enriquecer essas primeiras impressões trazidas a partir das análises empreendidas.

Além disso, este estudo, por seu caráter quantitativo e qualitativo, encampa-se a agregar a estudos outros que buscam mapear a realidade linguística em torno da referenciação de segunda pessoa do singular ao longo desse extenso país. Sem dúvidas, oferece ainda, além do mapeamento circunscrito no seu contexto primário de aplicação, ferramentas para que professores de língua portuguesa, inseridos nas mais diversas etapas de ensino, considerem-no importante instrumento de reflexão a consubstanciar suas práticas em prol da garantia do acesso à língua materna em todas as suas variedades pelos seus discentes, sendo esse um direito que não lhes pode ser negado.

Portanto, em linhas gerais, é importante considerar que a pesquisa abre oportunidades de discussão e abordagens não apenas em torno da percepção acerca dos pronomes *tu* e *você* enquanto referenciadores da segunda pessoa do singular, mas agrega ao quadro de estudos já existentes oportunidades para práticas escolares ainda mais significativas no que tange à aprendizagem da língua, seu reconhecimento e identificação sejam aplicados e experienciados para que essa “Última flor do Lácio” seja sempre renovada em meio aos seus usos e percursos.

## REFERÊNCIAS

ARMANDINHO. *Post de Armandinho*. 01 de nov. de 2021. Facebook: @armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/4825106027534665/>. Acesso em 21 dez. 2025.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemos na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

D'ÁVILA, Edson. *Pequena história de Itajaí*. 2. ed. Florianópolis: IHGSC, 2018.

FURLAN, Oswaldo Antônio. 250 anos de influencia açoriana no português do Brasil. *Ágora*, Florianópolis, v. 13, n. 27, p.17-26, 1998.

LÍNGUA PORTUGUESA. *Sobre o tratamento "tu" e "você" no português do Brasil*. 12 de dez. de 2021. Facebook: linguaportuguesa. Disponível em: <https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/posts/7299851933362048/>. Acesso em 21 dez. 25.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; DIAS, Edilene Patrícia; ANDRADE, Carolina Queiroz; MARTINS, Germano Ferreira. Variação dos pronomes tu e você. In: MARTINS, Marco Antônio; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-172.

SOUZA, Cleber Novais de. A variação de segunda pessoa do singular nas produções orais e escritas de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí – SC, 2024, 231f., (Dissertação de Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Ed. rev. e amp. São Paulo: Blucher, 2018.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, [1968], 2006.

**Submissão em: 23/06/2025.**

**Aceite em: 14/12/2025.**

## PARA O FORTALECIMENTO DE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLETINDO SOBRE A VARIAÇÃO NA BNCC À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

*FOR THE STRENGTHENING OF A PEDAGOGY OF LINGUISTIC VARIATION: REFLECTING ON VARIATION IN THE BNCC IN LIGHT OF THE PRINCIPLES OF EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS*

**Marcus Garcia de Sene**

Universidade de Pernambuco

marcus.sene@upe.br

<https://orcid.org/0000-0002-2715-5294>

**Fernando Augusto de Lima Oliveira**

Universidade de Pernambuco

fernando.augusto@upe.br

<https://orcid.org/0000-0001-8739-2825>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar o tratamento da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, identificando limites e potencialidades para sua transposição didática no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, desenvolvida no âmbito do projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais (2024–2025)”. A análise evidencia que, embora a BNCC reconheça a diversidade linguística em diferentes etapas da Educação Básica, suas orientações tendem a assumir caráter generalista, favorecendo leituras normativas ou reducionistas da variação. Como encaminhamento, o estudo propõe a organização das habilidades em quatro eixos articuladores e defende a centralidade da formação docente para a efetivação de uma pedagogia da variação, orientada pela justiça sociolinguística e pelo empoderamento dos sujeitos escolares.

**Palavras-chave:** Pedagogia da variação linguística; BNCC; Sociolinguística Educacional

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the treatment of linguistic variation in the National Common Core Curriculum (BNCC), in light of the principles of Educational Sociolinguistics and the Pedagogy of Linguistic Variation, identifying limits and potentialities for its didactic transposition in Portuguese language teaching. This is a qualitative, documentary-based study developed within the research project “*Foundations for a pedagogy of linguistic variation: language, variation, and social values (2024–2025)*.” The analysis shows that, although the BNCC acknowledges linguistic diversity across different stages of Basic Education, its guidelines tend to assume a generalist character, favoring normative or reductionist readings of variation. As an outcome, the study proposes organizing the skills into four articulating axes and argues for the centrality of teacher education in the implementation of a pedagogy of variation guided by sociolinguistic justice and the empowerment of school subjects.

**Keywords:** Pedagogy of linguistic variation; BNCC; Educational Sociolinguistics.

## INTRODUÇÃO

A crença na existência de uma norma linguística única, homogênea e imutável, ainda hoje, atravessa de maneira estruturante o espaço escolar brasileiro, refletindo um modelo de ensino de língua portuguesa fortemente ancorado em ideologias normativas e excludentes. Tal concepção está enraizada em uma tradição gramatical que remonta à colonização e à institucionalização da escola como aparelho ideológico de Estado (cf. Althusser, 1971), no qual a língua passa a ser regulada por padrões hegemônicos associados à elite letrada. A persistência do mito da homogeneidade linguística — como já denunciado por autores como Bortoni-Ricardo (2004), Travaglia (2009) e Bagno (2011) — contribui para a reiteração de práticas pedagógicas que silenciavam (e muitas vezes ainda silenciam) a diversidade linguística brasileira, apagando os múltiplos repertórios de fala, de escrita e de sentido construídos por sujeitos oriundos de diferentes realidades socioculturais.

Esse imaginário linguístico de uma língua una e hierarquicamente organizada promove uma concepção equivocada de correção e legitimidade, sustentada pelo foco exclusivo na norma culta padrão como único modelo aceitável (Milroy, 2011; Faraco, 2008). Tal enfoque não apenas invisibiliza a realidade plurilíngue e pluridialetoal dos estudantes, mas também legitima práticas escolares que reforçam desigualdades sociais e epistemológicas. Conforme orienta Perini (2006), a norma culta ensinada nas escolas frequentemente se afasta da língua realmente usada por seus falantes e impõe, de maneira relativamente artificial, padrões de uso que se alinham mais a uma visão elitista e eurocêntrica da língua do que a uma compreensão científica do seu funcionamento.

Dessa forma, o ensino de português, ao ignorar os condicionantes históricos, sociais e ideológicos que moldam a variação linguística, distancia-se dos postulados da Sociolinguística contemporânea e compromete a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Tais postulações, embora amplamente reconhecidas e consolidadas no âmbito da Sociolinguística, ainda encontram dificuldades concretas para se efetivar no contexto escolar brasileiro. Essa lacuna evidencia, conforme argumenta Oliveira (2024), a urgência de repensar, com base na teoria da transposição didática proposta por Chevallard (1991), os mecanismos pelos quais os saberes científicos são convertidos em saberes escolares<sup>1</sup>.

Assim, é imperativo que o conhecimento sociolinguístico seja transposto para o contexto escolar em sua complexidade, articulando os fundamentos teóricos da área com estratégias pedagógicas que promovam a consciência crítica sobre os usos da língua, os processos de estigmatização linguística e os vínculos entre linguagem e identidade. Essa transposição exige do professor não apenas domínio conceitual, mas também sensibilidade didática para converter saberes especializados em experiências de aprendizagem significativas, que valorizem a diversidade linguística dos alunos e contribuam para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social (Sene, Silva, 2022).

---

<sup>1</sup> A teoria francesa da transposição didática parte da premissa de que o conhecimento produzido nas instâncias científicas não chega diretamente à sala de aula, sendo necessário um processo de recontextualização que considere os objetivos pedagógicos, as condições institucionais e as características do público escolar.



A Sociolinguística, especialmente em suas vertentes crítica e educacional, tem desempenhado papel fundamental na denúncia desses processos e na proposição de alternativas pedagógicas que reconheçam a variação linguística como dimensão constitutiva da língua e do sujeito. Conforme Labov (1972), toda variedade linguística é sistemática e adequada a seu contexto de uso, sendo a estigmatização de certos usos produto de juízos sociais, e não linguísticos. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional, formulada por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), propõe seis princípios norteadores para o ensino da língua em contextos de diversidade, defendendo uma abordagem que respeite a competência comunicativa dos falantes, promova a consciência sociolinguística e contribua para a justiça social.

Aliando-se a essa perspectiva, Bell (2016) propõe uma Sociolinguística socialmente construída, na qual os usos linguísticos são concebidos como performativos e situados porque emergem de práticas interacionais concretas, atravessadas por papéis sociais, expectativas normativas e relações assimétricas de poder. Compreender a língua nesses termos implica reconhecer que as formas linguísticas não são neutras nem meramente estruturais, mas funcionam como recursos simbólicos por meio das quais identidades são negociadas, hierarquias são reproduzidas ou contestadas e sentidos sociais são continuamente (re)construídos (Paza, Gorski, 2025; Torres, Sene, 2025). É justamente essa compreensão que torna incontornável, no campo educacional, a necessidade de uma pedagogia linguística que vá além da descrição da variação, problematizando as ideologias normativas que sustentam a centralidade da norma padrão e produzem exclusões no espaço escolar.

Nesse sentido, Zilles e Faraco (2025) defendem a urgência de uma Pedagogia da Variação Linguística porque a simples tolerância das diferenças não é suficiente para enfrentar o preconceito linguístico estrutural; faz-se necessário promover o empoderamento linguístico dos sujeitos, de modo que reconheçam o valor social de suas práticas linguísticas. Tal proposta exige, consequentemente, a formação de professores críticos, capazes de articular saberes científicos e escolares não apenas do ponto de vista didático, mas também ético e político, assumindo a escola como espaço de intervenção social e de transformação das desigualdades linguísticas.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, vinculado ao projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais (2024–2025)”, financiado pela Universidade de Pernambuco via edital de Apoio à Pesquisa. Partindo da compreensão de que documentos curriculares exercem papel estruturante na organização do trabalho pedagógico, esta pesquisa toma como objeto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e problematiza o modo como a variação linguística é nela formulada, distribuída e operacionalizada no componente de Língua Portuguesa. Embora a BNCC reconheça a diversidade linguística e indique, em diferentes trechos, a necessidade de tematizar valores atribuídos a variedades de prestígio e estigmatizadas (BRASIL, 2018), a literatura tem apontado que formulações generalistas podem favorecer leituras reducionistas, seja pela restrição da variação a traços pontuais (muitas vezes lexicalizados), seja pela captura do tema por uma lógica de “adequação” que não explicita suficientemente as relações de poder que definem legitimidades linguísticas.

Desse modo, a questão central que orientou o projeto de pesquisa que aqui se reporta é: em

que medida o tratamento da variação linguística na BNCC converge com princípios da Sociolinguística Educacional e com a Pedagogia da Variação Linguística, bem como em identificar limites e potencialidades para a transposição de tais orientações em práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar documentalmente as competências e habilidades de Língua Portuguesa da BNCC que tratam direta ou indiretamente da variação linguística, sistematizando-as em eixos de aproximação conceitual e pedagógica e, a partir desse mapeamento, propor subsídios para a formação docente por meio de uma trilha formativa voltada ao empoderamento do professor. Para tanto, o estudo organiza as habilidades em quatro eixos articuladores – (1) reconhecimento e valorização da diversidade linguística; (2) análise dos efeitos de sentido da variação nos discursos; (3) uso adequado e consciente das variedades nos gêneros e situações comunicativas; e (4) reflexão crítica sobre normas, gramáticas e ideologias linguísticas – entendendo que essa sistematização favorece a inteligibilidade do documento e evita leituras fragmentadas, além de oferecer uma base mais robusta para a transposição dos saberes sociolinguísticos em saberes escolares ensináveis – conforme orienta Oliveira (2024).

Além desta introdução, o artigo apresenta, inicialmente, uma rápida fundamentação teórica sobre Sociolinguística Educacional e Pedagogia da Variação Linguística, a metodologia de revisão teórica e análise documental, explicitando os critérios de seleção e categorização das habilidades. Em seguida, discute-se o mapeamento das competências e habilidades da BNCC relativas à variação linguística, evidenciando convergências e lacunas em diálogo com a Sociolinguística Educacional. Por fim, propõe-se uma trilha formativa docente, concebida como encaminhamento propositivo que articula transposição didática e letramento crítico, visando a consolidar uma pedagogia da variação linguística orientada por justiça sociolinguística e compromisso ético-político no ensino de Língua Portuguesa.

## SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A Sociolinguística, enquanto campo de investigação científica, constitui-se como uma inflexão teórico-metodológica decisiva na história da Linguística. Consolidada a partir da década de 1960 com os trabalhos pioneiros de William Labov, esse campo insurgente desloca o foco da análise linguística para a dimensão social dos usos da língua, rejeitando a visão homogênea e abstrata do sistema linguístico presente nas correntes estruturalistas e gerativistas. A partir de estudos empíricos em comunidades urbanas, Labov (1972) demonstrou que as variações na fala não são fruto de “desvios” individuais ou falhas comunicativas, mas seguem padrões regulares condicionados por variáveis sociais como classe, idade, sexo, etnia, grau de escolaridade e contexto situacional. Ao reconhecer a heterogeneidade estruturada da língua — isto é, a coexistência de regras variáveis e categóricas —, a Sociolinguística inaugura uma virada epistemológica na Linguística ao integrar a língua e o sujeito em sua historicidade e condição social (cf. Weinreich; Labov; Herzog, 2006).

No Brasil, esse paradigma encontra ressonância e desdobramentos importantes em autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008) e Bagno (2007), os quais consolidam a chamada Sociolinguística Educacional. Essa vertente propõe uma abordagem crítica e situada do ensino de língua materna, comprometida com a valorização dos falares dos estudantes e com a desconstrução de práticas linguísticas excludentes que historicamente marginalizam variedades não prestigiadas do português brasileiro. Em lugar de uma concepção normativa e essencialista da língua, esses autores defendem uma visão sociocultural da linguagem como prática situada, plural e ideologicamente constituída.

A Sociolinguística Educacional, conforme sistematizada por Bortoni-Ricardo (2005), apoia-se em seis princípios norteadores que propõem uma mudança paradigmática no ensino de língua:

- (a) 1º princípio: A escola deve favorecer o domínio dos estilos monitorados da língua, facilitando sua incorporação ao repertório dos alunos
- (b) 2º Princípio: As regras variáveis não devem ser objeto de correção, pois têm valor sociossimbólico, sem impacto direto nos estilos monitorados.
- (c) 3º Princípio: A variação linguística deve ser compreendida a partir de sua inserção em contextos sociais desiguais.
- (d) 4º Princípio: A escola deve substituir a dicotomia “português culto vs. errado” por “letramento vs. oralidade”.
- (e) 5º Princípio: Análise da variação deve partir da observação etnográfica e do sentido que assume nas interações.
- (f) 6º Princípio: A formação docente deve visar à conscientização crítica sobre variação e desigualdade social.

Esse movimento é fortalecido pelas contribuições contemporâneas de Allan Bell (2016), que propõe uma Sociolinguística Socialmente Constituída, em que os significados linguísticos são compreendidos como indexicalizadores de posições identitárias, atitudes sociais e pertencimentos culturais. A linguagem, nesse modelo, não apenas representa a realidade, mas a performa: os sujeitos constroem suas identidades por meio da escolha estilística das variantes e, ao fazê-lo, inscrevem-se em regimes de poder e reconhecimento. Tal perspectiva amplia a função do ensino de língua, convocando o professor a considerar os usos linguísticos como práticas de resistência, negociação e afirmação de subjetividades.

À luz desse horizonte teórico, Zilles e Faraco (2005) sistematizam a proposta de uma Pedagogia da Variação Linguística, cuja finalidade não se restringe à tolerância das diferenças linguísticas, mas visa à construção de uma formação crítica, ética e emancipadora. Essa pedagogia se ancora na compreensão de que a escola, ao invés de impor um modelo monolítico de língua, deve tornar-se um espaço de legitimação da pluralidade linguística que compõe a realidade sociocultural dos estudantes. Segundo Faraco (2008), é fundamental abandonar a lógica da correção e do erro — herança do normativismo autoritário — e adotar uma lógica de explicitação e problematização

dos usos linguísticos, reconhecendo que os falantes não erram ao se afastar da norma-padrão, mas apenas mobilizam outras variedades igualmente legítimas do português brasileiro.

A pedagogia da variação, portanto, assume como pressuposto a superação do modelo deficitário de ensino que ancora sua prática na noção de erro, promovendo, em seu lugar, uma perspectiva de valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes e de reconhecimento das múltiplas formas legítimas de expressão (Faraco, 2008; Faraco, Zilles, 2015). Para tanto, ela deve operar como eixo transversal da prática educativa, mobilizando os docentes a repensarem seus referenciais teóricos, suas metodologias de ensino e suas concepções de linguagem, que historicamente reforçaram processos de silenciamento e exclusão.

Além disso, a Pedagogia da Variação Linguística implica a articulação entre os saberes científicos produzidos no campo da sociolinguística e os saberes escolares forjados nas práticas de sala de aula. Como ressalta Faraco (2010), o professor precisa compreender que o ensino de língua portuguesa é, em essência, uma prática política, pois envolve disputas simbólicas em torno de quais formas de falar e escrever são legitimadas. Essa articulação exige, portanto, um esforço epistemologicamente rigoroso e politicamente engajado por parte dos professores, que passam a ser agentes de mediação crítica entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências linguísticas dos estudantes (Oliveira, 2024; Sene, Barbosa, 2024). Nesse sentido, a variação não deve ser tratada como capítulo isolado do conteúdo gramatical, mas como campo estruturante de uma educação linguística democrática, comprometida com o combate ao preconceito e com a promoção de práticas de letramento que respeitem a diversidade sociolinguística brasileira.

Assim, a pedagogia da variação configura-se como um projeto ético-político que busca inscrever a escola no movimento mais amplo de reconhecimento das diferenças e de luta contra as desigualdades simbólicas. Como afirmam Zilles e Faraco (2005), o ensino de língua portuguesa deve ter como horizonte a formação de sujeitos que compreendam os condicionantes sociais dos usos linguísticos e sejam capazes de refletir criticamente sobre os mecanismos de exclusão operados por discursos de autoridade gramatical. Trata-se, portanto, de formar cidadãos linguisticamente conscientes, capazes de agir com autonomia e responsabilidade em uma sociedade plural e desigual.

Nessa perspectiva, como já constatam alguns estudos, a variação linguística não pode ser tratada como um conteúdo periférico do currículo de língua portuguesa, tampouco como um apêndice folclórico ou regionalista (Amaral, S. S. M. ; Silva, A. M. ; Sene, M. G, 2022; Sene, M. G.; Silva, M. C. A. ; Araujo, S. S. F, 2017). Trata-se de uma categoria epistemológica que sustenta uma concepção de linguagem como práxis social e como instrumento de luta por reconhecimento. Conforme destacam Paza e Görski (2024), a Sociolinguística Educacional tem o potencial de fomentar uma educação linguística que promova a justiça sociolinguística, o que implica repensar os materiais didáticos, as avaliações escolares e os processos formativos de professores à luz de uma pedagogia plural, equitativa e crítica.

Portanto, a Pedagogia da Variação Linguística configura-se como uma prática de transgressão dos modelos normativos excludentes que ainda orientam a escola. Sua adoção implica deslocar o eixo do ensino de língua da prescrição normativa para a reflexão sobre a linguagem como cons-

trução social, resgatando o valor epistemológico e político da diversidade linguística brasileira. Trata-se, assim, de uma pedagogia que reconhece a pluralidade como força e não como obstáculo, e que visa constituir sujeitos leitores do mundo, capazes de interpretar criticamente os discursos que os atravessam e os moldam.

## METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho teórico-analítico e documental, fundamentada em referenciais da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), da Sociolinguística Socialmente Constituída (Bell, 2016) e da Pedagogia da Variação Linguística (Zilles; Faraco, 2025). A fonte primária de reflexão e elaboração teórica vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais”, desenvolvido entre 2024 e 2025 e financiado pela Universidade de Pernambuco, via edital de Apoio à Pesquisa.

Do ponto de vista procedimental, a pesquisa mobilizou três frentes metodológicas complementares: (i) revisão de literatura crítica sobre a área mãe do projeto; (ii) análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); e (iii) proposição de uma trilha formativa docente. Essas frentes foram concebidas de maneira integrada, de modo que a fundamentação teórica subsidiasse a leitura crítica do currículo prescrito e, por sua vez, os achados da análise documental orientassem a elaboração de uma proposta formativa voltada ao empoderamento docente.

A primeira frente consistiu em uma revisão de literatura crítica, com seleção de obras fundamentais para a compreensão da Sociolinguística Educacional e de suas implicações para a formação docente e para a prática pedagógica. Foram privilegiados autores como Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008, 2010), Bagno (2007, 2011) e Bell (2016), além de contribuições recentes que dialogam com o tema e com o escopo do projeto, a exemplo de Sene e Oliveira (2024) e Paza e Görski (2024), entre outros. Essa revisão teve como finalidade construir um arcabouço teórico que sustentasse a interpretação dos documentos oficiais, explicitasse a dimensão ideológica dos processos de normatização linguística e amparasse a elaboração de proposições didático-formativas coerentes com uma educação linguística plural e socialmente comprometida.

A segunda frente correspondeu à análise documental da BNCC (Brasil, 2018), tomada como corpus central de exame por seu caráter normativo e por seu impacto na organização dos currículos escolares. A leitura crítica concentrou-se nas competências e habilidades de Língua Portuguesa relativas ao Ensino Fundamental (anos finais) e ao Ensino Médio, com atenção específica às formulações que tratam direta ou indiretamente da variação linguística, da diversidade de usos, da norma-padrão e do preconceito linguístico. Para a seleção e o mapeamento das habilidades, adotaram-se como critérios: (a) menções explícitas à variação, às variedades linguísticas e à diversidade; (b) referências à adequação linguística, aos registros e aos contextos de uso; (c) ocorrência de termos relacionados à norma-padrão, a valores atribuídos às variedades e à rejeição do preconceito

linguístico; e (d) articulações entre escolhas linguísticas e efeitos de sentido em gêneros e práticas discursivas.

Em seguida, as habilidades selecionadas foram sistematizadas em quadros sinóticos e organizadas em quatro eixos de aproximação conceitual e pedagógica — (1) reconhecimento e valorização da diversidade linguística; (2) análise dos efeitos de sentido da variação nos discursos; (3) uso adequado e consciente das variedades nos gêneros e situações comunicativas; e (4) reflexão crítica sobre normas, gramáticas e ideologias linguísticas — com o objetivo de superar uma leitura fragmentada do documento e de evidenciar regularidades, tensões e lacunas no tratamento da variação linguística na BNCC. Nessa etapa, foram também consideradas ausências sintomáticas e formulações de caráter generalista que, no contexto escolar, podem favorecer interpretações normativas e reduzir a complexidade do fenômeno sociolinguístico, especialmente no que se refere à explicitação das relações de poder que sustentam processos de estigmatização e prestígio.

A terceira frente metodológica consistiu na proposição de uma trilha formativa docente, elaborada a partir dos resultados da revisão teórica e da análise documental. Essa proposição orienta-se pelos princípios da transposição didática (Chevallard, 1991) e pelas abordagens de letramento crítico (Street, 2014), concebendo a formação continuada como espaço de mediação entre saberes científicos e saberes escolares. A trilha foi estruturada em eixos temáticos interdependentes e tem como objetivo instrumentalizar professores para atuarem como mediadores críticos entre o conhecimento linguístico produzido na academia e as experiências languageiras dos sujeitos escolares, promovendo práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e comprometidas com a justiça sociolinguística. Desse modo, a metodologia não se restringe à interpretação do currículo prescrito, mas se orienta por uma finalidade propositiva, buscando produzir subsídios teórico-metodológicos que favoreçam a operacionalização, em sala de aula, de uma pedagogia da variação linguística entendida como prática ética, política e epistemológica.

A articulação entre revisão crítica da literatura, análise documental da BNCC e elaboração de uma proposta formativa permite que a pesquisa examine, de forma rigorosa, as potencialidades e os limites do documento curricular, ao mesmo tempo em que delinea encaminhamentos concretos para o fortalecimento da formação docente e para a consolidação de uma educação linguística plural, crítica e inclusiva.

## ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC<sup>2</sup>

Ao definir as aprendizagens essenciais que devem servir de referência para os currículos escolares, a BNCC aborda de maneira explícita a importância do trabalho com a variação e diversidade linguística tanto no ensino fundamental quanto no médio. O tema é citado desde o texto intro-

---

<sup>2</sup> Agradecimento especial a Grace Kelly Souza Evangelista e Paulo Henrique Alves da Silva, ambos mestrados do Pro-fletras da UPE/Garanhuns da turma 11 pelo auxílio na coleta e condução da sistematização das habilidades da BNCC.

dutoário até a definição das competências e habilidades específicas de língua portuguesa. Além do reconhecimento da legitimidade da variação, a BNCC, ao apresentar o eixo de análise linguística/semiótica, aponta a relevância de se apresentar também o valor social que é atribuído às diferentes variantes, como pode ser percebido no trecho:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81).

A título de proporcionar uma visão mais abrangente, nos quadros a seguir, apresenta-se como a temática da variação aparece nas competências e habilidades de Língua Portuguesa (LP) nesse documento norteador.

**Quadro 1** - Quadro das Competências Específicas de LP relacionadas à variação na BNCC

Nível de Ensino	Competência	Descrição da Competência
Fundamental	1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Fundamental	4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Fundamental	5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Médio	4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: elaborado pelos autores.

**Quadro 2** - Quadro das Habilidades de Língua Portuguesa relacionadas à variação na BNCC

Ano Escolar	Código da Habilidade	Descrição da Habilidade
3º ao 5º ano	(EF35LP11)	Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
3º ao 5º ano	(EF35LP22)	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
3º ao 5º ano	(EF35LP30)	Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.
5º ano	(EF05LP21)	Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.
6º ao 9º ano	(EF69LP07)	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto [...]
6º ao 9º ano	(EF69LP12)	Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada [...]



6º ao 9º ano	(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...]
6º ao 9º ano	(EF69LP52)	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos) [...]
6º ao 9º ano	(EF69LP55)	Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
6º ao 9º ano	(EF69LP56)	Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
9º ano	(EF09LP12)	Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
1º ao 3º ano	(EM13LGG401)	Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
1º ao 3º ano	(EM13LGG402)	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

1º ao 3º ano	(EM13LP09)	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.
1º ao 3º ano	(EM13LP10)	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
1º ao 3º ano	(EM13LP15)	Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

1º ao 3º ano	(EM13LP16)	Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
--------------	------------	---

Fonte: elaborado pelos autores.

Após a análise das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constata-se que a temática da variação linguística é contemplada em todas as etapas da Educação Básica e em diferentes dimensões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Entre essas orientações, destaca-se a habilidade EM13LP10, que recomenda explicitamente o trabalho com a diversidade linguística em seus múltiplos níveis e dimensões, alinhando-se ao foco desta pesquisa. Ao realizar um contraponto entre essas diretrizes e os princípios da Sociolinguística Educacional, tal como formulados por Bortoni-Ricardo (2005), percebe-se que há pontos de convergência importantes, mas também lacunas que sinalizam a necessidade de aprimoramento no planejamento didático do professor que toma o documento como referência.

A BNCC, embora avance ao reconhecer a diversidade linguística como objeto de ensino, ainda tende a apresentar orientações de caráter generalista, que podem diluir a complexidade do fenômeno da variação. Nesse sentido, os princípios da Sociolinguística Educacional oferecem um aprofundamento teórico-metodológico capaz de auxiliar o docente na efetiva transposição didática desses conteúdos para a sala de aula, o que reforça a importância de compreender os referidos princípios para o trabalho efetivo com a variação.

A habilidade EF35LP11 introduz um aspecto fundamental ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: a escuta de textos orais em diferentes variedades linguísticas, com ênfase na rejeição de preconceitos. Essa proposta rompe com a tradição normativa que homogeneiza a língua, permitindo reconhecer sua natureza plural. Está em consonância com o 3º princípio da Sociolinguística Educacional, que defende a inserção da variação na matriz escolar, e com o 6º princípio, que busca promover a consciência crítica das desigualdades sociais. No caso da EF35LP22, o foco recai sobre o trabalho com diálogos narrativos e o uso de variedades no discurso direto. Essa habilidade possibilita que os alunos percebam a língua em situações de interação, articulando-se ao 2º princípio, que enfatiza os valores sociossimbólicos das variantes, e ao 4º princípio, que vincula a variação às práticas de letramento. Contudo, há o risco de que a variação seja reduzida a um recurso estilístico ou caricatural, restrito ao campo da caracterização de personagens. Caso os docentes adotem essa abordagem, ela poderá obscurecer as relações de poder que associam variedades a estigmas

sociais. Para fortalecer a habilidade, seria necessário incluir práticas de análise crítica que revelassem como os textos literários e narrativos também são veículos de reprodução ou de contestação das ideologias linguísticas.

A EF35LP30, ao propor a diferenciação entre discurso direto e indireto com atenção aos efeitos de sentido e ao uso da variação, cria condições para que os alunos reflitam sobre a língua enquanto prática social. Aproxima-se do 2º princípio, ao evidenciar que as formas de fala carregam significados sociais, e do 6º princípio, ao abrir espaço para debates críticos. Contudo, a BNCC apresenta a variação apenas como efeito narrativo, sem explicitar seu caráter constitutivo da língua. Tal lacuna enfraquece a habilidade, que poderia se alinhar de modo mais consistente aos 3º e 5º princípios, ao reafirmar a variação como componente estrutural e ao incentivar análises interpretativas de uso real da língua.

A habilidade EF05LP21 representa um avanço importante ao trazer para a sala de aula práticas digitais contemporâneas, como a análise de vlogs, destacando recursos multimodais, entonação e registro linguístico. Conecta-se ao 4º princípio, pela valorização das práticas de letramento, e ao 6º princípio, pela possibilidade de reflexões críticas sobre os usos da língua em ambientes digitais. Para o caso desta habilidade, a integração do 2º princípio poderia potencializar a habilidade, ao explorar os valores simbólicos que circulam nas mídias digitais e que frequentemente reproduzem ideologias de prestígio e estigma. A EF69LP07 se destaca por associar a produção textual à adequação contextual e ao uso da variedade linguística apropriada. Essa proposta converge com o 1º princípio, que defende o ensino da linguagem monitorada como estratégia de inclusão, e com o 4º princípio, que enfatiza a importância das práticas de letramento. Seria fundamental explicitar que o ensino da norma-padrão deve servir como ferramenta de mobilidade social e não como critério de exclusão, perspectiva que só se alcança ao articular os seis princípios em conjunto. Isso seria prudente porque, ainda que se saiba que a BNCC não é um documento propositivo, os docentes precisam ter clareza que, para esta habilidade, é de fundamental importância entender que há um risco de ela ser interpretada como mera exigência de correção, reforçando a lógica normativa excludente.

Na EF69LP12, a BNCC propõe integrar a variação ao processo de produção, revisão e edição de textos, considerando a adequação linguística em diferentes contextos. Trata-se de uma habilidade que se relaciona ao 4º princípio, por vincular a língua às práticas de letramento, e ao 6º princípio, ao estimular reflexão crítica. Contudo, corre-se o risco de reduzir a proposta a uma escolha pragmática de variedade “adequada”, sem questionar as relações de poder que legitimam determinadas formas em detrimento de outras. O alinhamento com o 5º princípio poderia contribuir para tornar a prática mais reflexiva, ao incentivar análises etnográficas que permitam aos alunos observarem como essas escolhas se dão em seus próprios contextos sociais.

A EF69LP47 enfatiza a análise de gêneros narrativos, explorando recursos coesivos, escolhas lexicais e variedades linguísticas. Essa habilidade aproxima-se do 2º princípio, por tratar de valores simbólicos, e do 3º princípio, ao inserir a variação em práticas escolares. Contudo, ao restringir-se ao campo narrativo, a BNCC perde a oportunidade de expandir o trabalho para outros gêneros, como textos opinativos ou jornalísticos, nos quais os estigmas e prestígios linguísticos podem tam-

bém ser marcados. Tal expansão permitiria uma maior aproximação ao 6º princípio, conectando a variação às desigualdades sociais e ao discurso público.

Na EF69LP52, o foco está na representação de textos dramáticos e na caracterização de personagens a partir de variedades linguísticas. Essa habilidade é promissora, pois possibilita observar os significados sociais atribuídos à variação em contextos performáticos, articulando-se ao 3º princípio, pela valorização da diversidade, e ao 5º princípio, pela análise interpretativa. Contudo, se não houver orientação crítica, corre-se o risco de reforçar estereótipos linguísticos, associando variedades não padrão a personagens “cômicos” ou “inferiores”, o que contraria os objetivos inclusivos da Sociolinguística Educacional.

A EF69LP55 explicita o reconhecimento das variedades, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico. Essa habilidade está diretamente vinculada ao 6º princípio, ao promover a consciência crítica sobre desigualdades, e representa um avanço significativo na BNCC. Aqui cabe um alerta importante sobre a relevância das pesquisas desenvolvidas nos Mestrados Profissionais em Letras, que têm desempenhado um papel decisivo na proposição de práticas metodológicas capazes de materializar as orientações da BNCC no contexto escolar. Embora o documento normativo não tenha como função prescrever metodologias — uma vez que seu objetivo é estabelecer competências e habilidades gerais —, cabe à comunidade acadêmica e, em especial, aos programas de pós-graduação voltados à formação de professores, a responsabilidade de elaborar, testar e disseminar propostas pedagógicas concretas que traduzam essas diretrizes em ações efetivas. Os trabalhos desenvolvidos nesses programas têm contribuído para aproximar teoria e prática, ao propor sequências didáticas, jogos pedagógicos, projetos de intervenção e atividades de análise linguística que operacionalizam as habilidades previstas no currículo.

A EF69LP56 trata do uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações específicas. Relaciona-se ao 1º princípio, que defende a linguagem monitorada como instrumento de inclusão social. É uma das habilidades mais relevantes do documento, por reconhecer a função social da norma-padrão. Contudo, se for interpretada apenas como prática prescritiva, pode reforçar a lógica da correção de erros, em vez de ampliar o repertório linguístico dos estudantes. É fundamental que a habilidade seja aplicada de modo a garantir o acesso dos alunos a múltiplas práticas sociais, sem deslegitimar as variedades populares que constituem sua identidade.

A habilidade EF09LP12 aborda os estrangeirismos, vinculando-se ao 2º princípio, pela análise dos valores simbólicos, e ao 6º princípio, pela reflexão crítica sobre o contato linguístico. Apesar disso, poderia ser expandida para incluir debates sobre preconceitos contra usos híbridos e neologismos, ainda presentes em discursos midiáticos. Essa limitação mostra a ausência de maior aproximação com o 3º princípio, que propõe inserir a variação de modo crítico no espaço escolar.

A EM13LGG401, no Ensino Médio, é a mais abrangente, ao propor a análise da língua como fenômeno histórico, político, cultural e social. Essa habilidade dialoga diretamente com todos os princípios da Sociolinguística Educacional, representando um ponto de densidade crítica na BNCC. Contudo, sua efetividade depende da formação docente: sem mediação qualificada, corre-se o risco de limitar-se a uma abordagem meramente teórica, sem impacto transformador na prática escolar.

Na EM13LGG402, o objetivo é empregar variedades de forma adequada em situações comunicativas, sem preconceito. Essa proposta se conecta ao 3º princípio, pela valorização da diversidade, e ao 6º princípio, pela promoção da reflexão crítica. Todavia, falta incentivo explícito ao trabalho investigativo sugerido pelo 5º princípio, que possibilitaria ao estudante compreender, por meio da observação etnográfica, como diferentes variedades circulam e são legitimadas ou estigmatizadas em seus contextos sociais.

A EM13LP09 se destaca por propor a comparação entre gramáticas tradicionais e gramáticas de uso, trazendo uma abordagem crítica do ensino de gramática. Essa habilidade conecta-se ao 5º princípio, pela ênfase na análise interpretativa, e ao 6º princípio, pela crítica às desigualdades geradas pelo ensino exclusivo da norma-padrão. Ainda assim, falta explicitar como essa reflexão pode se traduzir em práticas pedagógicas transformadoras que preparem o aluno para lidar com a heterogeneidade da língua em contextos reais. A EM13LP10 representa o ápice da BNCC no tratamento da variação, ao propor sua análise em múltiplos níveis (fonético, lexical, sintático, semântico, pragmático) e dimensões (regional, social, histórica etc.). Essa habilidade conecta-se de forma integral a todos os seis princípios de Bortoni-Ricardo e constitui um dos pontos mais avançados do documento. O grande desafio, contudo, está na sua aplicação prática: sem materiais adequados e sem a devida formação docente, há risco de permanecer como uma formulação teórica distante da sala de aula.

A EM13LP15 propõe planejar, produzir e revisar textos, considerando variedade linguística e aspectos notacionais. Relaciona-se ao 1º princípio, pela valorização da linguagem monitorada, e ao 4º princípio, pelo vínculo com práticas de letramento. Por fim, a EM13LP16 trata da produção de textos orais, considerando adequação, clareza, variedade e aspectos paralinguísticos. Essa habilidade se articula ao 3º princípio, pela valorização da diversidade, e ao 4º princípio, pelo enfoque na oralidade monitorada. Entretanto, não explicita a relação com o 6º princípio, que permitiria conectar a prática oral às desigualdades sociais e ao preconceito linguístico, promovendo uma reflexão mais abrangente sobre os impactos da variação.

Em síntese, a análise das habilidades da BNCC revela avanços significativos na incorporação da variação linguística ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando as propostas dialogam com os princípios da Sociolinguística Educacional. Observa-se um movimento de superação do paradigma normativo, ainda que de forma gradual, ao reconhecer a língua como fenômeno social, plural e historicamente situado. Entretanto, persiste o risco de que muitas habilidades sejam interpretadas de modo restritivo, reduzindo a variação a recurso estilístico ou a mero critério de adequação formal, o que esvazia seu potencial crítico e inclusivo.

A efetividade das propostas depende, portanto, da formação docente e da mediação pedagógica capaz de articular teoria e prática, superando leituras prescritivas e promovendo a reflexão sobre as ideologias linguísticas que sustentam o preconceito e a exclusão. Nessa perspectiva, os Mestrados Profissionais em Letras assumem papel central, ao desenvolver e disseminar práticas que materializam os princípios sociolinguísticos no cotidiano escolar, por meio de jogos pedagógicos, projetos de intervenção e atividades de análise linguística crítica. Assim, para que as habilidades

da BNCC contribuam de forma efetiva para a formação linguística e cidadã dos estudantes, é indispensável que sejam trabalhadas sob uma abordagem que integre os seis princípios da Sociolinguística Educacional, compreendendo a variação não como exceção, mas como essência constitutiva da língua e instrumento de emancipação social.

## A BNCC EM EIXOS: PROPONDO ALGUMAS REFLEXÕES

O projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais”, desenvolvido pelos docentes Marcus Garcia de Sene e Fernando Augusto de Lima Oliveira, contempla, entre suas ações, a interlocução sistemática com a formação continuada de professores da educação básica da rede pública de Pernambuco. Nesse contexto, uma das etapas centrais da investigação consistiu na análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de identificar as habilidades de Língua Portuguesa que abordam a variação linguística de forma direta e indireta. Conforme discutido na seção anterior, tal levantamento permitiu mapear a presença do tema ao longo da Educação Básica, evidenciando diferentes modos de abordagem da heterogeneidade linguística no documento normativo.

A partir desse mapeamento, o projeto passou a enfrentar o desafio de sistematizar as habilidades identificadas em eixos de aproximação conceitual e pedagógica. Essa opção metodológica justifica-se, primeiramente, pela necessidade de conferir maior inteligibilidade ao conjunto de habilidades, evitando leituras fragmentadas e desarticuladas do texto curricular. Além disso, a organização em eixos constitui uma estratégia fundamental para a transposição dos saberes científicos para os saberes escolares (Oliveira, 2024), na medida em que favorece a compreensão, por parte dos docentes em formação, das relações entre língua, variação e valores sociais.

Ao estruturar as habilidades de modo integrado, o projeto busca assegurar que os conhecimentos sociolinguísticos não sejam apresentados de forma isolada ou residual, mas como princípios articuladores de uma pedagogia da variação linguística comprometida com a formação crítica e reflexiva de professores. Para fins de sistematização analítica, as habilidades de Língua Portuguesa da BNCC relacionadas à variação linguística foram organizadas em quatro eixos articuladores: (1) reconhecimento e valorização da diversidade linguística; (2) análise dos efeitos de sentido da variação nos discursos; (3) uso adequado e consciente das variedades nos gêneros e situações comunicativas; e (4) reflexão crítica sobre normas, gramáticas e ideologias linguísticas.

Os quatro eixos propostos organizam as habilidades da BNCC a partir de uma concepção de língua ancorada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2024; 2025) e da Pedagogia da Variação Linguística (Faraco, Zilles, 2015), que compreendem a linguagem como fenômeno heterogêneo, socialmente situado e atravessado por valores e ideologias. O primeiro eixo destaca o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística como condição fundamental para o enfrentamento do preconceito linguístico, entendendo que as diferentes variedades constituem formas legítimas de uso e que sua desvalorização decorre de processos históricos e sociais

de hierarquização. O segundo eixo desloca o tratamento da variação do plano estritamente formal para o plano discursivo, concebendo-a como recurso semântico-pragmático por meio do qual sentidos, identidades e posicionamentos sociais são construídos nos gêneros e nas práticas discursivas, em consonância com uma perspectiva sociolinguística socialmente constituída.

O terceiro eixo centra-se no uso adequado e consciente das variedades linguísticas nos contextos de interação, articulando a noção de adequação comunicativa à reflexão crítica sobre as condições sociais que regulam e legitimam determinadas escolhas linguísticas, conforme defendido pela Sociolinguística Educacional. Por fim, o quarto eixo explicita o caráter político do ensino de Língua Portuguesa ao promover a análise crítica das normas, das gramáticas e das ideologias linguísticas, evidenciando que a norma-padrão não é neutra, mas socialmente construída, e contribuindo para o empoderamento linguístico dos sujeitos e para a formação de professores comprometidos com uma educação linguística crítica e socialmente responsável.

A organização desses eixos buscou superar uma leitura meramente listada ou descritiva das habilidades, permitindo evidenciar regularidades, tensões e lacunas no tratamento da variação linguística na BNCC, bem como oferecer subsídios para a transposição dos saberes sociolinguísticos em práticas pedagógicas articuladas e socialmente comprometidas.

O primeiro eixo concentra as habilidades que mobilizam a escuta, a observação e o reconhecimento das variedades linguísticas como fenômeno legítimo da língua, bem como o enfrentamento explícito do preconceito linguístico. Inserem-se aqui habilidades como EF35LP11, EF69LP55, EM13LGG401 e EM13LP10, pois todas partem do princípio de que não é possível intervir pedagogicamente na variação sem que o estudante compreenda a língua como fenômeno heterogêneo, histórico, social e ideologicamente marcado. O segundo eixo reúne habilidades que articulam variação linguística, escolhas lexicais, verbos de enunciação, tipos de discurso e caracterização de personagens, como EF35LP22, EF35LP30, EF69LP47 e EF09LP12. O fundamento desse eixo está no entendimento de que a variação não é apenas um “traço da fala”, mas um recurso semântico-pragmático e discursivo produtor de sentidos, identidades e posicionamentos sociais. A compreensão desses dois eixos é o primeiro passo para tirar o professor daquele conhecimento superficial de que variação linguística concentra-se na variação lexical.

O terceiro eixo situa habilidades que exigem do estudante a capacidade de selecionar variedades e registros conforme gênero, situação comunicativa e objetivos discursivos, como EF05LP21, EF69LP07, EF69LP12, EF69LP52, EF69LP56, EM13LGG402, EM13LP15 e EM13LP16. Esse eixo se justifica pela necessidade de deslocar o ensino da norma padrão de uma lógica prescritiva para uma lógica funcional e contextualizada, alinhada à noção de adequação e não de correção absoluta. Por fim, o quarto eixo pode tratar-se de um eixo mais explicitamente metalinguístico e político, no qual se inserem habilidades como EM13LP09, que propõem a comparação entre gramática tradicional e gramáticas de uso, e a análise das razões históricas, sociais e institucionais que sustentam a centralidade da norma-padrão na escola. Esse eixo é central para uma pedagogia da variação porque explicita os mecanismos de legitimação e hierarquização das variedades linguísticas.



## A TRILHA FORMATIVA PARA O EMPODERAMENTO DOCENTE

A implementação de uma educação linguística plural, crítica e inclusiva requer que os itinerários formativos docentes avancem para além da atualização técnica ou do cumprimento burocrático de normativas curriculares. Para que os princípios da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e da Pedagogia da Variação Linguística (Zilles; Faraco, 2015) se efetivem nas práticas pedagógicas, é necessário articular, de forma sistemática e reflexiva, os saberes científicos da sociolinguística aos saberes construídos no chão da escola. É nessa direção que o projeto “*Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais*” (Sene, Oliveira, 2024) propõe-se, nesse horizonte, uma trilha formativa estruturada em quatro etapas interdependentes, voltadas à formação de professores capazes de tensionar o currículo prescrito, ressignificar suas práticas e promover justiça linguística em suas comunidades escolares.

A primeira etapa visa à **desconstrução dos mitos linguísticos normativos**, com foco na crítica à naturalização da superioridade da norma-padrão e na revelação das estruturas ideológicas que sustentam o preconceito linguístico. Aqui, o trabalho formativo deve mobilizar análises de textos escolares, produções midiáticas e materiais didáticos que perpetuam visões hierarquizadas da linguagem, articulando essas leituras a referenciais críticos, como os de Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Sene e Silva (2022), Cavalcanti (2015). Trata-se de desestabilizar a crença no “erro” como desvio e de abrir espaço para a reflexão sobre os usos legítimos das variedades linguísticas.

A segunda etapa propõe a **formação teórica sobre os fundamentos e os condicionantes da variação linguística**, em suas múltiplas dimensões — fonológica, morfossintática, lexical, discursiva e pragmática —, com ênfase na sua natureza social e histórica. O estudo de pesquisas empíricas, entrevistas com falantes de diferentes contextos e a análise de corpus autênticos, tornam-se estratégias fundamentais para aproximar os docentes da diversidade linguística real dos sujeitos escolares, valorizando o repertório sociolinguístico dos alunos como ponto de partida para o ensino.

A **terceira etapa** busca integrar os saberes linguísticos acadêmicos aos saberes escolares, por meio do planejamento de práticas pedagógicas baseadas nos documentos orientadores (BNCC, PCNs, currículos estaduais), mas também comprometidas com os princípios da equidade e da representatividade linguística. A elaboração de sequências didáticas interseccionais, que problematizem linguagem, identidade, variação, significado social, território e poder, contribui para o fortalecimento de uma abordagem formativa que reconheça o professor como intelectual transformador.

A **etapa final da trilha** envolve o planejamento, aplicação e análise de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras, inspiradas na pedagogia da variação. Recomenda-se o desenvolvimento de atividades como rodas de conversa sobre experiências linguísticas pessoais, oficinas de reescrita crítica de textos normativos, leitura comentada de narrativas que tematizam o preconceito linguístico, jogos sociolinguísticos investigativos e projetos de valorização das falas locais e escolares. Tais práticas devem ser registradas, avaliadas e socializadas como experiências formativas que realimentam o percurso docente e ampliam o repertório metodológico crítico.

A consolidação de uma pedagogia linguística crítica pressupõe o deslocamento do professor

de um lugar reprodutor da norma para uma atuação como sujeito epistêmico ativo, que compreende os usos da linguagem como práticas culturais, políticas e situadas. No marco da Sociolinguística Educacional, o empoderamento docente não se resume à aquisição de conteúdos técnicos, mas implica a formação de uma consciência linguística crítica, capaz de transformar a escola em espaço de legitimação dos múltiplos modos de falar e significar o mundo.

Para que tal transformação se efetive no cotidiano escolar, é imprescindível garantir o acesso a materiais didáticos que problematizem a hegemonia da norma-padrão e promovam a pluralidade linguística como princípio educativo. Isso exige não apenas a revisão da seleção textual — com a inclusão de autores e autoras de diferentes origens linguístico-culturais —, mas também a produção de atividades que estimulem a análise crítica dos discursos e a superação de práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na correção normativa (Sene, Oliveira, 2024).

Contudo, tão importante quanto a curadoria dos materiais é o entendimento do que se deve transpor e como fazê-lo no espaço escolar. A transposição dos saberes sociolinguísticos não pode se restringir a uma abordagem folclórica da variação, como se esta fosse apenas uma curiosidade regional ou coloquial. É necessário que os conhecimentos sobre a variação linguística sejam apresentados como parte constitutiva da competência comunicativa (Hymes, 1972) e da cidadania crítica (Sene, Silva, 2022), o que implica reconhecer os falares populares como legítimos e historicamente construídos.

Essa transposição crítica só será efetiva se for sustentada por políticas de formação docente — tanto inicial quanto continuada — que contemplem a Sociolinguística como eixo formativo. Como destacam Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008), apenas professores devidamente preparados para compreender a linguagem em sua dimensão política, social e identitária poderão operar o deslocamento necessário entre a descrição científica da língua e sua apropriação escolar. É nesse movimento que a Pedagogia da Variação Linguística se consolida como estratégia pedagógica e ética, capaz de romper com a monocultura normativa e de instituir, no ambiente escolar, práticas linguísticas democráticas, críticas e inclusivas.

Ao reconhecer-se como agente de transformação social e linguística, o professor potencializa sua capacidade de mediar conflitos simbólicos, tensionar desigualdades historicamente estabelecidas e produzir mudanças concretas na forma como seus estudantes compreendem e vivem a linguagem. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser compreendida não apenas como um espaço de ensino, mas como território de disputa de sentidos, de afirmação de identidades e de construção de novos horizontes de cidadania linguística (Bucholtz; Casillas; Lee, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste artigo reafirma que a BNCC representa um avanço importante ao incorporar, de modo explícito, a variação linguística como objeto de reflexão e como componente constitutivo do ensino de Língua Portuguesa ao longo de toda a Educação Básica. As competências e ha-

bilidades mapeadas evidenciam um deslocamento, ainda que gradual, do paradigma estritamente normativo para uma compreensão mais ampliada da língua como fenômeno histórico, social, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, com menções diretas ao enfrentamento do preconceito linguístico e à tematização de valores atribuídos às variedades de prestígio e estigmatizadas. Entretanto, a análise documental também demonstrou que parte significativa dessas orientações apresenta formulações generalistas e, em certos casos, ambíguas, o que pode favorecer leituras prescritivas, reducionistas ou meramente “adequacionistas” do fenômeno, sobretudo quando não se explicitam de maneira suficiente as relações de poder que sustentam a hierarquização linguística.

À luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, argumenta-se que a efetividade curricular do tratamento da variação depende menos da mera presença do tema no documento e mais das condições de transposição didática e de mediação pedagógica que o docente é capaz de construir no cotidiano escolar. Nesse sentido, a BNCC deve ser tomada como referência normativa, mas não como garantia de práticas inclusivas: sem formação docente crítica e sem instrumentos teórico-metodológicos adequados, habilidades potencialmente emancipadoras podem ser reapropriadas pela lógica tradicional de correção, reforçando o mito da homogeneidade linguística e o regime de legitimidade centrado na norma-padrão.

Como contribuição propositiva, o estudo sustentou que a organização das habilidades em quatro eixos articuladores — reconhecimento e valorização da diversidade linguística; análise de efeitos de sentido; uso consciente e contextualizado das variedades; e reflexão crítica sobre normas e ideologias — amplia a inteligibilidade do documento, reduz a fragmentação interpretativa e favorece encaminhamentos pedagógicos coerentes com uma educação linguística democrática.

A proposição de uma trilha formativa docente voltada à apropriação crítica da diversidade linguística surge como uma resposta estratégica a esse desafio. Essa trilha, composta por etapas que vão da desconstrução de mitos até a elaboração e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, não deve ser entendida apenas como um plano formativo, mas como um compromisso político-pedagógico com a justiça linguística e a equidade educacional. Ao integrar os saberes científicos aos saberes escolares e valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes, essa formação promove a ressignificação do papel do professor como sujeito mediador e protagonista na construção de uma educação comprometida com os direitos linguísticos e com a dignidade das múltiplas vozes que compõem o tecido sociolinguístico brasileiro.

O empoderamento docente, portanto, não se limita ao domínio técnico do conteúdo, mas pressupõe o cultivo de uma consciência linguística crítica que permita ao professor atuar como agente de transformação social. Isso demanda políticas públicas de formação inicial e continuada que articulem teoria, prática e engajamento político, rompendo com modelos prescritivos e autoritários de ensino (Bortoni-Ricardo, Dettoni, 2001; Sene, Silva, 2022). Além disso, é imprescindível garantir o acesso a materiais didáticos que não apenas tematizem a variação, mas que sejam concebidos a partir de uma lógica inclusiva, representativa e problematizadora — incorporando autores de diferentes origens, práticas de análise crítica dos discursos e atividades que visem à desconstrução do preconceito.

Ademais, ao defender uma trilha formativa voltada ao empoderamento docente, o artigo enfatiza que a pedagogia da variação não se limita à “tolerância” das diferenças, mas requer práticas sistemáticas de problematização das ideologias normativas e de fortalecimento da consciência sociolinguística dos sujeitos escolares, em direção à justiça sociolinguística. Assim, destaca-se que a BNCC oferece bases relevantes para o trabalho com a variação, mas sua potência formativa só se realiza plenamente quando articulada a processos consistentes de formação docente e a propostas didáticas que transformem o currículo prescrito em experiências pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Assim, conclui-se que o compromisso da escola com a justiça social e com os direitos linguísticos deve ser materializado em práticas que reconheçam, legitimem e promovam a pluralidade linguística como princípio formativo. O ensino de língua, nessa concepção, transcende o papel de disciplinamento gramatical para assumir uma dimensão política e emancipadora: ensinar língua é ensinar a reconhecer-se na diversidade, a escutar o outro em sua diferença e a construir, coletivamente, uma sociedade mais justa, democrática e linguisticamente plural.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sheila S. M.; SILVA, Aline M.; SENE, Marcus G. Da pedagogia da libertação ao combate dos mitos sobre o preconceito linguístico: interseccionando saberes. *Iniciação & Formação Docente*, Campinas, v. 9, p. 85-110, 2022.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BELL, Allan. Succeeding waves: Seeking sociolinguistics theory for the twenty-first century. In: COUPLAND, Nikolas (Org.). *Sociolinguistics: theoretical debates*. New York: Cambridge University Press, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Renata V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUCHOLTZ, Mary; CASILLAS, Dolores Inés; LEE, Jin Sook. Language and culture as sustenance: multilingual youth in immigrant families. In: FLORES, Nelson; NELSON, Shereen. *The CUNY-NY-SIEB curricular resource*. New York: CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals, 2017. Disponível em: <https://pressbooks.cuny.edu/app/uploads/sites/143/2023/04/Language-and-Culture-as-Sustenance-Bucholtz-Casillas-and-Lee-2017.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CARDOSO, Maria S.; SEMECHECHEM, João A. A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: por uma pedagogia da variação linguística nos componentes de língua portuguesa do

ensino fundamental e médio. *Leitura: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas*, Maceió, v. 66, p. 179-200, 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

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

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (Orgs.). *Socio-linguistics*. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

PAZA, Carla Regina Martins; GÖRSKI, Edair. Por una sociolingüística educativa socialmente constituida: el caso de la marca inclusiva de género. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 21, p. 10951-10967, 2025.

SENE, Marcus G.; SILVA, Aline M. O direito à diversidade linguística e a promoção do respeito linguístico. *Revista de Estudos de Cultura*, São Paulo, v. 8, p. 127-158, 2022.

SENE, Marcus Garcia de; OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. *Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais*. Projeto de Pesquisa APQ 4/2024. Universidade de Pernambuco. Disponível em: <https://osf.io/r3h4z/>. DOI: 10.17605/OSF.IO/R3H4. Acesso em: 01 jul. 2025.

ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

**Submissão em: 30/06/2025**

**Aceite em: 08/01/2026**

## O VIÉS NORMATIVISTA SUBJACENTE À BNCC: IMPACTOS DA REDAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS A CONTEÚDOS GRAMÁTICAIS

*THE NORMATIVE BIAS UNDERLYING THE BNCC: IMPACTS OF THE  
WORDING OF ABILITIES RELATED TO GRAMMATICAL CONTENT*

**Gabriela Tornquist Mazzaferro**

Universidade Federal do Pampa  
gabrielatornquist@unipampa.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0001-7123-0231>

**Leonor Simioni**

Universidade Federal do Pampa  
leonorsimioni@unipampa.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-1353-3610>

**Camila Witt Ulrich**

Universidade Federal do Pampa  
camilaulrich@unipampa.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1161-0472>

**RESUMO:** Este trabalho discute o papel da redação das habilidades da BNCC (Brasil, 2018) na manutenção do ensino tradicional de gramática. Em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), verificamos que essa redação pode estar influenciando o tratamento de fenômenos variáveis em livros didáticos. Assim, propomos: i) identificar e categorizar as habilidades da BNCC referentes a conteúdos gramaticais; ii) analisar a redação dessas 70 habilidades; iii) discutir a abordagem de dois conteúdos gramaticais em livros didáticos. Constatamos que i) Fonologia e Semântica praticamente inexistem no documento; há abordagem de Morfologia e Sintaxe, mas é insuficiente e, muitas vezes, normativa e arbitrária; ii) a redação das habilidades prioriza verbos como “reconhecer” e “identificar”; iii) os comentários ao professor mencionam análises modernas, mas o conteúdo dos livros é baseado na gramática tradicional. Concluímos que isso é consequência do vácuo teórico causado pelo tratamento da gramática como conhecimento auxiliar à leitura e produção textual na BNCC.

**Palavras-chave:** BNCC; Viés normativista; Ensino de gramática.

**ABSTRACT:** This paper discusses the role of the wording of the BNCC (Brasil, 2018) abilities in maintaining the traditional grammar teaching. In Ulrich, Mazzaferro, and Simioni (2023), we verified that this wording may be influencing the treatment of variable phenomena in textbooks. Thus, we propose: i) to identify and categorize the BNCC abilities related to grammatical content; ii) to analyze the wording of these 70 abilities; iii) to discuss the approach to two grammatical contents in textbooks. We found that i) Phonology and Semantics are virtually absent; Morphology and Syntax are contemplated, but insufficiently, and their approach is often normative and arbitrary; ii) the wording of the abilities prioritizes verbs such as "recognize" and "identify"; iii) the comments to the teacher mention modern analyses, but the textbook content itself is

based on traditional grammar. We conclude that this is a consequence of the theoretical vacuum caused by treating grammar as an auxiliary knowledge for reading and text production in the BNCC.

Keywords: BNCC; Normative bias; Grammar teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o papel da redação das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) referentes a conteúdos gramaticais na reprodução de desigualdades e preconceitos na escola. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o ensino de gramática vem sendo desvalorizado em favor do lugar privilegiado dado ao texto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 7) –, embora traga mais especificidades em relação ao tema, ainda parece apresentar os conteúdos ligados aos conhecimentos gramaticais, sejam eles referentes a fenômenos categóricos ou variáveis, de modo tradicional, recorrendo a conceitos e metodologias vinculados à norma-padrão.

Em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), analisamos o tratamento da variação linguística em livros didáticos à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Quanto à presença da variação, verificamos que há concentração da temática em um ano escolar específico e em comentários direcionados ao professor, com poucas menções voltadas aos alunos; também, há foco quase exclusivo no registro (se formal ou informal) e na variação lexical. Quanto à abordagem, analisamos três conteúdos que favoreceriam um tratamento variacionista (oralidade, concordância e colocação pronominal) e verificamos que esse tratamento tende ao tradicional, variando conforme o conteúdo. Há, por exemplo, diferença no tratamento da concordância e da colocação pronominal: no caso da colocação há mais aceitação da próclise generalizada; já na abordagem da concordância nominal a regra variável sequer é explicitada, o que parece ser reflexo da própria redação da BNCC: enquanto a habilidade referente à colocação pronominal menciona explicitamente a comparação entre norma-padrão e português brasileiro coloquial (EF09LP10), as que tratam da concordância nominal (EF06LP06, EF07LP06) mencionam apenas o “emprego adequado das regras”.

Frente a esses resultados, questionamo-nos se o precário tratamento dado aos fenômenos gramaticais em livros didáticos não é mero reflexo da redação das habilidades nos documentos oficiais. Por esse motivo, pretendemos, neste estudo: i) identificar e categorizar as habilidades da BNCC referentes ao ensino de gramática nas séries finais do Ensino Fundamental; ii) analisar como os conteúdos gramaticais são apresentados nessas habilidades; iii) discutir o viés na abordagem desses conteúdos em manuais do professor.

Para tanto, o artigo se organiza da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma breve fundamentação teórica a respeito do ensino de gramática; na seção 3, analisamos a redação das habilidades da BNCC relativas ao ensino de gramática; na seção 4, fazemos uma discussão e uma

exposição de como isso se reflete na abordagem adotada pelo livro didático analisado; e, por fim, as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua portuguesa baseado predominantemente em questões gramaticais vem sendo debatido há décadas no Brasil (Possenti, 1996; Bagno, 1999; Rocha, 2002). Dentre as principais críticas a esse ensino, podemos destacar a visão prescritiva adotada em relação à língua – que ignora toda a variação existente no PB, preconiza a memorização de nomenclaturas em detrimento da compreensão do funcionamento da linguagem e se distancia das práticas de linguagem.

Com o advento dos estudos em Linguística no país, inovações foram trazidas não apenas aos currículos de Letras, mas também aos currículos da Educação Básica. Nesse momento, o foco excessivamente gramatical passou a dar lugar a abordagens sociointeracionistas, as quais priorizam o ensino a partir do texto e do seu contexto de produção (cf. Vieira, 2018).

A respeito do trabalho com aspectos linguísticos, a Base Nacional Comum Curricular afirma que

os conhecimentos sobre a *língua*, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de *reflexão a respeito do funcionamento da língua* no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa *apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro*. Alguns desses objetivos, *sobretudo aqueles que dizem respeito à norma*, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2018, p. 139, grifos nossos).

Há, na citação acima, uma série de questões a serem discutidas. A primeira delas diz respeito à noção de língua adotada no documento. De acordo com Pilati, Weissheimer e Prado (2023), a definição de língua a partir da perspectiva enunciativo-discursiva foca apenas em aspectos históricos e sociais, deixando de lado aspectos biológicos – como o conhecimento inato que qualquer falante possui sobre sua língua materna. Ademais, essa definição deixa um vácuo teórico quanto à abordagem dos conteúdos gramaticais previstos no eixo de Análise Linguística. Como consequência, os livros didáticos – e os docentes que os utilizam – acabam por recorrer à gramática tradicional, com todos os ônus que isso implica: definições insuficientes, foco em nomenclatura, e, também, adoção da norma ali materializada. A respeito dessa mudança de paradigma, Oliveira e Quarezemin (2016) apontam:



nos círculos dos detentores do saber sobre o ensino de português, ensinar gramática ficou relegado a *muito pouco* e esse pouco é, na verdade, *o que já se fazia antes*. Há uma mudança porque deslocamos o eixo do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, mas mantém-se a mesma imagem de gramática que se tinha e a mesma prática com relação ao seu estudo. A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo absolutamente tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância (Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 29).

A segunda questão diz respeito à chamada reflexão a respeito do funcionamento da língua. Os documentos oficiais, ao mudarem a abordagem do ensino de língua, não priorizaram o equilíbrio entre as diferentes áreas de estudos da linguagem, mas corrigiram o foco excessivo dado à gramática, colocando-a apenas como um recurso para abordagens voltadas ao texto e ao discurso. A gramática é vista, nesses documentos, como suporte para as práticas de linguagem, não havendo a *reflexão* proposta na redação do documento. A consequência da inferiorização da análise linguística nos documentos e, conseqüentemente, nos livros didáticos é a manutenção de desigualdades e preconceitos em função da falta de conhecimento gramatical e da falta de reconhecimento das estruturas gramaticais que caracterizam as diferentes variedades linguísticas.

Na sequência do trecho citado, a BNCC afirma que as habilidades trazem conhecimentos fundamentais para que haja, por parte do aluno, apropriação em relação ao sistema linguístico do PB. Se partirmos da visão biológica de língua trazida por Pilati, Weissheimer e Prado (2023) e explicitada acima, podemos acreditar que qualquer falante já possui apropriação sobre seu sistema desde as diversas fases da aquisição da linguagem. A previsão do documento, em contrapartida, deveria ser a do reconhecimento desse sistema nas diferentes normas, por exemplo.

Por fim, o documento afirma ainda que os objetivos que dizem respeito à *norma* são transversais a toda a Base. Faraco (2008) afirma que norma é um “determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros e habituais numa dada comunidade de fala” (p. 35). A noção de norma, na visão da Sociolinguística Educacional, portanto, é múltipla: depende de uma comunidade específica, das relações entre seus membros, bem como dos valores sociais e culturais associados às formas linguísticas utilizadas por eles. Ora, se a norma – na sua heterogeneidade e multiplicidade – fosse abordada em todo o documento, não teríamos a invisibilidade de muitas variedades linguísticas (Ulrich; Mazzaferro; Simioni, 2023)<sup>1</sup>. A visão do documento sobre norma, portanto, parece ser apenas normativa, relacionada à norma-padrão, e não àquilo que é normal entre um grupo de usuários da língua.

Trabalhos mais recentes têm revelado precariedades na abordagem da BNCC especificamente em relação aos diferentes níveis gramaticais. Quanto ao conhecimento fonológico, por exemplo, Rodrigues, Silva e Costa (2022) mostram que “há abordagem genérica das questões da área de Fonética e Fonologia, cuja ocorrência enquanto objeto do conhecimento aparece ora como variação linguística ora como conteúdos fono-ortográficos” (p. 141). Já em relação ao conhecimento

---

<sup>1</sup> Com isso, não queremos dizer que o documento não aborda a variação linguística. O tema é abordado, mas de modo genérico e repetitivo: fala-se de registro, escolha lexical e preconceito linguístico. O conhecimento relacionado aos níveis gramaticais – aquele que envolve variação fonético-fonológica ou morfossintática – é quase inexistente.

morfológico, Scher, Monteiro e Marangoni Jr. (2022) mostram que há “uma redução, em termos de fenômenos abordados, uma vez que outros tipos de derivação, além da afixal, não são sequer mencionados pelo documento, embora tradicionalmente figurassem no ensino gramatical” (p. 155).

Dadas as dificuldades apontadas, há também propostas de ensino que alinham o conhecimento gramatical ao trabalho com as demais práticas de linguagem (Marangoni Jr.; Silva; Barbosa, 2022; Scher; Monteiro; Marangoni Jr., 2022; Minussi; Barbosa, 2021; Hochsprung; Quarezemin, 2021; Carvalho et al., 2021). De modo geral, podemos afirmar que todos eles reconhecem fragilidades no ensino atual devido ao rebaixamento do ensino de fenômenos gramaticais.

Assim como nos trabalhos acima mencionados, tomamos como base a visão de gramática enquanto conhecimento internalizado (Chomsky, 1981) e consideramos, de acordo com Vieira (2018), que esse conhecimento deva ser explorado a partir de uma abordagem que contemple não apenas os recursos linguísticos *per se*, mas também reflita sobre seus usos e suas formas variantes.

- [...] É inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,
- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
  - (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
  - (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. Bortoni-Ricardo, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (Vieira, 2018, p. 51).

Partindo dessa perspectiva / dessas premissas quanto à natureza do conhecimento gramatical e seu ensino escolar, apresentamos, na sequência, uma análise das habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de gramática.

### 3 HABILIDADES DA BNCC

A BNCC afirma que as competências específicas são desenvolvidas por meio de conjuntos de habilidades e que “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como *conteúdos, conceitos e processos* –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28, grifo nosso). Assim, é na análise das habilidades que podemos avaliar o viés e o nível de complexidade de conteúdos relacionados ao conhecimento gramatical.

Cada uma das habilidades é redigida de modo a conter pelo menos: (i) um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido na habilidade; (ii) um complemento do verbo, que explicita o objeto de conhecimento mobilizado na habilidade; (iii) modificadores do verbo ou do complemento, que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. O documento acrescenta que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem in-

duzem à opção por abordagens ou metodologias” (Brasil, 2018, p. 30).

A fim de analisar a redação e o possível viés das habilidades referentes ao ensino de gramática, referentes a fenômenos categóricos ou variáveis, realizamos o levantamento de habilidades direta ou indiretamente relacionadas ao conhecimento gramatical. Consideramos que uma habilidade é diretamente relacionada ao conhecimento gramatical quando o objeto de conhecimento é um conteúdo ou conceito gramatical, como no exemplo a seguir:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os *termos constitutivos da oração* (*sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores*) (Brasil, 2018, p. 189, grifos nossos).

Já as habilidades indiretamente relacionadas ao conhecimento gramatical são aquelas cujos objetos de conhecimento não são conteúdos ou conceitos gramaticais, mas esses são mencionados nos modificadores ou complementos do verbo que explicita os processos cognitivos envolvidos nas habilidades. Um exemplo disso pode ser visto a seguir:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando *tempos verbais* adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os *discursos direto e indireto*. (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).

Além dessas, foram destacadas também habilidades que, embora não tratem direta ou indiretamente de conteúdos ou conceitos gramaticais específicos, mencionam *norma culta, norma-padrão e variedade* ou *variação linguística*, por se tratar de tópicos que envolvem, essencialmente, conhecimento gramatical.

A partir desses critérios, foram levantadas 70 habilidades, nas quais foram observados os seguintes aspectos: (i) conteúdo relacionado aos níveis gramaticais; (ii) verbo utilizado na oração referente ao conteúdo gramatical; (iii) uso das palavras-chave *norma-padrão, norma culta, variação, adequação, preconceito linguístico* e suas variantes. Para exemplificar, tomemos a seguinte habilidade indiretamente ligada a conteúdo gramatical:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, *considerando sua adequação* ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à *variedade linguística* e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, *fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação* em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/

alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143, grifos nossos).

Nela, vemos o verbo *fazer* (*correções*) introduzindo os conteúdos gramaticais *concordância, ortografia e pontuação*, além da expressão-chave *considerando sua adequação à variedade linguística apropriada*.

Quanto aos conteúdos relacionados a cada nível gramatical, a análise permitiu identificar que os níveis fonológico e semântico são menos explorados do que os níveis morfológico e sintático. No nível fonológico, aparecem apenas questões ortográficas. Este nível é mencionado em cinco habilidades, sendo duas indiretamente ligadas ao conhecimento gramatical. A maioria das habilidades é de caráter geral; como exemplo, temos a habilidade EF67LP32: “escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita” (Brasil, 2018, p. 171). Apenas duas habilidades voltam-se a conhecimentos específicos: (EF08LP05), que trata de apropriar-se das regras básicas de uso do hífen em palavras compostas, e (EF09LP12), sobre a caracterização de estrangeirismos conforme a conservação ou não da forma gráfica de origem. Já os conteúdos gramaticais explicitamente relativos ao nível semântico, por sua vez, tratam de modalidade, modalização, coesão, sinônimos e antônimos. Além disso, há 16 habilidades que envolvem a análise ou identificação de efeitos de sentido decorrentes do emprego de determinadas classes de palavras ou estruturas.

Esse cenário não parece se distanciar muito do ensino mais tradicional, na medida em que não há, por exemplo, exploração de fenômenos fonológicos variáveis ou mesmo de processos fonológicos, nem mesmo aqueles que podem influenciar no domínio da ortografia, como a monotonização. Ao mesmo tempo, praticamente também não há exploração da semântica como um nível de análise em si.

Também de forma semelhante ao observado no ensino tradicional, os conteúdos relativos aos níveis morfológico e sintático predominam. No nível morfológico, são abordados conteúdos relativos a formação de palavras, flexão e classes de palavras. No nível sintático, abordam-se funções sintáticas, fenômenos e construções sintáticas<sup>2</sup>, estudo do período composto, coesão e pontuação. À primeira vista, a observação dessa listagem pode parecer promissora, já que parece contemplar um leque amplo de conteúdos. No entanto, um olhar mais detido revela limitações também em relação a esses níveis<sup>3</sup>.

Em relação ao nível morfológico, por exemplo, a formação de palavras é contemplada em quatro habilidades das práticas de Análise Linguística: uma voltada à análise dos processos de composição (EF08LP05), uma relativa à distinção entre palavras derivadas e palavras compostas (EF67LP35) e duas que abordam os processos de derivação, que passamos a discutir mais detidamente a seguir.

Assim como as duas outras habilidades mencionadas no parágrafo anterior, a primeira habilidade é bastante geral, permitindo, em princípio, que sejam abordados inúmeros afixos:

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e

---

<sup>2</sup> Agrupamos, nesta categoria, conteúdos como concordância, regência, topicalização, colocação pronominal, voz ativa e passiva, predicados nominais e discurso indireto, entre outros.

<sup>3</sup> Por questões de espaço, discutiremos apenas um conjunto de habilidades de cada um desses níveis.

sufixos *mais produtivos* no português (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).

Contudo, o critério de seleção introduzido pela redação é a produtividade desses elementos, sem que sejam apresentadas fontes ou medidas dessa produtividade. E, como expõe Basílio (1999), a própria noção de produtividade é problemática: como o produto de uma derivação é incorporado ao léxico, a contagem de produtos de uma determinada regra de formação de palavras (num corpus, por exemplo) não reflete, necessariamente, sua produtividade, pois não há como saber se se trata da aplicação de uma regra durante o ato de fala ou de acesso a um item previamente existente no léxico. Além disso, dentro das medidas de produtividade, há distinções entre regras mais rentáveis – que geram mais produtos (ex. nominalizações em *-ção*) – e regras mais disponíveis – aquelas que possuem menos restrições de aplicação (ex. diminutivos em *-inho*), conforme Corbin (1984).

Ao mesmo tempo, a única outra habilidade que diz respeito à derivação traz um recorte altamente específico:

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação (Brasil, 2018, p. 171).

Novamente, o critério de seleção não fica claro: por que a ênfase nos prefixos negativos em detrimento de tantos outros prefixos e sufixos amplamente utilizados no português brasileiro? Afinal, esses prefixos estariam incluídos na habilidade EF07LP03; ademais, dado que a antonímia é um processo semântico muito mais abrangente, também não é evidente que se deva dar ênfase apenas a este tipo.

Além disso, em ambas as habilidades não se trata de compreender a formação de palavras por derivação, refletir sobre a derivação morfológica ou analisar palavras derivadas; o processo cognitivo envolvido é “formar palavras”. Mas formar palavras com afixos “produtivos” é algo que os estudantes já sabem fazer intuitivamente a partir de seu conhecimento gramatical internalizado. Se o objetivo é promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, mais do que formar palavras, o esperado seria que houvesse estímulo à análise dos processos de derivação, com observação das regularidades.

Mais ainda, o próprio recorte dos processos de formação de palavras proposto pela BNCC parece trazer embutido um viés tradicional, pois contempla composição e derivação, que estão presentes nas gramáticas tradicionais, mas não abre espaço para fenômenos mais recentes e produtivos no português brasileiro, como os processos não concatenativos (Gonçalves, 2016). Não estaria esse viés atuando também na seleção dos “afixos mais produtivos”? Melhor dizendo: na falta de indicação mais precisa, em que medida os livros didáticos não adotarão como objeto de estudo as listas (em geral anacrônicas) de prefixos e sufixos apresentadas nos compêndios gramaticais?

Passando ao nível sintático, oito habilidades diretamente ligadas ao conhecimento gramatical contemplam o estudo do período composto, todas envolvendo as práticas de Análise Linguística.<sup>4</sup> Nelas, são abordados o reconhecimento de períodos compostos por coordenação com

<sup>4</sup> Também há quatro habilidades que envolvem indiretamente esse conteúdo (tratam do discurso indireto), sendo duas

e sem conjunções (EF06LP07), a diferenciação entre períodos simples e compostos (EF06LP08, EF06LP09) e entre coordenação e subordinação (EF08LP11), além do reconhecimento de certas conjunções (EF07LP11, EF08LP12). A redação dessas habilidades chama a atenção, pois, em sua maioria, preveem a identificação e/ou classificação de estruturas, e não sua compreensão ou mesmo a análise de seus efeitos de sentido.

Assim como no caso dos conteúdos relacionados à formação de palavras, percebe-se um foco maior em alguns tipos de coordenação (coordenadas assindéticas, coordenadas aditivas e adversativas) e subordinação (subordinadas adverbiais e relativas) e a ausência de menção ao estudo de aspectos das orações completivas. Ao mesmo tempo, é possível perceber que alguns conteúdos estão presentes com o objetivo de trabalhar questões notacionais, como é o caso da habilidade EF09LP09: sua redação prevê a “identificação de efeitos de sentido” do uso de orações relativas restritivas e explicativas, porém os objetos de conhecimento relacionados a essa habilidade são “Elementos notacionais da escrita/Morfossintaxe”, permitindo entrever um direcionamento para o emprego das vírgulas.

Ainda em relação ao estudo do período composto, destacamos a seguinte habilidade:

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam (Brasil, 2018, p. 189).

Entendemos que, aqui, haveria espaço para um trabalho produtivo sobre relações de sentido, conhecimento fundamental para a leitura e produção textual. No entanto, a redação da habilidade, ao empregar o verbo “identificar”, pode direcionar o trabalho para a classificação da conjunção, prática que não se distancia do ensino tradicional de gramática, em que, via de regra, o reconhecimento da oração subordinada – cuja classificação, no caso das coordenadas e subordinadas adverbiais, é essencialmente semântica – basta para identificar a “relação de sentido”.

Novamente, a redação da habilidade permite que se adote como objeto de estudo a classificação dessas orações conforme a gramática tradicional. Isso representaria uma grande simplificação, para dizer o mínimo, pois a classificação tradicional dessas orações não dá conta da multiplicidade de relações de sentido que podem se estabelecer entre orações, com ou sem o auxílio de uma conjunção. Além disso, a depender do contexto, a mesma conjunção pode expressar relações distintas<sup>5</sup>; mais ainda, muitas vezes a conjunção explicita relações de sentido que existem *a priori*<sup>6</sup>. Seja como for, se o objetivo é perceber relações de sentido entre orações, o foco não deveria recair (apenas) sobre a conjunção.

A observação das habilidades ainda revela uma série de conhecimentos gramaticais pressu-

---

delas relativas às práticas de Leitura e Produção de Textos.

<sup>5</sup> É o caso, por exemplo, da locução conjuntiva “desde que”, que expressa relação temporal em “Eu moro aqui desde que nasci” e condição em “Vocês podem ficar aqui desde que não me incomodem”. Também a conjunção coordenativa “e”, classificada como aditiva, pode expressar relações adversativas (“Eu estudei e não passei”), conclusivas (“Eu estudei e passei”), temporais (“Ela saiu e eu cheguei”), entre outras.

<sup>6</sup> Como a temporalidade em “Eles namoraram, noivaram, casaram”.

postos, cujo estudo não está previsto em habilidades específicas. Como exemplo, destacamos os substantivos, cujo reconhecimento é pressuposto em habilidades como as seguintes:

(EFo6LPo4) *Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.*

[...]

(EFo6LPo6) *Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto) (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).*

Voltando o olhar para a análise dos verbos utilizados na redação das habilidades, percebemos que predominam os verbos *identificar*, com 19 ocorrências, e *utilizar*, com 9 ocorrências, explicitando duas claras tendências: o reconhecimento de estruturas gramaticais e sua utilização. De fato, das 70 habilidades destacadas, 25 envolvem habilidades relacionadas à identificação de estruturas e conteúdos gramaticais, expressas por verbos como *identificar, observar, perceber, reconhecer*, e 24 envolvem seu emprego, construídas com verbos como *utilizar, usar, empregar e fazer uso*.

Também figuram com frequência (16 ocorrências) os verbos *analisar, diferenciar, interpretar, explicar e inferir* complementados por “diferenças/efeitos de sentido”. Por outro lado, são quase inexistentes as habilidades que preveem a análise de fenômenos ou estruturas gramaticais, por meio dos verbos *analisar, explicar, caracterizar*. Os verbos *classificar* e *nomear* aparecem apenas uma vez cada, marcando um afastamento em relação ao ensino tipicamente classificatório associado à perspectiva tradicional, embora essas práticas possam ser facilmente resgatadas pelos verbos de reconhecimento, especialmente na ausência de um arcabouço teórico alternativo à tradição gramatical, como já discutimos.

A percepção de um viés normativo torna-se ainda mais forte a partir da análise das palavras-chave: em 5 habilidades a norma-padrão é explicitamente mencionada, enquanto o termo *norma culta* aparece apenas uma vez. Embora esses termos, por vezes, sejam tomados como sinônimos, Faraco (2008), pela Sociolinguística Educacional, estabelece uma distinção fundamental entre eles: enquanto *norma culta* refere-se a variedades efetivamente utilizadas, a norma-padrão é um construto artificial, idealizado, de formas tidas como modelo linguístico ideal. Considerando que a BNCC é um documento oficial produzido à luz dos estudos linguísticos brasileiros, é pouco plausível que a adoção do termo *norma-padrão* tenha sido ingênua, ou que esses termos sejam utilizados como sinônimos. Nesse contexto, surpreende a redação de habilidades como a seguinte:

(EF69LP56) *Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p. 161, grifos nossos).*

Há, aí, uma grande incoerência: como os estudos linguísticos têm mostrado à exaustão, a norma-padrão, sendo um construto idealizado, não é (e não *deve ser*) efetivamente utilizada em nenhum contexto concreto de fala e escrita. É, sim, papel da escola dar acesso às variedades de prestígio da língua, cujo emprego é esperado em algumas situações; mas, neste caso, a BNCC deveria

referir-se à *norma culta*. Ademais, o que seria um uso *reflexivo* da norma-padrão?

Também figuram repetidamente termos como *adequação*, *emprego adequado/a*, *adequadamente*. Esses termos ora referem-se às regras da norma-padrão, ora à variedade linguística; porém, por vezes, não há referência para essa adequação:

(EFo6LPo6) Empregar, *adequadamente*, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto) (Brasil, 2018, p. 171, grifo nosso).

Neste caso, a que conjunto(s) de regras se refere o documento? À norma culta? À norma-padrão? Ao português coloquial? Depende do contexto? É surpreendente que a redação dessa habilidade seja tão propositalmente vaga, considerando que a realização da concordância no português brasileiro é um fenômeno altamente variável, condicionado por fatores extralinguísticos sensíveis (a saber, a escolarização) e, além de tudo, fortemente estigmatizado. O mesmo ocorre na habilidade a seguir, para a qual não é especificado o que seriam as “regras básicas”:

(EFo7LPo6) Empregar as *regras básicas* de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos (Brasil, 2018, p. 171, grifo nosso).

Poder-se-ia pensar que essa vagueza é bem-vinda, pois abriria as portas para que se admittissem as diferentes normas como objeto de estudo no espaço escolar, permitindo a compreensão sobre o fenômeno da variação linguística e sobre os condicionantes linguísticos e extralinguísticos das diferentes variantes, o que, por sua vez, estimularia a compreensão sobre atitudes linguísticas e preconceito linguístico, além de proporcionar o domínio das diferentes variedades. Contudo, a observação das demais habilidades que mencionam a concordância rapidamente desfaz essa impressão, ao prever *correções de concordância* (EF69LPo7) e a utilização de conhecimentos sobre concordância *ao produzir textos* (EFo7LP10). Nesse contexto, e tendo em vista a discussão precedente, termos como *empregar adequadamente* e *regras básicas* facilmente acabam sendo interpretados a partir da norma-padrão e tomando-a como referência, como mostramos em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023).

Reforça essa impressão, também, o fato de que diferentes habilidades mencionam *adequação à variedade (linguística) (apropriada ao contexto)*, porém não há, nas habilidades, previsão de um tratamento específico da variação linguística, que apenas aparece como objeto de conhecimento uma única vez, na habilidade EFo9LP12, que trata sobre estrangeirismos. Ora, sem um trabalho consistente com fenômenos linguísticos variáveis, instruções sobre adequação à variedade acabam significando emprego de vocabulário adequado, e não emprego de estruturas gramaticais adequadas, como também evidenciamos em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023).

Por fim, se mesmo os fenômenos variáveis acabam sendo tratados a partir da norma-padrão, o que podemos esperar do tratamento dos demais conteúdos gramaticais, como o estudo do período composto e dos processos de formação de palavras? Que conceitos, definições e descrições



são adotados na falta de um referencial teórico claramente alternativo à gramática tradicional? A próxima seção tentará responder a essas questões.

#### 4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A partir da análise de como os conteúdos gramaticais são apresentados nas habilidades da BNCC, pretendemos, neste momento, verificar e discutir como se dá a abordagem desses conteúdos em uma coleção de livros didáticos (manuais do professor) voltados às séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Seleccionamos a coleção “Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ormundo; Siniscalchi, 2022), publicada pela Moderna e integrante do PNL D 2024. Cada livro desta coleção é dividido em 8 capítulos organizados de acordo com as práticas de linguagem propostas pela BNCC: Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Em relação às questões gramaticais, identificamos que há, em cada capítulo, uma seção que trata de tópicos linguísticos e gramática denominada “Falando sobre a nossa língua”; por limitações de espaço, vamos nos deter à análise dos conteúdos discutidos na seção 2: formação de palavras (EF07LP03), relações de sentido entre orações através das conjunções (EF09LP08) e abordagem dos substantivos, cujo conhecimento é pressuposto, porém sem uma habilidade específica da BNCC para o trabalho com essa classe de palavras nas séries finais do Ensino Fundamental.

A habilidade referente à formação de palavras (EF07LP03) aparece no livro didático do 7º ano, capítulo 8. Para a abordagem da derivação são introduzidos inicialmente os termos “imóvel”, “indispensável” e “invisível” a fim de discutir o sentido dos prefixos *i-* e *in-* nesses contextos e o sentido do radical, a partir da leitura de um texto. Tais conteúdos também são abordados a partir da habilidade EF67LP34, sobre prefixos negativos. A partir disso, são apresentados os termos radical, afixo e desinência a partir de pequenos paradigmas, são listadas palavras com os sufixos *-eiro* e *-ista* e é brevemente explicada a diferença entre afixo e desinência. Na sequência, um quadro explicita os conceitos de radical, afixos e desinências. Em seguida há foco na análise de palavras que contam com o prefixo *extra-*, através de um exercício de identificação do radical. Depois, define-se derivação como modificação de palavras com afixos<sup>7</sup> e são apresentados seus tipos: prefixal, sufixal e parassintética, com breves explicações e exemplos (*des-*, *i-*, *hiper-*; *-eiro*, *-idade*, *-oso*, *-mente*.) Ao final, um box traz a definição de palavras primitivas e derivadas. A seção “Investigando mais” tem exercícios em que são explorados outros sufixos e prefixos. Chama a atenção a presença de exercícios em que os estudantes devem identificar/nomear processos de formação de palavras. Também figuram exercícios sobre afixos gregos e latinos, aumentativos e diminutivos (*-inho* e *-ão*) e emprego de hífen com alguns prefixos, como *anti-*. Percebemos aqui que a aleatoriedade na escolha dos afixos, sem critérios e explicações sobre os seus usos, ao invés de trazer repertório aos alunos trará apenas

---

7 Afirmer que a derivação é uma modificação da palavra é um problema teórico, do ponto de vista de autores como Villalva (2000). A autora classifica como derivação a afixação que altera a classe (“sol” → “solar”) e como modificação a afixação que não altera a classe da palavra resultante (“sol” → “solzinho”).

dúvidas. Ademais, ainda que os exercícios tragam exemplos a partir de textos, notamos que seguem o que costuma ser abordado na gramática tradicional, inclusive com atividades de mera classificação. Não há menção a processos inovadores de formação de palavras.

Já a habilidade referente às relações de sentido estabelecidas por conjunções (EF09LP08), em especial nas orações subordinadas adverbiais, aparece especialmente no capítulo 7 do livro do 9º ano. As orações adverbiais são apresentadas a partir de exemplos de orações temporais em um texto. Após uma breve explicação, a ênfase recai sobre o valor semântico das conjunções, que segue nomenclatura e classificação da gramática tradicional. Essa opção é justificada pelos autores por considerarem que facilita a comunicação e que o domínio da nomenclatura ajuda a compreender os valores semânticos das relações. Também há indicação ao professor de que seja criado um quadro incluindo todas as conjunções com suas classificações e exemplos, para ampliar o repertório e diversificar os usos dos estudantes, também seguindo o que se encontra nas gramáticas tradicionais. Os exercícios se voltam, em vários momentos, para a identificação das conjunções e nomeação das relações semânticas segundo a tradição gramatical, reforçando o viés tradicional da abordagem proposta.

No que se refere aos substantivos, embora não haja uma habilidade específica que preveja isso, são apresentados no capítulo 5 do 6º ano, como preparação para a discussão sobre os modificadores nominais. Isto é, o livro didático demarca a necessidade de retomar explicitamente um conteúdo pressuposto. No entanto, o conceito fornecido é o da gramática tradicional, que tem base puramente semântica e é sabidamente insuficiente, assim como a subsequente classificação de substantivos comuns, próprios, abstratos, concretos, simples, compostos, primitivos, derivados e coletivos, sob formato de boxes e sem nenhum exemplo de uso. As atividades se propõem a fazer com que os alunos explorem os sentidos criados pelas relações entre esses termos, mas acabam servindo como exercícios que visam a mera identificação, propondo poucas reflexões. Novamente, a lacuna teórica quanto à abordagem da gramática na BNCC leva a que as definições e classificações acerca dos substantivos acabem sendo apresentadas com base na tradição gramatical, mesmo sendo uma retomada de um conteúdo cuja abordagem não estava explicitamente prevista nessa etapa.

Com base nessa análise, é possível perceber que, embora traga algumas inovações em sua estrutura, a abordagem dos conteúdos gramaticais analisados na coleção “Se liga na língua” é essencialmente a da gramática tradicional, tanto nos conceitos apresentados quanto nas classificações. Ainda que, em vários momentos, os autores reforcem que não enfatizam a classificação, o que vemos são as classificações propostas pela tradição sendo reproduzidas acriticamente nos volumes analisados, inclusive nos exercícios, em detrimento de abordagens mais produtivas baseadas nos estudos linguísticos brasileiros, que poderiam focalizar a reflexão sobre o funcionamento da língua e a compreensão de fenômenos gramaticais relevantes para a leitura, para a escrita e para o domínio das diferentes variedades linguísticas. Só assim teremos um ensino de língua portuguesa com potencial para diminuir desigualdades sociais e preconceitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a redação das habilidades da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) referentes a conteúdos gramaticais e a abordagem desses conteúdos nos manuais do professor da coleção “Se liga na língua” (Ormundo; Siniscalchi, 2022). Para tanto, realizamos o levantamento de habilidades direta ou indiretamente ligadas aos conhecimentos gramaticais, analisando-as de acordo com o verbo, o conteúdo e a presença de determinadas palavras-chave, e buscamos a abordagem de algumas dessas habilidades na coleção de livros didáticos selecionada.

De modo geral, os resultados apontam para um viés normativista subjacente à BNCC. i) Conhecimentos relacionados à Fonologia e à Semântica são quase inexistentes no documento: a Fonologia é tratada apenas em função da ortografia (chamada fono-ortografia), enquanto a Semântica é mencionada quase exclusivamente nos “efeitos de sentido”; por outro lado, Morfologia e Sintaxe aparecem com mais frequência, mas ainda com conceitos inadequados ou abordagens insuficientes, que recorrem à gramática tradicional em grande parte dos casos.

ii) A redação das habilidades prioriza verbos como “reconhecer” e “identificar”, tarefas mecânicas que são herdadas da abordagem tradicional-normativa. Além disso, algumas habilidades ligadas à morfossintaxe baseiam-se explicitamente na norma-padrão, enquanto outras normas são, de modo geral, ignoradas.

iii) A coleção de livros didáticos analisada continua abordando os conteúdos gramaticais a partir da reprodução da gramática tradicional, com definições insuficientes, muitas classificações e pouca ênfase na descrição de fenômenos relevantes e na reflexão sobre o funcionamento da língua, oferecendo pouco aprofundamento quanto à aplicação prática das diferentes normas no cotidiano dos alunos.

Ao compreender o ensino de gramática como um conhecimento auxiliar à leitura e à produção textual, que não deve ser trabalhado de forma sistemática (Vieira, 2018), a BNCC acaba por não adotar uma teoria que leve em consideração o conhecimento gramatical prévio dos alunos ou a heterogeneidade da língua. Enquanto é compreensível que a BNCC não determine um único arcabouço teórico a partir do qual abordar o ensino de gramática, nossa análise, combinada aos achados de Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), mostra que o vácuo teórico no eixo de Análise Linguística acaba, na prática, sendo preenchido pela abordagem da gramática tradicional – por muitos criticada, mas também por todos retomada a todo momento como válvula de escape, “por conveniência”. Assim, análises que identificam lacunas ou inconsistências teóricas em livros didáticos podem estar identificando, na verdade, apenas um reflexo das orientações dos documentos oficiais.

O próprio documento, em suas páginas iniciais, afirma que

a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5).

Contudo, ao não adotar claramente um modelo de língua baseado na norma culta (numa

norma efetivamente real), ao reiterar a norma-padrão e ao deixar um vácuo teórico sobre teoria gramatical, a BNCC mantém aberta a porta para que os preconceitos e desigualdades se mantenham.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BASILIO, Margarida. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 53-70, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kmqMB4WfHVdkhM4b4jxF-tYG/>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- CARVALHO, Bernar Costa de; FLUD, Isabel; MEZZARI, Pedro Albino; OLIVEIRA, Roberta Pires de. A semântica formal no chão da escola: os mundos possíveis na sala de aula. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/da1b13bee6d670677184803b90b97b98.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CORBIN, Danielle. La Forme et le Sens: Explorations des Relations Derivationelles en Français. *Quaderni di Semantica*, n. 1, p. 58-69, 1984.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- HOCHSPRUNG, Vitor; QUAREZEMIN, Sandra. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/1220097e79ac35953d-5871d932e55d59.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- MARANGONI JR., César; SILVA, Bruno Pinto; BARBOSA, Juliana. Entre letras e sons: Fonética e Fonologia na sala de aula. In: SCHER, Ana Paula et al. *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- MINUSSI, Rafael Dias; BARBOSA, Julio William Curvelo. Ensino de morfologia: uma proposta de estrutura para o estudo das classes de palavras e da formação de palavras. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/afca7573793b2c4eecb1fe5092682d5c.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORMUNDO, Wilton de Souza; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

PILATI, Eloísa Nascimento da Silva; WEISSHEIMER, Janaína; PRADO, Ana Paula Oliveira do. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 67–91, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30257>. Acesso em: 28 jun. 2025.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Luís Carlos de Assis. *Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RODRIGUES, Juçara Oliveira; SILVA, Maísa Ramos Rodrigues da; COSTA, Helena de Souza. A importância da Fonética e Fonologia para o ensino de Língua Portuguesa: da BNCC para a sala de aula. *Epitaya E-Books*, n. 1, vol. 26, p. 130-142, 2022. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/613/518>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SCHER, Ana Paula; MONTEIRO, Beatrice; MARANGONI JR., César Elídio. Explorando as (inter) faces da Morfologia: uma proposta para o ensino escolar. In: SCHER, Ana Paula et al. *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ULRICH, Camila Witt; MAZZAFERRO, Gabriela Tornquist; SIMIONI, Leonor. Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos. *Revista Entretextos*, vol. 23, n. 3, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49393>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

VILLALVA, Alina. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCT e FCG, 2000.

**Submissão em: 30/06/2025**

**Aceite em: 23/12/2025**

# O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE COMUM CURRICULAR NACIONAL E NO DOCUMENTO CURRICULAR TERRITORIAL MARANHENSE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

---

*THE TREATMENT OF LINGUISTIC VARIATION IN THE COMMON NATIONAL  
CURRICULAR BASE AND IN THE TERRITORIAL CURRICULAR DOCUMENT  
MARANHENSE IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS*

**Wendel Silva dos Santos**

Universidade Federal do Maranhão

wendel.silva@ufma.br

<https://orcid.org/0000-0002-2418-0419>

**Ermelindo Ramos e Ramos Júnior**

Universidade Federal do Maranhão

ermelindo.rrj@discente.ufma.br

<https://orcid.org/0009-0001-4218-8174>

**RESUMO:** Este estudo se ocupa em analisar dois dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa no Maranhão. Especificamente, investiga-se como o tema da variação linguística é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Territorial Maranhense (DCTMA). Discute-se como a pesquisa pioneira produzida por Bortoni-Ricardo (2004) contribui para a construção das orientações de ambos os documentos. Apoiar-se teoricamente nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2006[1968]; 2008[1972], e da chamada Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), que busca uma efetiva operacionalização de um ensino de língua portuguesa igualitária e democrática. Metodologicamente, propõe-se uma análise da BNCC e do DCTMA, de modo a verificar, em tais documentos, como o aspecto da variação linguística é abordada, pautando-se nas orientações de Bortoni-Ricardo (2004), notadamente os contínuos da variação linguística. Os resultados indicam que, embora ambos os documentos reconheçam a diversidade linguística e proponham o enfrentamento do preconceito linguístico, a BNCC apresenta maior sistematização conceitual, enquanto o DCTMA avança ao articular a noção de diversidade às especificidades socioculturais do território maranhense.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; BNCC; Documento Curricular Territorial Maranhense.

**ABSTRACT:** This study analyzes two of the documents that guide the teaching of Portuguese language in Maranhão. Specifically, it is investigated how the topic of linguistic variation is addressed in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Maranhense Territorial Curricular Document (DCTMA). It is discussed how the pioneering research produced by Bortoni-Ricardo (2004) contributes to the construction of the guidelines of both documents. It is theoretically based on the assumptions of variationist sociolinguistics (Labov, 2006[1968]; 2008[1972], and so-called educational sociolinguistics (Bortoni-Ricardo,

2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), which seeks an effective operationalization of an egalitarian and democratic Portuguese language teaching. Methodologically, it is proposed an analysis of the BNCC and the DCTM, in order to verify, in such documents, how the aspect of linguistic variation is addressed, based on the guidelines of Bortoni-Ricardo (2004), especially the continuous linguistic variation. The findings reveal that, although both documents recognize linguistic diversity and endorse the need to address linguistic prejudice, the BNCC offers a more systematized conceptual approach, whereas the DCTMA stands out for articulating linguistic diversity in relation to the sociocultural specificities of the Maranhão territory.

**Keywords:** Educational Sociolinguistics; Linguistic Variation; Portuguese Language Teaching; BNCC; Maranhense Territorial Curricular Document.

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem humana é, antes de tudo, um fenômeno social. Essa afirmação basilar dos estudos sociolinguísticos (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]) é suficiente para que se entenda que, muito além de um sistema abstrato de regras gramaticais, a língua se realiza nas interações cotidianas e está profundamente marcada por fatores históricos, culturais e situacionais. É justamente essa perspectiva que constitui o ponto de partida da Sociolinguística, área da Linguística que compreende a língua como uma prática social viva e em constante transformação, e que, por seu caráter teórico-metodológico inovador, tornou-se um dos mais férteis campos de pesquisa.

Seguindo esse olhar, como explica Martelotta (2011), “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (p. 141). Ao deslocar o foco da estrutura para o uso, a Sociolinguística rompe com modelos linguísticos idealizados e coloca em evidência a variação e a mudança como aspectos centrais do funcionamento das línguas naturais.

Essa nova área de investigação emergiu com força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente a partir dos estudos do linguista norte-americano William Labov, considerado um dos fundadores da Sociolinguística moderna. Em suas investigações sobre o inglês falado em comunidades urbanas, Labov demonstrou que a variação linguística segue padrões regulares e sistemáticos, contrariando a visão tradicional de que certos usos seriam “errados” ou “defeituosos”. Além disso, cabe a ele a elaboração e aplicação do modelo teórico-metodológico que serviu para a investigação da correlação entre fatores de ordem social e variantes linguísticas.

Nascia, assim, a Sociolinguística Variacionista, que passou a investigar a correlação entre formas linguísticas e variáveis sociais como classe, idade, gênero e situação comunicativa. Com isso, ampliou-se a compreensão dos fenômenos linguísticos, anteriormente vistos como fruto apenas de herança genética ou influência cultural, para uma concepção que reconhece a complexidade, a dinamicidade e a organização interna das variações (Mollica; Ferrarezi Junior, 2016).

Nesse escopo, a variação deixa de ser um ruído no sistema para se tornar uma característica essencial da língua. A heterogeneidade não é falha, é constitutiva. Em todos os níveis linguísticos, do som ao sentido, as formas variam conforme os contextos de uso e os grupos sociais envolvidos. Essa constatação, longe de ser apenas descritiva, traz importantes implicações para o ensino de

língua portuguesa, sobretudo em um país de dimensões continentais e marcado por desigualdades sociais e educacionais profundas.

É nesse ponto que a Sociolinguística começa a dialogar com a educação, dando origem a uma vertente específica: a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Faraco, 2008; Zilles; Faraco, 2015; Vieira, 2018). Essa abordagem busca compreender como as descobertas da Sociolinguística podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, que valorize a diversidade linguística dos alunos e combata o preconceito contra variedades não prestigiadas. Em outras palavras, Bortoni-Ricardo (2025, p. 75) defende que deve haver um “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”.

Essa vertente concentra-se, especialmente, nas relações entre variação, mudança linguística e processo escolar, visando à ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Como afirmam Mollica e Ferrarezi Junior (2016), a Sociolinguística Educacional “se concentra nos estudos voltados às questões ligadas à variação e à mudança linguística que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos” (p. 167). Reconhecer que todos os alunos falam uma língua legítima, ainda que diferente da norma-padrão, é o primeiro passo para garantir uma educação linguística mais democrática.

No Brasil, uma das principais referências nesse campo é a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, cuja obra tem desempenhado papel central na formação de professores da educação básica. Em *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), a autora propõe um modelo de ensino sensível à variação linguística, no qual os estudantes são incentivados a reconhecer as diferentes variedades do português e a compreender as condições que determinam o uso de cada uma delas.

Para Bortoni-Ricardo, discutir variação em sala de aula é essencial para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre a língua, reconhecendo que diferenças não equivalem a deficiências. Essa abordagem orienta os alunos a compreenderem as diferenças dialetais como legítimas e adequadas a contextos específicos de produção e recepção (Mollica; Ferrarezi Junior, 2016).

Essa abordagem pedagógica se contrapõe à visão ainda presente em muitos contextos escolares, segundo a qual há um português “certo” e outro “errado”. Essa dicotomia ignora o fato de que o que costuma ser rotulado como erro corresponde, na maioria das vezes, a formas sistemáticas de variedades legítimas da mesma língua.

Diante disso, emerge uma questão crucial para a formação de professores: como levar docentes, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica, a superar a crença na existência de um “erro de português” e, em seu lugar, adotar uma visão embasada na ciência linguística, que compreenda os fenômenos de variação e mudança como naturais e estruturados?

Essa indagação torna-se ainda mais pertinente quando se considera o papel dos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira. Entre eles, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documentos Curriculares Territoriais (DCTs), elaborados por cada estado. Tais documentos definem os objetivos de aprendizagem e as competências que devem ser desen-



volvidas nas escolas, orientando diretamente a prática pedagógica dos professores. Nesse contexto, questiona-se até que ponto essas normativas reconhecem a natureza variada da língua portuguesa e incorporam, em suas orientações, os princípios da Sociolinguística.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar como o tema da variação linguística é abordado na BNCC e no Documento Curricular Territorial Maranhense (DCTMA), que orientam o ensino de língua portuguesa no Maranhão. A justificativa para a realização dessa investigação reside no fato de que, embora haja uma ampla literatura voltada à análise da BNCC nesse tema (cf. Patriota; Pereira, 2018; Santos; Melo, 2019; Silva; Sousa, 2023), não se tem notícia de estudos que se dediquem especificamente ao DCTMA sob a perspectiva da Sociolinguística. Os trabalhos mais relevantes sobre o documento maranhense concentram-se, majoritariamente, na área de educação (cf. Silva; Silva; Moura, 2020; Pereira; Castellanos, 2022). No campo da Linguística, destacam-se as pesquisas de Fernandes (2023) e Sousa (2023), ambos ancorados no campo teórico da Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1983).

A presente pesquisa apoia-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Labov, 2008[1972]) e da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), que defendem a promoção de um ensino linguístico mais democrático, que reconheça e valorize as diversas formas de falar presentes no espaço escolar. Metodologicamente, propõe-se uma análise qualitativa dos documentos citados, com foco nas orientações relativas à variação linguística, especialmente à luz dos contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

A estrutura do artigo se organiza em três seções, além desta introdução. A segunda seção discute o tópico da variação linguística como elemento a ser abordado em sala de aula. Em seguida, na terceira seção, realiza-se uma análise da presença e do tratamento da variação linguística na BNCC e no DCTMA, com base nos referenciais teóricos da Sociolinguística Educacional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os achados e apontam caminhos possíveis para uma abordagem mais assertiva da variação linguística no ensino.

## 2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Antes de tudo, pensar a língua a partir da perspectiva da variação linguística é reconhecer que ela não se apresenta de forma homogênea nem neutra, mas como um fenômeno profundamente marcado pelas práticas sociais, pelos contextos de uso e pelas relações de poder que permeiam a vida em sociedade. Ao contrário de uma concepção idealizada de língua como um sistema uniforme e estático, autores como Faraco (2008) argumentam que “no plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades” (p. 31). Tal visão rompe com modelos estruturalistas rígidos e permite entender que cada variedade da língua emerge de uma realidade social específica e se configura em resposta a dinâmicas culturais, políticas e identitárias.

Essa compreensão da língua como um fenômeno heterogêneo e dinâmico coloca em foco as

comunidades de fala e os domínios sociais, como propõe Bortoni-Ricardo (2004). Cada domínio social, entendido como espaço físico e simbólico de interação, é regido por papéis sociais que, por sua vez, moldam as expectativas linguísticas e comunicativas dos falantes. Como destaca a autora,

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23).

Assim, o comportamento linguístico não é aleatório, mas condicionado pelo papel assumido pelo falante e pelo contexto da enunciação. Uma professora, por exemplo, mesmo em uma interação espontânea em sala de aula, submete-se a regras mais rígidas de conduta verbal por ocupar um lugar de autoridade naquele espaço. A linguista afirma que:

na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25).

É nesse cenário de múltiplos contextos e papéis que emergem diferentes variedades linguísticas, cuja legitimação ou estigmatização não se dá por critérios linguísticos internos, mas por critérios sociais e ideológicos.

Faraco (2008) observa que uma comunidade linguística não se define por uma única norma, mas por um conjunto de normas coexistentes. Ou seja, a pluralidade de normas linguísticas é a regra, não a exceção. No entanto, essa pluralidade enfrenta constantemente um processo de hierarquização, processo esse que institui a chamada variante prestigiada, usualmente associada à norma padrão, e a variante estigmatizada, vinculada às chamadas normas populares, rurais ou *rurbanas*, conforme tipologia de Bortoni-Ricardo (2004).

A variante prestigiada, ou norma culta, não é simplesmente mais correta do ponto de vista linguístico; ela é socialmente construída como superior por ser utilizada por grupos sociais historicamente privilegiados, especialmente os letrados urbanos de classes médias e altas (Faraco, 2008). Como destacado por Cyranka (2016),

essa norma, portanto, serviu, e serve ainda, de referência para estimular o processo de uniformização a que se refere Faraco, não podendo ser confundida com a língua propriamente, no seu vigor de prática constitutiva das relações entre interlocutores (p. 135).

Essa valorização da norma padrão não está baseada em critérios linguísticos, mas em critérios extralinguísticos, como o status social dos falantes. A norma padrão, portanto, serve como um mecanismo de uniformização e controle simbólico, que atua na manutenção das hierarquias sociais

e culturais. A imposição dessa norma como parâmetro universal de correção gera estigmatização das variedades populares, como se estas representassem formas empobrecidas ou erradas da língua, um erro recorrente no senso comum, mas duramente criticado pela Sociolinguística.

Por outro lado, essa discussão conduz a um outro ponto crucial: a distinção entre competência linguística e competência comunicativa. A primeira, conceito desenvolvido por Noam Chomsky, trata do “[...] conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (Martelotta, 2011, p. 133). Já a segunda, proposta por Dell Hymes e retomada por Bortoni-Ricardo, amplia a noção de competência ao incluir a capacidade do falante de adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas. Conforme descrito pela autora:

em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade na proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de *adequação* no âmbito da competência (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73, destaque da autora).

Nessa perspectiva, um falante de norma popular possui plena competência linguística, uma vez que produz sentenças bem formadas segundo as regras do sistema internalizado, ainda que essas regras não coincidam com as da norma culta (Bortoni-Ricardo, 2004). Isso desmonta a ideia equivocada de que se pode “falar errado” na própria língua materna.

A variação, portanto, não é uma falha, mas uma condição constitutiva da linguagem humana, e os falantes, como lembra Faraco (2008), são capazes de agir como **camaleões linguísticos**<sup>1</sup>, adaptando-se aos diferentes contextos. Nesse sentido, o sujeito que domina a norma padrão não é aquele que fala “certo”, mas aquele que sabe transitar com consciência crítica entre diferentes variedades, como propõe Cyranka (2016), ao redefinir a noção de “falante culto” cuja habilidade se resume a “transitar entre diferentes pontos dos contínuos de oralidade/letramento, urbanização e monitoração estilística” (p. 141).

Para compreender essa transitividade, Bortoni-Ricardo (2004) propõe o modelo dos três contínuos sociolinguísticos: o de urbanização, o de oralidade/letramento e o de monitoração estilística. O contínuo de urbanização situa os falares em um espectro entre os pólos rurais e urbanos; o de oralidade/letramento distingue eventos orais e escritos com graus variados de formalidade; e o de monitoração estilística observa o quanto a fala é controlada em função de fatores como ambiente, interlocutor e tópico da conversa.

Esses contínuos não operam isoladamente, e sua articulação permite entender como os falantes ajustam suas escolhas linguísticas em função do contexto comunicativo. Por exemplo, o mesmo aluno pode usar uma variedade popular em casa, uma linguagem formal na redação escolar e uma variedade híbrida nas mídias sociais, demonstrando consciência estilística e competência discursiva. Nesse processo de ampliação da competência comunicativa, o papel da escola é central.

Como área consolidada, as orientações da Sociolinguística Educacional tem servido de base para diversos estudos que se ocupam em analisar o tratamento da variação linguística não apenas

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

em livros didáticos (cf. Menezes, 2014; Oliveira, 2018) mas também nos documentos que orientam o ensino básico brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 2000) e a já citada BNCC, e a sua aplicação em editais de livros e sua adequação na elaboração de questões de exames nacionais de acesso ao ensino superior (cf. Andrade; Freitag, 2016; Santos, Melo, 2019, Paula, 2023)<sup>2</sup>.

Nesse ponto, cabe o questionamento: como os documentos oficiais que orientam o ensino da língua materna no Brasil tratam dessas questões? De que modo eles acolhem uma visão sociolinguística da linguagem, capaz de dar conta da diversidade e das desigualdades linguísticas presentes na sociedade? Ou ainda insistem em reforçar a hegemonia da norma padrão como única forma válida de expressão?

Essas perguntas nos conduzem à próxima seção, na qual analisaremos criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), observando como esses documentos dialogam com a concepção de língua enquanto prática social marcada pela variação, pela identidade e pelo poder.

### 3. O ENSINO DE VARIAÇÃO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Considerando os documentos da BNCC e do DCTMA, esta seção tem como foco analisar especificamente as orientações da grande área de Linguagens e suas Tecnologias, do componente de Língua Portuguesa e suas práticas de linguagem pertencentes à etapa do Ensino Médio. A escolha pela análise dessa etapa se justifica pelo fato de que é nessa fase que os estudantes começam a se deparar com discussões mais sistemáticas sobre língua e linguagem.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, centrada na análise interpretativa da BNCC (2018) e do Documento Curricular Territorial Maranhense (2022). A análise pauta-se na identificação de categorias relacionadas à variação linguística, tais como concepção de língua, diversidade linguística, normas e usos, bem como nas formas de abordagem dessas categorias nos textos oficiais, à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Faraco, 2008; Zilles; Faraco, 2015; Vieira, 2018).

Acrescenta-se, a BNCC destaca que, no Ensino Médio (EM), a área de Linguagens e suas Tecnologias tem como objetivo central ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de diferentes linguagens. Além disso, enfatiza a identificação e crítica dos usos da linguagem e seu papel nas relações sociais, a apreciação de manifestações culturais e o uso criativo das mídias (BRASIL, 2018).

---

<sup>2</sup> Para um estudo ampliado do tratamento da variação linguística em livros didáticos (o que não se consegue fazer aqui, dada a limitação espacial), sugere-se a leitura de Patriota (2024), que realiza uma análise histórica do tratamento da variação linguística em coleções de livros publicadas em diferentes décadas do século XX e XXI (anos 20, anos 70, anos 80 e anos 2000). Nessa pesquisa, a autora discute o fato de que todo o conteúdo que compõe um livro didático é permeado por distintas concepções de língua.

Por sua vez, o DCTMA, ao considerar as aprendizagens do Ensino Fundamental, aponta como desafio para o Ensino Médio o aprofundamento das

[...] possibilidades de uso da língua verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), considerando a diversidade étnica dos diversos sujeitos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, ciganos, imigrantes, entre outros), a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, de modo que os conhecimentos linguísticos contribuam para ampliar a compreensão e comunicação territorial e global, por meio das línguas materna e estrangeiras (inglês e espanhol), respeitando as diversas culturas no mundo e, ainda, os diversos dialetos falados e preservados no Brasil, de modo a ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes (Maranhão, 2022, p. 76).

Comparando esses objetivos gerais relacionados ao EM, observa-se que ambos os documentos valorizam a diversidade e os diferentes usos da linguagem, alinhando-se à concepção de escola proposta por Bortoni-Ricardo (2004), que defende a promoção do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

*É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (p. 74, destaque da autora).*

No entanto, isso só será possível se a escola abandonar a visão prescritivista que inferioriza as variedades populares e assumir uma postura pedagógica que reconheça a legitimidade das práticas linguísticas dos alunos como ponto de partida para o ensino da norma padrão.

Antes de avaliar como a variação linguística é tratada nos textos oficiais, é necessário compreender qual concepção de linguagem orienta suas diretrizes. A maneira como se entende a linguagem (se como código, instrumento de comunicação, prática social ou fenômeno discursivo, entre outros) impacta diretamente nas escolhas curriculares e nas possibilidades de enfrentamento ao preconceito linguístico. Assim, o exame da base teórica que fundamenta a BNCC e o DCTMA é um passo essencial para compreender seus desdobramentos pedagógicos.

## A concepção de língua/linguagem na BNCC e no DCTMA

A priori, o ponto de partida para uma análise do tratamento da variação linguística é identificar a concepção de linguagem<sup>3</sup> adotada por cada documento. No que se refere à concepção teórica de linguagem, a BNCC explicita desde o início da seção dedicada à Língua Portuguesa uma perspectiva enunciativo-discursiva, concepção herdada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como citado pela BNCC, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para

---

<sup>3</sup> A BNCC e o DCTMA compreendem a linguagem como um conceito abrangente, que inclui a língua entre diversas outras formas de expressão, como imagens, gestos e mídias. Essa visão reforça a ideia de que a linguagem é uma prática social multifacetada, presente em diferentes contextos e suportes.

uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” (Brasil, 1998, p. 20 apud Brasil, 2018, p. 67).

Assim, a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico. Essa concepção também se expressa na forma como o documento trata os conhecimentos linguísticos. A BNCC afirma que

os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, **sociolinguísticos** e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo **construídos** durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 83, grifo nosso).

A escolha do verbo “construir” revela uma concepção não inatista da linguagem, sugerindo que os conhecimentos linguísticos não são pré-existentes nos sujeitos, mas desenvolvidos progressivamente em contextos sociais e interacionais.

O DCTMA, embora com menos aprofundamento teórico, também apresenta uma definição inicial que sugere alinhamento com uma abordagem funcionalista da linguagem. O texto destaca, logo no início da seção da área de Linguagens e suas Tecnologias, que a comunicação humana ocorre formal e informalmente, sendo a linguagem um instrumento principal de interação social.

A comunicação humana é a prática que permite as interações sociais e pode ocorrer tanto de modo formal quanto informal. Para isso, fazemos uso também da linguagem. Sendo assim, a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, pois é considerada o instrumento principal da comunicação informativa (Maranhão, 2022, p. 75).

Essa perspectiva privilegia a função comunicativa da linguagem e remete aos pressupostos teóricos de Roman Jakobson, reconhecido pelo documento maranhense por sua contribuição à abordagem funcional da linguagem.

É importante destacar que ambos os documentos evitam aderir a uma concepção chomskya-na de competência inata. A ausência dessa perspectiva indica que, embora valorizem o desenvolvimento da reflexão linguística, partem da ideia de que o conhecimento linguístico é construído socialmente e que não se trata somente de uma habilidade natural do falante. Dessa forma, compreende-se que os documentos analisados propõem uma abordagem de linguagem que valoriza o uso, a interação e a construção do conhecimento linguístico.

Portanto, a concepção de linguagem, uma vez identificada, precisa ser observada em ação. Ou seja, é fundamental examinar como ela se manifesta nas práticas e competências descritas pelos documentos, especialmente no que diz respeito ao ensino da variação linguística. Como a escola, orientada por esses textos, é chamada a lidar com os múltiplos falares do português brasileiro? A resposta a essa pergunta passa pelos eixos de ensino, pelas habilidades propostas e pelas competências que os estudantes devem desenvolver.

## Variação linguística nas práticas de linguagem

A análise do tratamento da variação linguística nos documentos exige atenção especial ao modo como se organizam as práticas de linguagem, eixos estruturantes das propostas pedagógicas. A BNCC categoriza o ensino de Língua Portuguesa a partir de quatro eixos: **oralidade, leitura/escuta, produção textual (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica**<sup>4</sup>. Os três primeiros estão ligados ao uso da linguagem em práticas sociais, e todos se baseiam na centralidade do texto como unidade de trabalho, enfatizando as perspectivas enunciativo-discursivas e a relação dos textos com seus contextos de produção (Brasil, 2018).

Partindo dessa perspectiva, o DCTMA orienta que os estudantes devem aprender a transitar entre diversos gêneros discursivos. Segundo esse documento, é necessário que o aluno saiba

[...] interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa e produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente. [...] Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objeto do estudo sistemático na escola (Maranhão, 2022, p. 80).

Essa proposta dialoga com o modelo de análise baseado no contínuo oralidade/letramento, elaborado por Bortoni-Ricardo (2004), que compreende que os falantes variam linguisticamente de acordo com os contextos e exigências comunicativas nos quais estão inseridos.

Dando prosseguimento à análise, o eixo da análise linguística/semiótica, na BNCC, contempla diretamente o estudo das regras e normas gramaticais. De acordo com o documento, essa análise deve ser feita de maneira crítica e consciente, com base em procedimentos metacognitivos que envolvam tanto a forma quanto os efeitos de sentido dos textos (Brasil, 2018).

Nesse processo, é incentivado que os estudantes comparem definições, observem variações expressivas e analisem os efeitos de sentido que decorrem dessas diferenças. É nesse ponto que a BNCC insere, de forma explícita, a questão da variação linguística. O documento orienta que, mediante esta categoria, os estudantes sejam capazes de

conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018, p. 83).

O DCTMA, por sua vez, ainda que de forma mais sutil, reforça esse entendimento, ao afirmar que o estudante competente em Língua Portuguesa é aquele capaz de atuar em diferentes situações sociais de comunicação, o que sugere a necessidade de transitar por diferentes registros e variedades da língua. Então, segundo o documento maranhense:

---

<sup>4</sup> Grifo nosso.

nesse aspecto, para ser considerado competente em língua portuguesa, o estudante precisa **dominar habilidades** que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante **nas mais diversas situações sociais de comunicação** (Maranhão, 2022, p. 80, grifo nosso).

Apesar de não ser específico como a BNCC, podemos inferir que a expressão “dominar habilidades”, utilizada pelo DCTMA, diz respeito a toda e qualquer estratégia da língua que resulta em produção de sentido, incluindo regras e normas gramaticais. Assim como também podemos inferir que o documento ao enunciar a expressão “nas mais diversas situações sociais...” indica as variedades linguísticas que encontramos em diferentes comunidades linguísticas.

Essa orientação se fortalece ao considerar a variação como conteúdo do currículo escolar. O enfrentamento do preconceito linguístico e a valorização das variedades não prestigiadas reforçam a proposta de uma educação linguística crítica, como defendido por Bortoni-Ricardo (2004).

A noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua (p. 8).

Sendo assim, a discussão sobre variação linguística, no entanto, não pode ser dissociada das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em especial, no Ensino Médio, é preciso considerar quem são esses estudantes, quais repertórios linguísticos trazem consigo e como suas juventudes são (ou não) reconhecidas como legítimas. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto o DCTMA apresentam formulações que articulam língua, identidade e pertencimento, convocando a escola a um compromisso ético com a diversidade.

## O reconhecimento da diversidade cultural e linguística

No conjunto de discussões que estão sendo levantadas neste trabalho, a Competência Específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias propõe que o aluno compreenda a língua como um fenômeno heterogêneo e variável, reconhecendo-a como um marcador de identidade e como campo de disputas simbólicas. O documento afirma que os estudantes devem

compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades [...] e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Esse trecho evidencia o esforço do documento nacional em consolidar uma formação crítica e pluralista, o que amplia o escopo da variação para além do fenômeno linguístico, compreenden-



do-a como fato social, cultural e político.

O DCTMA, por sua vez, aprofunda essa dimensão, ao incorporar a ideia de juventudes plurais, reconhecendo a diversidade de trajetórias sociais, culturais e linguísticas que constituem o sujeito jovem.

Compreender a juventude como condição sócio-histórica-cultural [...] com peculiaridades próprias que não se restringem às dimensões biológica e etária, mas se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais [...] é absolutamente necessário (Maranhão, 2022, p. 23).

Ao incorporar a ideia de juventudes múltiplas, o DCTMA reconhece que as práticas linguísticas dos sujeitos escolares não podem ser homogeneizadas sob uma única norma ou padrão, mas devem ser vistas como expressões legítimas de pertencimento e resistência.

Em síntese, tanto a BNCC quanto o DCTMA demonstram um alinhamento quanto à valorização da diversidade linguística e da variação como aspectos fundamentais da linguagem. Os documentos sugerem que o conhecimento linguístico deve ser construído socialmente, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos no processo de aprendizagem e enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico, a equidade e o respeito às múltiplas formas de expressão linguística.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos curriculares BNCC e DCTMA revela um movimento importante de aproximação entre os estudos linguísticos contemporâneos e as práticas escolares. Ambos os textos demonstram um esforço por superar a visão normativa tradicional, muitas vezes arraigada na ideia de correção linguística absoluta, e caminham em direção a uma concepção mais plural e social da linguagem.

Essa inflexão teórica e metodológica se expressa, sobretudo, na valorização da diversidade linguística, nas orientações para a análise crítica dos usos da língua e na incorporação da variação como um fenômeno legítimo e constitutivo da experiência linguística dos sujeitos.

O reconhecimento de que os usos da língua estão sempre situados historicamente e atravessados por marcas sociais, culturais e identitárias aponta para uma mudança paradigmática no ensino de Língua Portuguesa. Nesse cenário, o papel do professor passa a ser menos o de um vigilante da norma e mais o de um mediador de sentidos, um agente que promove o letramento crítico e que convida seus alunos a perceberem a linguagem como um espaço de disputa simbólica e de construção de sentidos socialmente relevantes.

Ao estabelecer vínculos entre os gêneros discursivos, os contextos de produção e os efeitos de sentido, os documentos analisados criam condições para que o trabalho com a língua vá além da gramática normativa e se volte para o estudo das práticas de linguagem em sua complexidade.

Quando incentivam o conhecimento e o debate sobre as variedades linguísticas, inclusive as prestigiadas e estigmatizadas, esses documentos não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também criam oportunidades para desnaturalizar visões hierarquizantes e promover a equidade por meio da linguagem.

Nesse contexto, a crítica ao “erro de português”, este muitas vezes entendido como desvio em relação à norma culta, aparece não de forma panfletária ou direta, mas diluída em uma proposta curricular que privilegia o uso real da língua e sua função comunicativa. A linguagem deixa de ser tratada como código fechado para se tornar um fenômeno vivo, em constante variação e mudança, refletindo as dinâmicas sociais nas quais está inserida.

Embora a BNCC apresente maior detalhamento conceitual em relação à variação linguística, o DCTMA traz elementos que merecem ser mais bem explorados, como a centralidade da noção de “juventudes” e o reconhecimento da diversidade sociocultural do território maranhense. Essas diretrizes, se articuladas às práticas de linguagem e à formação crítica dos professores, podem constituir-se em potentes ferramentas de transformação da prática pedagógica.

Portanto, esse conjunto de orientações aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos docentes, os materiais didáticos e as estratégias de avaliação, de forma a contemplar os múltiplos modos de falar e escrever dos sujeitos escolares. A leitura crítica dos documentos curriculares se mostra como um campo fértil à Sociolinguística Educacional, consolidada pelo trabalho de Bortoni-Ricardo (2004). A linguagem, dentro dessa vertente, não é apenas conteúdo, mas dispositivo simbólico central para a constituição dos sujeitos e para o acesso a direitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. A evolução do tratamento da variação linguística no Enem. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 293–320, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p293. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23793>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística Educacional*. São Paulo: Contexto, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 133-155.

FARACO, Carlos Alberto. Afinando os conceitos. In: FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-106.

FERNANDES, Alzilane Bento. *A leitura no Documento Curricular do Território Maranhense: uma análise discursiva*. 2023. 72f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio*. — São Luís, 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEZES, Gláucia da Silva Lobo. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos - estudos de caso do português culto*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Flávia Freitas de. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PAULA, Maria Izabel Nunes de. *A abordagem da variação linguística nas competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio*. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

PATRIOTA, Luciene Maria; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 2, 2018. p. 289-307, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1066>. Acesso em: 25 out. de 2025.

PATRIOTA, Luciene Maria. Percurso histórico da variação linguística em livros didáticos de português: do século XX ao XXI. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 234-247, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/4551>. Acesso em: 29 dez. 2025.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

PEREIRA, Emídia Ferreira Alves; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Proposições curriculares para o ensino de leitura: o DCTMA e a mediação pedagógica no 9º ano no contexto escolar. *Conjecturas*, v. 22, n. 14, p. 791-803, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1830-2M04>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SANTOS, Aymmé Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set-dez/2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654>. Acesso em 29 dez. 2020.

SILVA, Gláucia Raquel da; SILVA, Maria da Guia Taveiro; MOURA, Fabíola Silva. Maranhensidade, leitura e escrita: práticas escolares para a formação da identidade cultural. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 6, n. 2, p. 5–18, maio 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1830>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Tarcilane Fernandes da; SOUSA, Maria das Dores Ozório de. O tratamento da variação linguística em sala de aula: reflexões críticas sobre a prática docente. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 90–112, 2023. DOI: 10.20396/lil.v26i51.8671656. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671656>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SOUSA, Gabriela Almeida de. *O ensino de língua portuguesa e as concepções de leitura e de linguagem no Documento Curricular do Território Maranhense para as séries finais do ensino fundamental*. 2023. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1968].

ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

**Submetido em: 30/06/2025**

**Aceite em: 22/12/2025**

# CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO CIDADÃS: CRENÇAS SOCIOLINGUÍSTICAS SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO

*CIENCIA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: CREENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS SOBRE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL BRASILEÑA Y LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

**Viviane de Souza Cardaço**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
vivianedesouzacardacos@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-6281-0228>

**Juliana Bertucci Barbosa**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
julianabertucci@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-1510-633X>

**RESUMO:** Este artigo investiga crenças e atitudes linguísticas de estudantes do Ensino Médio da Educação Básica de duas escolas públicas do interior de Minas Gerais (Uberaba, MG), tendo como foco a variação linguística, a diversidade linguística e cultural brasileira, a Linguística e sua relação com a Ciência. Ancorada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional e nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, a pesquisa também dialoga com a divulgação científica em Linguística como estratégia de letramento científico e de aproximação entre saberes acadêmicos e populares. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem quanti-qualitativa, com a aplicação de questionário e entrevista, culminando na produção do vídeo documentário intitulado *Desacento: Entre o que se fala e o que se cala (2025)*, concebido como produto de divulgação científica. Os resultados evidenciam que a ausência de reflexões sistemáticas sobre variação linguística e diversidade nos currículos escolares contribui para a manutenção de estigmas e preconceitos linguísticos, impactando a construção identitária dos estudantes. Conclui-se que a inserção da Linguística no espaço escolar é fundamental para a promoção de uma educação linguística crítica, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade e à justiça social.

**Palavras-chave:** Diversidade Linguística; Popularização da Linguística; Educação Básica.

**RESUMEN:** Este artículo investiga las creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de la Educación Secundaria de dos escuelas públicas del interior del estado de Minas Gerais (Uberaba, MG, Brasil), con énfasis en la variación lingüística, la diversidad lingüística y cultural brasileña, la Lingüística y su relación con la Ciencia. La investigación se fundamenta en los presupuestos de la Sociolingüística Educativa y en los estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas, además de dialogar con la divulgación científica en Lingüística como estrategia de alfabetización científica y de aproximación entre saberes académicos y populares. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cuantitativo y cualitativo, mediante la aplicación de cuestiona-

rios y entrevistas, culminando en la producción del video documental *Desacento: Entre lo que se habla y lo que se calla* (2025), concebido como un producto de divulgación científica. Los resultados evidencian que la ausencia de reflexiones sistemáticas sobre la variación lingüística y la diversidad en los currículos escolares contribuye al mantenimiento de estigmas y prejuicios lingüísticos, afectando la construcción identitaria del estudiantado. Se concluye que la inserción de la Lingüística en el ámbito escolar es fundamental para promover una educación lingüística crítica, inclusiva y comprometida con el respeto a la diversidad y la justicia social.

**Palabras clave:** Diversidad Lingüística; Popularización de la Lingüística; Educación Básica.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo da língua em contextos marcados por desigualdades históricas, raciais e sociais configura-se também como um ato político. Compreendida como prática social, a língua mobiliza memórias, resistências e afetos, constituindo-se como um elemento central na construção das identidades individuais e coletivas. No Brasil, país em que coexistem mais de 250 línguas — entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas, afro-brasileiras e diferentes variedades do português —, conforme dados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), a diversidade linguística tensiona modelos tradicionais de ensino que privilegiam uma norma padrão de caráter elitista e excludente. Diante desse cenário, torna-se imprescindível promover reflexões que valorizem a pluralidade dos modos de falar e de existir.

À luz desse contexto multilíngue e pluricultural, este artigo apresenta uma investigação sobre crenças e atitudes linguísticas de estudantes do Ensino Médio da Educação Básica de uma cidade do interior de Minas Gerais (Uberaba, MG), focalizando suas concepções acerca da variação linguística, da Linguística, da diversidade linguística e cultural brasileira e da relação entre Linguística e Ciência. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas e nas discussões sobre a divulgação científica em Linguística como estratégia de letramento científico.

A análise adota uma abordagem quanti-qualitativa, por meio da aplicação de questionários e entrevistas, culminando na produção do vídeo documentário *Desacento: Entre o que se fala e o que se calla* (2025), concebido como um instrumento de divulgação científica e de aproximação entre saberes acadêmicos e populares. A escolha das escolas públicas como locus da pesquisa possibilitou observar como experiências escolares e familiares influenciam as representações dos estudantes sobre língua, diversidade e identidade, bem como compreender de que modo a ausência de reflexões sistemáticas sobre a Linguística nos currículos escolares contribui para a reprodução de estigmas e exclusões.

Como afirma Freire (2006), a educação deve ter como finalidade a libertação, e não a domesticação. Valorizar as línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração, de sinais, assim como as variedades do português brasileiro, significa reconhecer o direito à palavra e à existência em sua plenitude. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a contribuir para a construção de uma pedagogia linguística comprometida com o respeito à diferença e com o enfrentamento dos preconceitos,

uma vez que, como destaca Scherre (2021), toda forma de exclusão linguística configura-se também como uma forma de violência social.

## 2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICO CULTURAL BRASILEIRA

O português brasileiro é um verdadeiro mosaico, resultado de séculos de contato entre povos indígenas, africanos, europeus e migrantes de diversas origens. Essa pluralidade manifesta-se não apenas nos sotaques, mas nas estruturas gramaticais, no léxico e nas práticas discursivas cotidianas. Como destaca Calvet (2002, p.22), “não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante ideal”; ao contrário, a variação é inerente à língua e reflete a riqueza das experiências sociais e históricas do país.

A língua portuguesa brasileira, ao contrário do que muitos pensam, não é uma língua homogênea. As marcas da influência indígena, como “abacaxi”, “pipoca” e “tatu”, convivem com termos de origem africana, como “moleque” e “quilombo”, e com aportes de imigrantes europeus, como “pão” (do italiano “pane”). Essa diversidade reflete-se também em construções sintáticas, como o uso do gerúndio (“estou fazendo”) e do pronome “você” em vez de “tu” em muitas regiões.

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras têm privilegiado as variedades linguísticas associadas ao maior prestígio social, frequentemente vinculadas à norma urbana escolarizada, em detrimento das formas de fala regionais e das variedades utilizadas por grupos socialmente minorizados. No entanto, o reconhecimento e a valorização dessa pluralidade linguística constituem princípios fundamentais para uma educação inclusiva, especialmente no âmbito da educação científica em comunidades indígenas, nas quais o bilinguismo e o respeito às línguas originárias são elementos centrais para a construção, a circulação e a legitimação do conhecimento.

Ao se abordar a diversidade linguística presente nas diferentes regiões brasileiras — expressa por meio de gírias, sotaques e formas de expressão — trata-se de uma bagagem identitária que orienta a maneira como o indivíduo, ou o grupo social ao qual pertence, se compreende enquanto sujeito. Essa diversidade linguística reflete uma diversidade cultural mais ampla, que carrega consigo ancestralidade, modos de agir, crenças, autoimagem e preferências, constituindo parte fundamental da identidade social e cultural dos falantes.

Castilho (s/d), em um texto de divulgação científica publicado no site do Museu da Língua Portuguesa, analisa como o português falado no Brasil passou por um intenso processo de diversificação social e regional, resultante de múltiplas influências históricas, culturais e geográficas. O autor apresenta exemplos de variação fonética, lexical e morfossintática, evidenciando a complexidade e a riqueza da língua portuguesa em seu uso cotidiano. Na região Norte do país, por exemplo, observa-se forte influência de línguas indígenas, como o Nheengatu, o Tikuna e o Baniwa, entre outras, o que se reflete no uso recorrente de vocábulos de origem indígena no português regional, tais como cipoal, tucupi e pirarucu. Além disso, destacam-se variações fonéticas, como o alongamento vocálico (ex.: maniiinha), e o uso de interjeições e expressões regionais, como “visse” e “égua”.

(CASTILHO, s/d)

Na região Nordeste, também se evidencia a influência indígena e africana, especialmente de povos bantos e iorubás, com forte presença de africanismos no vocabulário, como moleque, axé e cafuné. Observam-se ainda marcas de variação social entre zonas rurais e urbanas, como o uso do pronome tu com concordância associada a você, além de acentos regionais bastante característicos (baiano, cearense, pernambucano, entre outros) e de regionalismos lexicais, como xibiu, bicho, oxe e arretado.

Segundo Castilho, situação semelhante ocorre na região Centro-Oeste, marcada pela convivência de variedades linguísticas urbanas e rurais, bem como pela influência de línguas indígenas, como o Guarani e o Terena. Nesse contexto, são frequentes formas reduzidas e abreviadas, como ocê e tava. Já na região Sul, observam-se traços linguísticos fortemente associados às imigrações europeias, sobretudo alemã, italiana e polonesa. Por fim, na região Sudeste, a diversidade linguística manifesta-se de forma particularmente intensa, em razão da expressiva presença de diferentes fluxos migratórios — portugueses, italianos, espanhóis, japoneses, além de migrantes internos, como mineiros e nordestinos —, bem como das diferenças entre áreas urbanas centrais e regiões periféricas, frequentemente relacionadas a questões sociais e de classe.

Como destacam Barbosa e Freire (2020), a diversidade linguística no Brasil, o reconhecimento da sócio-história do Português Brasileiro (PB) e das diferentes línguas faladas no país como um patrimônio cultural e linguístico ainda é pouco abordado em sala de aula. Isso ocorre, principalmente, por ainda haver inúmeras crenças negativas sobre diversidade, sobre variedades do PB e sobre a língua – e seus usos e usuários –, que se perpetuam e criam barreiras no processo de ensinar e aprender a língua portuguesa. Tais crenças, como, por exemplo, acreditar erroneamente que o Brasil é “um país monolíngue, porque seu povo só fala a língua portuguesa” ou que “existe uma variedade do português melhor do que outra”, são resultantes, muitas vezes, do desconhecimento dos próprios professores da Educação Básica sobre a diversidade linguística do português no Brasil e no mundo. Por outro lado, essa diversidade linguística constitui uma importante bagagem identitária, fundamental para a construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos, dos brasileiros.

## 2.1. DIVERSIDADE E EXCLUSÃO: O PAPEL DA ESCOLA

Apesar da riqueza linguística do Brasil, como já mencionado, a escola historicamente tem privilegiado têm privilegiado as variedades linguísticas associadas ao maior prestígio social em detrimento das demais variedades. Isso resulta em exclusão simbólica e real de alunos que não dominam ou não utilizam a variedade prestigiada, reforçando preconceitos e desigualdades:

Há falta de conhecimento, numa parcela de professores, para se construir um trabalho didático com os conceitos básicos da sociolinguística, sendo um deles o próprio reconhecimento da variação linguística enquanto fenômeno recorrente. (Baumgärtner e Menegolo, 2021, p. 15)



Segundo Baumgärtner e Menegolo (2020), a orientação didática oficial, como nos materiais da Prova Brasil, ainda falha em incorporar uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas dos alunos, muitas vezes confundindo variação com erro e perpetuando a desvalorização das identidades linguísticas regionais e populares.

Segundo Bagno (1999), o preconceito linguístico decorre da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual, que passa a considerar como “erro” — e, portanto, como reprovável — tudo aquilo que se afasta desse modelo. Esse tipo de preconceito está intimamente articulado a outras formas de discriminação amplamente presentes na sociedade. No contexto escolar, o preconceito linguístico afeta diretamente a autoestima dos estudantes, que vivenciam situações de desvalorização e constrangimento, como discursos que hierarquizam sotaques ou associam a forma de falar — quando não alinhada às variedades cultas — a uma suposta menor competência intelectual. Nesse cenário, alunos que utilizam gírias populares e/ou variedades regionais passam a ser rotulados como aqueles que “não sabem falar”, tendo seu modo de falar utilizado como critério de julgamento de sua identidade pessoal, social e profissional.

Dessa forma, pode-se afirmar que as experiências vivenciadas pelo estudante no ambiente escolar influenciam diretamente seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Quando o aluno está inserido em um espaço que não o acolhe, que o reprime, o invalida ou o desqualifica, isso tende a resultar em baixo desempenho escolar, desmotivação e, em casos mais graves, evasão. Conforme Freire (1968), a educação deve ter como finalidade a formação de sujeitos críticos e transformadores, capazes de compreender sua inserção no mundo e de atuar sobre ele de maneira consciente. Para tanto, conteúdos, métodos e programas educacionais precisam estar alinhados a esse propósito emancipador, superando práticas que apenas adaptam, domesticam ou submetem os indivíduos às estruturas opressoras. Essa perspectiva se estende ao tratamento da fala do aluno, pois, quando sua linguagem é oprimida e desvalorizada, ele deixa de se reconhecer como parte ativa dos processos de transformação individual e coletiva.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.” (Freire, 2006, p. 45)

Tal perspectiva crítica de Freire reafirma a importância de uma prática pedagógica voltada à autonomia e à transformação social, rompendo com modelos tradicionais baseados na mera transmissão de conteúdos e na reprodução de normas excludentes.

### 3. BREVE REFLEXÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística é uma área dos estudos linguísticos que se dedica a compreender as formas de variação da língua em uso e suas relações com fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos.

Desde a década de 1960, com a formulação da Teoria da Variação e Mudança Linguística por Weinreich, Labov e Herzog (1968), essa abordagem se firmou como contraponto às visões estruturalistas e formalistas, como a de Ferdinand de Saussure e a perspectiva gerativista de Noam Chomsky (2018 [1957]), que, embora fundamentais à constituição da Linguística como ciência, priorizavam os aspectos internos, abstratos e cognitivos da linguagem.

Chomsky, ao introduzir os conceitos de “competência” (o saber linguístico internalizado) e “desempenho” (o uso concreto da língua), contribuiu para consolidar a ideia de que a linguagem é uma capacidade inata do ser humano — o que ele denominou de *faculdade da linguagem*, um componente mental universal (Chomsky, 1986). Essa visão, embora distinta da Sociolinguística, oferece uma base importante para repensar o ensino da gramática. Compreender que todos os falantes detêm um conhecimento linguístico natural e funcional permite deslocar o foco da correção normativa para a valorização da diversidade linguística. Como o próprio Chomsky declarou em palestra na Universidade de Brasília, “uma pessoa devia ter alguns conceitos a respeito do modo como sua língua funciona” (Chomsky, 1996 *apud* Ferrari-Neto et al, 2015, p. 42). Essa afirmação sinaliza que o ensino linguístico deve priorizar a reflexão sobre o funcionamento da língua e não a reprodução de regras descontextualizadas.

No campo da Sociolinguística, William Labov (2008[1972]) contribuiu de maneira decisiva ao demonstrar que a variação linguística é uma propriedade natural das línguas humanas, e não uma deformação. Suas pesquisas revelam que as formas linguísticas variam conforme aspectos como classe social, idade, sexo, grau de escolaridade e contexto de fala. Em sua obra **Padrões Sociolinguísticos**, Labov categoriza essas variações em três tipos, segundo o grau de consciência dos falantes: estereótipos (formas muito marcadas socialmente e geralmente estigmatizadas), marcadores (formas influenciadas por estilo e estratificação social) e indicadores (formas estáveis e menos conscientes, porém igualmente estratificadas).

Essas categorias revelam que a língua, embora seja um instrumento de comunicação, também está sujeita a avaliações sociais — conscientes ou inconscientes — que podem reforçar desigualdades. Certas variedades são vistas como “cultas” ou “certas”, enquanto outras são estigmatizadas como “erradas” ou “inferiores”, embora todas sejam sistematicamente organizadas e perfeitamente funcionais em seus contextos. Como afirma Botassini (2015), tais julgamentos negativos acerca de variedades linguísticas geram preconceito linguístico, ou seja, a discriminação do outro com base na sua forma de falar. Nesse sentido, Scherre (2013, p. 54) observa que:

[...] as variedades linguísticas das pessoas detentoras do poder político e social, também identitárias, têm sido utilizadas como marcas de poder, porque, neste aspecto, impera também a lei do mais forte, que rejeita sistematicamente as variedades menos prestigiadas, e todos os aspectos culturais a elas atrelados [...].

Com isso, evidencia-se que o preconceito linguístico não é apenas uma questão de forma, mas uma manifestação simbólica de desigualdade social, que atua silenciosamente para legitimar alguns sujeitos e deslegitimar outros. A imposição de uma variedade linguística hegemônica —

geralmente associada aos centros urbanos, às elites econômicas e à norma gramatical prescrita — opera como um mecanismo de exclusão, negando a legitimidade das vozes populares, indígenas, negras, periféricas e regionais.

No ambiente escolar, esse processo se acentua. Cyranka e Oliveira (2013) alertam para o fato de que o ensino da Língua Portuguesa, ao privilegiar exclusivamente a norma padrão, desconsidera as práticas linguísticas reais dos alunos e perpetua um ideal de homogeneidade linguística. Tal prática gera experiências escolares esvaziadas de sentido e fortalece estigmas. Segundo as autoras, um ensino que não reconhece a diversidade linguística resulta em “atividades didáticas sem significação concreta e, conseqüentemente, válida a sistematização de preconceitos diversos” (Cyranka; Oliveira, 2013, p. 3).

Além disso, essa desvalorização da linguagem cotidiana contribui para a construção de subjetividades linguísticas marcadas pela insegurança. Como aponta Pires de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 135), “há pessoas no Brasil que afirmam, em português, que não sabem português” — uma afirmação paradoxal, mas que expressa bem o impacto do ensino normativo na autoestima linguística de muitos brasileiros. Esse fenômeno denuncia a urgência de uma abordagem crítica e científica da língua nas escolas, que, ao invés de reforçar hierarquias, valorize a competência comunicativa dos estudantes e os ajude a compreender a lógica da variação e a função social da linguagem.

Diante disso, o presente trabalho defende a introdução da linguística como ciência no ambiente escolar, conforme sugerem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), como uma estratégia não apenas de letramento linguístico, mas também de empoderamento social. Ao promover o conhecimento científico sobre a língua — incluindo sua diversidade, funcionamento, e variação —, a escola pode se tornar um espaço de resistência ao preconceito linguístico e de afirmação das múltiplas identidades que coexistem no Brasil. Essa proposta articula diretamente os eixos centrais deste estudo: a popularização da linguística, a desconstrução das crenças do senso comum e o compromisso com um ensino de línguas e letramento linguístico culturalmente sensível e socialmente transformador.

#### **4. CRENÇAS, ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS: SUCINTAS DEFINIÇÕES E REFLEXÕES**

Crenças linguísticas podem ser compreendidas como convicções, opiniões ou conhecimentos implícitos que indivíduos ou grupos constroem acerca da língua, de suas variedades e de seus usos. Tais crenças são formadas a partir de experiências pessoais, sociais, políticas e históricas, sendo, muitas vezes, elaboradas sem base em investigação sistemática ou científica. Por seu caráter subjetivo, nem sempre correspondem à realidade linguística e podem sustentar preconceitos, ao atribuírem juízos de valor — como superioridade/inferioridade ou certo/errado — a determinadas variedades ou modos de falar.

À luz da concepção de Labov (2008 [1972]), as crenças linguísticas podem ser entendidas como “um conjunto relativamente uniforme de atitudes frente à linguagem, partilhadas por quase

todos os membros de uma comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (Labov, 2008 [1972], p. 176). Nesse sentido, as crenças linguísticas influenciam diretamente a maneira como os indivíduos utilizam a língua, avaliam diferentes formas de falar e se relacionam socialmente. Assim, ao se discutir o uso da língua, torna-se fundamental compreender como essas crenças refletem o meio social, a escola e a família nos quais o indivíduo está inserido.

O ambiente social em que uma pessoa vive contribui de forma significativa para a construção de suas crenças linguísticas, sobretudo por meio do contato com diferentes formas de fala, sotaques, dialetos e variedades linguísticas. A convivência com distintos grupos sociais, classes sociais e faixas etárias, bem como a exposição a variados meios de comunicação, molda as percepções sobre o que é considerado “certo” ou “errado” na linguagem e sobre os usos socialmente mais valorizados em cada contexto comunicativo.

A família, por sua vez, constitui a primeira instituição social com a qual a criança estabelece contato e, conseqüentemente, exerce forte influência na formação de suas crenças linguísticas. Por meio das interações familiares, a criança aprende padrões de fala, vocabulário e estilos de comunicação característicos de seu grupo social, que podem diferir daqueles utilizados em outros contextos. Além disso, a família transmite valores e atitudes em relação à linguagem, influenciando a percepção da criança acerca da importância da língua e de sua própria relação com a comunicação.

Por fim, a escola, enquanto instituição responsável pela socialização e pela sistematização do conhecimento, desempenha papel central na consolidação das crenças linguísticas. A maneira como o espaço escolar lida com a variação linguística — seja valorizando, seja estigmatizando determinadas formas de falar — pode impactar significativamente a forma como os estudantes percebem sua própria linguagem e a dos outros. Nesse contexto, práticas marcadas pelo preconceito linguístico, ainda recorrentes no ambiente escolar, podem afetar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico de alunos que utilizam variedades linguísticas distintas das variedades socialmente prestigiadas, frequentemente associadas aos grupos dominantes.

Diante disso, torna-se essencial que o educador esteja alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que reconhece a diversidade linguística brasileira e estabelece, como uma de suas competências essenciais para o Ensino Médio, a habilidade de empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua mais adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero discursivo envolvido, promovendo, simultaneamente, o respeito aos diferentes usos linguísticos e o combate ao preconceito linguístico (BRASIL, 2018). Essa diretriz, expressa na competência EM13LGG402, assume papel central na formação crítica e cidadã dos estudantes, ao valorizar o domínio das variedades de prestígio social sem deslegitimar as demais variedades linguísticas utilizadas pelos falantes.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.” (BRASIL, 2018, p. 494)

Ao orientar práticas pedagógicas que problematizam os estigmas associados a dialetos, sotaques e registros, a BNCC propõe um ensino comprometido com a equidade social e com a valorização das identidades culturais dos sujeitos, possibilitando, assim, uma abordagem ética e inclusiva da linguagem no espaço escolar.

Em adição, segundo Ghessi e Berlinck (2020), as atitudes e avaliações linguísticas consistem em julgamentos, valores atribuídos a diferentes formas de uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita, abrangendo variedades linguísticas ou traços específicos do sistema linguístico. Esses processos avaliativos não ocorrem de maneira isolada ou espontânea, ao contrário, são socialmente organizados e sistemáticos, sendo profundamente influenciados por relações de poder, pertencimentos identitários e contextos históricos. Por esse motivo, tais atitudes e avaliações não são neutras: elas operam como mecanismos que tanto podem legitimar quanto estigmatizar determinados modos de falar, refletindo e reforçando hierarquias sociais. Nesse contexto, Labov (2008 [1972]) já observa que a avaliação constitui um dos principais desafios teóricos nos estudos sobre variação e mudança linguística, pois a forma como uma comunidade percebe socialmente determinada variante pode influenciar diretamente sua aceitação, difusão ou rejeição.

O estudo das avaliações e atitudes linguísticas é central para a Sociolinguística, constituindo um dos pilares da Teoria da Variação e Mudança Linguística (Marine; Barbosa, 2016). Conforme discutido por Weinreich, Labov e Herzog (1968), avaliações inconscientes acerca de falantes de determinados subsistemas linguísticos contribuem para a atribuição de significados sociais ao uso dessas variedades, influenciando tanto sua expansão quanto seu possível desaparecimento. Nesse contexto, analisar a rejeição escolar às variedades linguísticas dos alunos torna-se fundamental, especialmente quando se adota a perspectiva da língua como prática social. Entender as crenças e atitudes de docentes e discentes possibilita avançar no debate sobre variação e mudança no ambiente escolar, promovendo um ensino que reconhece o aluno como sujeito ativo e pensante, em oposição à visão tradicional de que ele “não sabe português”. Uma pedagogia inovadora para o ensino da língua materna deve ser pautada pelo respeito aos valores sociais dos estudantes, evitando ações que possam desvalorizá-los.

É essencial que os alunos desenvolvam consciência sobre a natureza variável da língua ao longo do tempo, reconhecendo que todas as variedades linguísticas, sob a ótica estrutural, são igualmente válidas. A escola, portanto, não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, devendo utilizá-las como ponto de partida para reflexões sobre as variedades adquiridas no ambiente familiar e aquelas ensinadas no contexto escolar, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa em modalidades oral e escrita.

No entanto, conforme apontam Petermann e Alves (2018), a abordagem dos livros didáticos do Ensino Médio tende a enfatizar o reconhecimento e classificação das variedades linguísticas, em vez de promover uma reflexão aprofundada sobre a existência e persistência dos fenômenos linguísticos. Isso contribui para a visão da variação como “distorção de um padrão ilusório da língua”. Faraco (2008) diferencia a norma culta — aquela utilizada em práticas monitoradas de fala e escrita pelos letrados — da norma padrão, entendida como uma codificação abstrata extraída do uso real

com fins de uniformização linguística em sociedades marcadas pela diversidade dialetal.

A competência comunicativa, por sua vez, engloba não apenas as regras de formação de sentenças, mas também as normas sociais e culturais que determinam a adequação da fala em diferentes situações comunicativas (Bortoni-Ricardo, 2004).

Portanto, é fundamental que o ensino de língua portuguesa nas escolas seja orientado por uma perspectiva sociolinguística, que valorize a pluralidade linguística e promova práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, contribuindo para a superação de estereótipos e preconceitos linguísticos ainda presentes no contexto escolar brasileiro.

## 5. O PAPEL DA DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

A divulgação científica exerce papel crucial na construção de uma educação linguística crítica e democrática, sobretudo quando se propõe a romper as barreiras entre o saber acadêmico e a realidade escolar. Ao apresentar os conhecimentos da linguística em linguagem acessível, essa prática torna-se um instrumento potente de combate a mitos e preconceitos enraizados sobre a língua portuguesa, como a noção equivocada de um padrão “correto” e fixo. Nesse sentido, a divulgação contribui diretamente para o letramento científico, ou seja, para a formação de sujeitos capazes de compreender, avaliar e dialogar com os discursos científicos que circulam na sociedade (Sasseron e Carvalho, 2008). Conde (2024) destaca que a divulgação científica em Linguística cumpre um papel essencial ao desmistificar ideias equivocadas sobre a língua e ao tornar o conhecimento linguístico acessível a um público mais amplo, favorecendo o pensamento crítico e o combate a preconceitos sociais.

Infelizmente, nossa tradição de ensino de língua nas escolas de ensino Fundamental e Médio não privilegia a abordagem científica, descritiva, da língua. O ensino de língua ainda é muito dependente da visão tradicional, normativa, de ensino de gramática e de metalinguagem gramatical. Trata-se da ideologia, muito presente, que domina a concepção de ensino de língua nas escolas e que induz a crer que aprender uma língua é aprender a escrever e a se comunicar somente em uma norma linguística de prestígio, a norma culta. Essa abordagem, além de restritiva, é prenhe de preconceitos, impede um aprendizado de orientação científica da língua. Expostos a esse único modelo de ensino e aprendizado de língua, os alunos não têm como ter acesso, avaliar e entender princípios de observação dos fenômenos, de descrição de regularidades, de levantamento e validação de hipóteses. (Entrevista com Dirceu Cleber Conde concedida a Ana Carolina de Sousa Araújo [et al], 2024, p.10)

Conde (2024) afirma ainda que a ausência dessa exposição compromete a formação de uma cosmovisão mais ampla, criteriosa e crítica, capaz de permitir que os alunos diferenciem informações fundamentadas de notícias falsas (*fake news*). Essa limitação dificulta a desnaturalização de concepções de língua marcadas pelo preconceito e por um viés elitista, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção de hierarquias e desigualdades presentes na sociedade.

Durante a realização da pesquisa de campo e a aplicação do questionário que fundamenta

este artigo, foi vivenciada uma experiência reveladora: a presença da língua sob uma perspectiva cientificamente orientada mostrou-se praticamente ausente no contexto escolar investigado. Podemos observar que os alunos não demonstram um entendimento consistente sobre o que é a Linguística nem sobre as múltiplas possibilidades de aplicação desse campo do conhecimento. De modo geral, há pouca compreensão e valorização da diversidade linguística, assim como escasso interesse pela pesquisa na área. Debates relacionados ao uso da língua, às suas variedades, às suas especificidades e ao preconceito linguístico são, em grande medida, inexistentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, durante a aplicação do nosso questionário - um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa -, tornou-se evidente que os alunos não percebem que a língua “é um dos traços principais de nossa distinção em relação a outros seres vivos. Ela merece, por isso, nossa atenção. Ela está no centro de nossas ações cotidianas, das mais simples às mais institucionalizadas” (Conde, 2024, p. 6).

É igualmente significativo observar que o público leigo — em especial os estudantes e as escolas analisadas nesta pesquisa —, em sua maioria, desconhece a centralidade e as contribuições dos estudos linguísticos para diversos campos contemporâneos amplamente discutidos em sala de aula, como o da inteligência artificial. Conde (2024) destaca que, sem a Linguística e o conhecimento por ela produzido sobre estruturas sintáticas, semânticas, padrões fonéticos e outros aspectos da língua, não teria sido possível o desenvolvimento de inúmeras plataformas tecnológicas, como o *ChatGPT*, frequentemente mencionado por diferentes públicos. Dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em parceria com a *Educa Insights* (2024), indicam que sete em cada dez estudantes utilizam ferramentas de inteligência artificial em sua rotina de estudos, o que reforça a necessidade de discutir o papel do linguista e de evidenciar como suas contribuições para os estudos da linguagem impactam positivamente a vida em sociedade.

Diante desse cenário, torna-se inquestionável a importância de investir em estratégias de divulgação científica em Linguística, como *podcasts*, vídeos, redes sociais, cartazes e rodas de conversa. Tais iniciativas podem contribuir para demonstrar o potencial formativo da área, estimulando a reflexão, o debate e o interesse pelo estudo da língua e de seus usos em diferentes contextos sociais.

Somos a única espécie neste mundo, conhecida até agora, que possui linguagem articulada, enquanto outros seres vivos, ainda que disponham de um sistema de comunicação, não dispõem da complexidade de formas disponíveis que nos distinguem cognitivamente, nem contam com a propriedade criativa, no sentido da produção de textos variados. Portanto, a linguagem é um dos traços principais de nossa distinção em relação a outros seres vivos. Ela merece, por isso, nossa atenção. Ela está no centro de nossas ações cotidianas, das mais simples às mais institucionalizadas.” (Entrevista com Dirceu Cleber Conde concedida a Ana Carolina de Sousa Araújo [et al], 2024, p.6)

A popularização da linguística na Educação Básica é uma questão de urgência e justiça social. Não é aceitável que, em pleno século XXI, a escola siga reproduzindo um ensino de língua que exclui, silencia e marginaliza justamente aqueles que formam o Brasil real: falantes de variedades populares, indígenas, pessoas surdas que utilizam da língua de sinais (LIBRAS), quilombolas, imi-

grantes e periféricos, cuja fala é sistematicamente estigmatizada em nome de uma norma padrão elitista. Quando a escola falha em valorizar a pluralidade linguística, ela legitima a lógica do “menos capaz”, do “erro”, deixando profundas marcas de exclusão simbólica e real, especialmente entre os alunos que não se enquadram nos padrões hegemônicos.

Estudos sociolinguísticos mostram que a língua é, antes de tudo, um mosaico de vozes vivas — resultado do contato secular entre povos indígenas, africanos, europeus e de inúmeras outras origens cujas marcas aparecem nos sotaques, léxicos e estruturas gramaticais do português brasileiro. Ignorar essa diversidade na escola é não apenas uma omissão pedagógica, mas um ato político de apagamento de identidades. Como já destacava Labov (2008 [1972]), não existe uma comunidade de fala homogênea, muito menos um falante ideal, pois a variação linguística é constitutiva das línguas naturais e, por isso, precisa ser reconhecida no espaço escolar.

Entretanto, como destacam Marine e Barbosa (2016) e Baumgärtner e Menegolo (2021), apesar das orientações oficiais, ainda é necessário outras ações, como de formação continuada, para que professores possam didaticamente abordar reflexões sobre diversidade linguística e variedades do português em sala de aula. Para além disso, há ainda alunos que não utilizam variedades prestigiadas e devido a isso enfrentam julgamento, discriminação e rebaixamento de sua autoestima, internalizando a ideia de que “não sabem português” — uma violência simbólica que corrói qualquer possibilidade de pertencimento e produção de saber transformador.

O preconceito linguístico que se vive no cotidiano escolar, além de ser alimentado por materiais didáticos que pouco ou nada abordam a diversidade de usos, está na raiz de outras tantas discriminações sociais, raciais e regionais. Como bem pontua Bagno (1999), a escola, ao legitimar uma única forma de falar, age como mecanismo de exclusão e manutenção de privilégios, distanciando-se do ideal freiriano de educação libertadora, que coloca na centralidade o direito à diversidade e ao diálogo. Freire (2006, p.45) nos lembra sobre a missão transformadora da educação: “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.” É urgente que esse chamado ecoe nos currículos e nas salas de aula de todo o Brasil.

O avanço do ensino de uma linguística baseada em ciência — que investiga, descreve e interpreta a riqueza dos usos reais das línguas é o caminho para promover uma pedagogia que, de fato, reconheça e valorize as vozes plurais dos estudantes. Ao exemplo das oficinas de linguística conduzidas por Hochsprung e Zendron da Cunha (2021), fica evidente que, quando a gramática deixa de ser apenas um arsenal de regras para tornar-se objeto de análise, pesquisa e reflexão, os alunos se mostram muito mais curiosos, participativos e criativos. Trazer para a escola atividades que possibilitam a desconstrução de mitos sobre a língua, a discussão sobre preconceito linguístico e a investigação dos próprios usos cotidianos é uma prática revolucionária que permite que estudantes se enxerguem como sujeitos legítimos do conhecimento, capazes de propor hipóteses, analisar dados, construir e reconstruir explicações sobre como falam e porque falam assim.

A abordagem científica da linguagem desloca o foco do ensino da gramática normativa —



centrada no “como deve falar” — para o funcionamento real da língua, o “como funciona”, fomentando a percepção de que todos os falantes detêm um conhecimento linguístico inato, funcional e perfeitamente adaptado aos seus contextos socioculturais. Nas experiências analisadas em Blumenau, pré-adolescentes desconstruíram preconceitos, compreenderam diferenças entre linguagem humana e comunicação animal, investigaram a aquisição da fala e, sobretudo, começaram a enxergar a língua como objeto de pesquisa e identidade. Como resultado, aumentaram o interesse, a autoestima e a participação nas aulas, provando que é possível fazer ciência da linguagem com estudantes do ensino básico.

A divulgação científica em linguística através de *podcasts*, vídeos, redes sociais, documentários, rodas de conversa, entre outros formatos é estratégica para aproximar o saber acadêmico das famílias e da sociedade, combatendo a noção de que só há “um jeito certo” de falar e desmistificando suposições preconceituosas sobre os usos plurais da língua. Conde (2024) ressalta o papel decisivo da divulgação na formação crítica e na luta contra o preconceito: sem acesso a múltiplos modelos, os alunos ficam restritos a uma visão estreita, elitista e excludente de língua. A expansão do diálogo entre universidade e escola quebra o monopólio da norma culta, propondo um letramento científico que prepara jovens para analisar informações, reconhecer fake news e construir interpretações criteriosas sobre o mundo, além de fortalecer a cidadania e a democracia.

O compromisso de quem acredita em uma escola não apenas republicana, mas radicalmente democrática, deve ser transformar o ensino de língua em trincheira contra as exclusões. Isso exige não só coragem para enfrentar resistências, mas também repertório científico e sensibilidade política. É urgente que a linguística, na escola, não seja apenas disciplina de especialista, mas patrimônio partilhado que professores sejam (re)formados para atuar como mediadores da diversidade; que materiais didáticos sejam repensados desde a pluralidade; e que estudantes possam, finalmente, sentir orgulho da própria fala, reconhecendo nela não o estigma, mas o sinal do direito de pertencer a um Brasil múltiplo, desigual e, ainda assim, extraordinariamente vivo.

## 6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou uma abordagem quantiquantitativa, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. Para a produção dos dados qualitativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aleatoriamente, com 32 moradores de Uberaba de diferentes faixas etárias e escolaridades, conduzidas a partir de um roteiro elaborado especificamente para esta investigação. Paralelamente, elaboramos e aplicamos um questionário estruturado a estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas do município de Uberaba/MG. O estudo apresentou delineamento transversal e foi desenvolvido entre setembro de 2024 e julho de 2025, contando com a participação de 54 estudantes.

Antes do início da coleta de dados, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Foram igualmente

obtidas as autorizações das direções das escolas participantes e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelos participantes e/ou por seus responsáveis legais, quando necessário. Todo o processo atendeu rigorosamente às diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Após a coleta e a análise dos dados, foi produzido um vídeo documentário como produto da pesquisa.

O roteiro de entrevistas, contribuiu, principalmente, na produção do documentário e foi elaborado com base em estudos prévios da área de Sociolinguística e Popularização da Linguística. Esse instrumento possibilitou explorar experiências, percepções e sugestões dos participantes acerca do tema central da pesquisa, com o objetivo de popularizar a Linguística e promover a divulgação científica.

Na segunda etapa metodológica, procedemos com o mapeamento e a seleção de duas escolas públicas participantes, com base em dados do SEDET (2000), que projetam a população por bairro a partir do Censo do IBGE (2000). A Escola A localiza-se em um bairro predominantemente composto por classes sociais B e C, enquanto a Escola B situa-se em uma região periférica, caracterizada por maior vulnerabilidade socioeconômica. A partir desse levantamento, foi elaborado e aplicado um questionário estruturado, com questões fechadas e abertas, destinado a estudantes do Ensino Médio com idades entre 16 e 18 anos.

Por fim, a última etapa culminou na produção do vídeo documentário que seguiu três etapas principais:

- I. Pré-produção - incluiu a definição do tema, pesquisa bibliográfica, elaboração do argumento e do roteiro, seleção dos participantes e planejamento das locações e equipamentos;
- II. Produção - com a captação de imagens, entrevistas, registros de atividades e depoimentos, priorizando a espontaneidade e a fidelidade à realidade investigada;
- III. Pós-produção - envolvendo a decupagem, edição e finalização do material audiovisual, com atenção à coerência narrativa, à qualidade técnica e ao respeito às vozes e identidades dos participantes.

O documentário foi concebido como instrumento de registro, reflexão e divulgação científica, valorizando as experiências dos participantes e ampliando o alcance dos resultados da pesquisa, com o propósito explícito de popularizar a Linguística<sup>1</sup>. Após essa última etapa, o vídeo foi compartilhado e assistido pelos alunos das escolas públicas parceiras, como debate, e participação ativa dos alunos, sobre a temática presente no documentário.

## 6.1 INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO

Para responder às questões centrais do estudo, foram adotados, como descrito no item anterior, dois instrumentos principais de coleta de dados: um roteiro de entrevista semiestruturada,

---

<sup>1</sup> O vídeo está disponível no canal do youtube do GEVAR UFTM UFU (Grupo de estudos variacionistas/Diretório CNPq / <https://www.youtube.com/@gevaruftmufu4377>), podendo ser acessado pelo link: [https://m.youtube.com/watch?si=28GhvdEk1f3GKbdX&v=tlzYDd\\_fROo&feature=youtu.be](https://m.youtube.com/watch?si=28GhvdEk1f3GKbdX&v=tlzYDd_fROo&feature=youtu.be). Acesso em: 12 jan. 2026.

voltado à produção de um documentário sociolinguístico, e um questionário estruturado, aplicado a estudantes da rede pública estadual de Uberaba, MG. Essa escolha metodológica visou investigar, de forma abrangente e sensível, as crenças, percepções e atitudes linguísticas de sujeitos sem formação específica na área, destacando seus pontos de vista sobre a língua portuguesa e sobre o conhecimento científico em Linguística.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com base em referenciais teóricos da abordagem qualitativa interpretativista, tomando como parâmetro os estudos de Brandão (2001), que enfatizam o papel das entrevistas abertas na construção de narrativas críticas sobre ideologias linguísticas. O instrumento foi organizado em duas partes:

Parte I – Perfil sócio-histórico e cultural, abordando idade, gênero, escolaridade, ocupação, origem e local de moradia;

Parte II – Conhecimentos e percepções linguísticas, explorando temas como a relação com a escola, experiências de discriminação linguística, concepções de “erro” no português, percepções sobre a língua portuguesa, compreensão da diversidade e da variação linguística, referências às línguas de origem tupi-guarani, conhecimento prévio sobre Linguística e concepções de Ciência, com ênfase na Linguística como campo científico.

As entrevistas foram coletadas em locais públicos de Uberaba: exposições artísticas e feiras de livros. Participaram das entrevistas indivíduos de diferentes faixas etárias, formações e contextos sociais, incluindo jovens, adultos e idosos, estudantes, professores, trabalhadores de distintos setores, profissionais liberais e moradores de bairros centrais e periféricos. Essa diversidade de perfis foi fundamental para contemplar a pluralidade de vozes sociais e fortalecer tanto o registro audiovisual quanto a perspectiva de inclusão de saberes historicamente marginalizados. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, mediante autorização prévia dos participantes, constituindo o material-base do documentário.

Já o questionário estruturado foi aplicado exclusivamente a 54 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais selecionadas (Escola A e Escola B), localizadas em diferentes regiões da cidade de Uberaba. A seleção das instituições considerou critérios de representatividade social e diversidade territorial. O instrumento foi organizado em quatro blocos:

Perfil sócio-histórico e cultural;  
Relação com a escola e com a Língua Portuguesa;  
Noções de ciência;  
Diversidade linguística.

A aplicação ocorreu de forma presencial, nas duas escolas, com autorização institucional e consentimento dos participantes.

Ambos os instrumentos permitiram traçar um panorama plural das representações linguísticas no contexto brasileiro contemporâneo, problematizando concepções tradicionais sobre o ensino de língua e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais críticas e inclusi-

vas. Conforme destaca Scherre (2021), a escuta de múltiplas vozes é condição indispensável para a construção de um espaço educativo democrático, no qual a diversidade linguística seja reconhecida e valorizada como parte constitutiva do patrimônio cultural do país.

## 6.2. CONTEXTO ESCOLAR: PERFIL DO LOCAL E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

A pesquisa foi desenvolvida em diferentes contextos, envolvendo duas escolas públicas estaduais de Uberaba/MG e diversos espaços comunitários da cidade, nos quais foram realizadas entrevistas para a composição do documentário audiovisual. A seleção dos locais e dos sujeitos buscou refletir a heterogeneidade sociolinguística da sociedade brasileira, considerando recortes de classe social, gênero, faixa etária, escolaridade e local de moradia.

No contexto escolar, participaram da pesquisa a Escola A, situada em bairro de classes sociais intermediárias (B e C), e a Escola B, localizada em região periférica do município. Em cada instituição, foram coletadas 27 respostas ao questionário, totalizando 54 participantes. Na Escola A, observou-se diversidade de origens geográficas dos estudantes, incluindo alunos provenientes de outros estados, o que indica um contexto de intenso contato linguístico e cultural. Os dados referentes à escolaridade dos responsáveis revelaram predominância dos níveis fundamental e médio, além de um percentual significativo de desconhecimento por parte dos estudantes, sugerindo possíveis rupturas geracionais no valor atribuído à formação escolar.

Na Escola B, os dados indicaram maior recorrência de relatos de exclusão simbólica e de experiências explícitas de preconceito linguístico associadas às formas de falar dos próprios estudantes. Ainda assim, destacou-se a valorização da escola como espaço de aprendizagem e socialização, apesar das limitações curriculares e pedagógicas apontadas.

Em ambos os contextos escolares, os dados evidenciaram a persistência de concepções normativas sobre a língua portuguesa, mesmo entre alunos que utilizam cotidianamente variedades estigmatizadas. A noção de “erro linguístico” mostrou-se fortemente associada à gramática normativa, enquanto a diversidade linguística raramente foi reconhecida como patrimônio cultural.

Além das escolas, foram realizadas entrevistas em espaços públicos e comunitários da cidade, envolvendo sujeitos de diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade e ocupações, como universitários, professores, idosos, comerciantes, trabalhadores autônomos e pessoas em situação de trabalho informal. Esses encontros ocorreram em praças, bairros periféricos, residências e outros espaços urbanos, assegurando diversidade e amplitude social ao corpus discursivo construído.

A pluralidade de vozes e experiências reunidas ao longo da pesquisa reforça a necessidade de abordagens críticas no ensino de Língua Portuguesa, que reconheçam e legitimem os diferentes pertencimentos linguísticos e culturais dos falantes. Conforme apontam Massini-Cagliari e Cagliari (2001), a diversidade linguística constitui elemento central da identidade nacional brasileira e deve ser valorizada no espaço escolar como estratégia de enfrentamento às práticas discriminató-

rias e às desigualdades sociais historicamente consolidadas. Os dados obtidos confirmam, assim, a relevância de ampliar o diálogo entre a Linguística e o cotidiano dos sujeitos, reafirmando a urgência de políticas educacionais que promovam a valorização da variação e da pluralidade linguística como fundamentos de uma escola pública mais democrática, crítica e inclusiva.a.

## 7. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentamos uma síntese das análises do questionário aplicado em duas escolas públicas estaduais de Uberaba (MG), doravante denominadas Escola A e Escola B. Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, em especial aqueles relacionados à diversidade linguística, às crenças e atitudes linguísticas e à popularização da ciência, em diálogo com a Sociolinguística Educacional e com os estudos sobre divulgação científica em Linguística.

A análise encontra-se organizada por escola, em subseções correspondentes às partes do questionário previamente descritas na Seção 7 deste artigo, a saber: (I) Perfil socioeconômico e de costumes; (II) Relações com a escola e com a Língua Portuguesa; (III) Concepções sobre Ciência; e (IV) Diversidade Linguística. Essa organização analítica permite identificar regularidades e contrastes entre os contextos investigados, bem como compreender a influência de fatores socioculturais na construção das representações linguísticas dos estudantes.

Destacamos que não apresentamos, neste artigo, os resultados dos dados provenientes das entrevistas nem a análise exaustiva de todas as questões do questionário. Tal decisão metodológica fundamenta-se em critérios de recorte analítico, saturação temática e representatividade interpretativa, amplamente reconhecidos nas pesquisas de natureza qualitativa e mista. A análise prioriza os dados que evidenciaram maior recorrência discursiva e maior potencial explicativo em relação aos objetivos do estudo, permitindo aprofundar a discussão sem incorrer em descrições excessivamente extensas ou redundantes.

Além disso, as entrevistas semiestruturadas desempenharam papel central na produção do vídeo documentário *Desacento: Entre o que se fala e o que se cala* (2025), concebido como um produto de divulgação científica. Nesse sentido, parte do material empírico foi mobilizada em um outro plano analítico e comunicativo, orientado pela construção narrativa e pela circulação social do conhecimento, e não exclusivamente pela análise textual detalhada típica de artigos acadêmicos. Essa opção articula diferentes métodos e produtos de pesquisa, respeitando a coerência entre procedimentos, objetivos e resultados.

Assim, a análise apresentada concentra-se nos aspectos mais relevantes para compreender as crenças e atitudes linguísticas dos estudantes, bem como suas concepções sobre diversidade linguística e Linguística como Ciência. Os demais dados, embora igualmente significativos, são acionados de forma complementar ou encontram-se contemplados no documentário, assegurando a consistência metodológica, a economia analítica e a aderência aos objetivos centrais da investigação.

## 7.1. RESULTADOS DA ESCOLA A

A seguir, apresentamos as análises dos dados coletados da escola A.

### 7.1.1. PARTE I – PERFIL SOCIOECONÔMICO E DE COSTUMES

Dos 54 alunos entrevistados, 25 pertencem à Escola A, com a seguinte distribuição por sexo biológico: 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. No que se refere à identidade de gênero, nenhum estudante declarou-se não binário ou optou por não informar. A maioria dos participantes nasceu no município de Uberaba; contudo, há registros de nascimento em outros estados e regiões do país, como Maranhão, Pernambuco, São Paulo e diferentes localidades de Minas Gerais, o que aponta para um contexto de potencial diversidade cultural e linguística.

A escolaridade dos responsáveis apresenta uma realidade heterogênea, com predominância de níveis fundamental e médio, completos ou incompletos. Destaca-se o número expressivo de estudantes que responderam “não sabe” quando questionados sobre a escolaridade de seus responsáveis, o que pode indicar tanto a ausência dessa informação no contexto familiar quanto uma possível baixa valorização ou visibilidade da trajetória escolar dos pais.

Quanto às preferências por disciplinas escolares, observa-se uma diversidade de interesses, com maior destaque para Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia. Esse dado pode sinalizar experiências escolares significativas, ainda que não sistematizadas, relacionadas à linguagem, à expressão corporal e às ciências naturais.

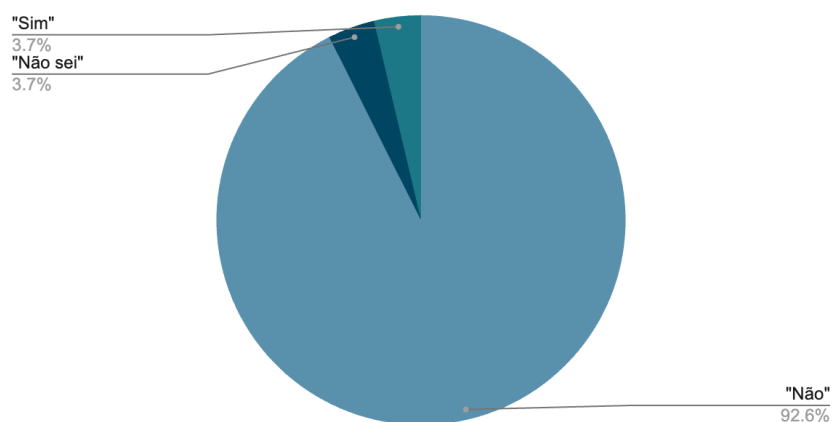
### 7.1.2. PARTE II – RELAÇÕES COM A ESCOLA E COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Em relação à escola como espaço de formação, a maioria dos alunos (30) respondeu positivamente quanto à utilidade dos conhecimentos adquiridos, ressaltando a preparação para o vestibular, o desenvolvimento pessoal e a inserção social. No entanto, respostas como “depende do que a pessoa quer da vida” e “tem matéria que somos obrigados a aprender” revelam uma crítica à estrutura curricular pouco flexível e distante dos interesses dos alunos.

A pergunta sobre discriminação linguística mostrou que 92,6% estudantes afirmaram nunca terem sido discriminados pelo modo de falar. Ainda assim, é importante considerar a naturalização desse tipo de violência simbólica no ambiente escolar, o que pode tornar a percepção dos alunos limitada ou imprecisa. O fato de alguns mencionarem o uso de gírias como motivo de julgamento indica a persistência de estigmas linguísticos mesmo em ambientes jovens.

**Gráfico 1** - Questão 9. Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola?

**“9. Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola?”**



Fonte: as autoras

Quanto às crenças linguísticas, muitos consideraram inadmissíveis erros ortográficos ou desvios da norma gramatical como “mais vs. mas”, “nóis” e “trusse”. Curiosamente, alguns desses mesmos desvios foram considerados toleráveis por outros, como “nóis” e “ingual”, especialmente quando associados à linguagem informal. Tal contradição revela a tensão entre norma e uso, bem como a internalização de padrões normativos mesmo entre falantes da variedade popular.

Ao serem questionados sobre a existência de um “jeito” de falar português, respostas como “não, cada um fala do jeito que sabe” e “o português é um idioma vivo” indicam uma incipiente consciência sociolinguística, embora nem sempre sistematizada. Já a valorização do ensino gramatical aparece como importante para a maioria, com justificativas que vão desde a comunicação formal até a inserção no mercado de trabalho, refletindo uma concepção instrumental da língua.

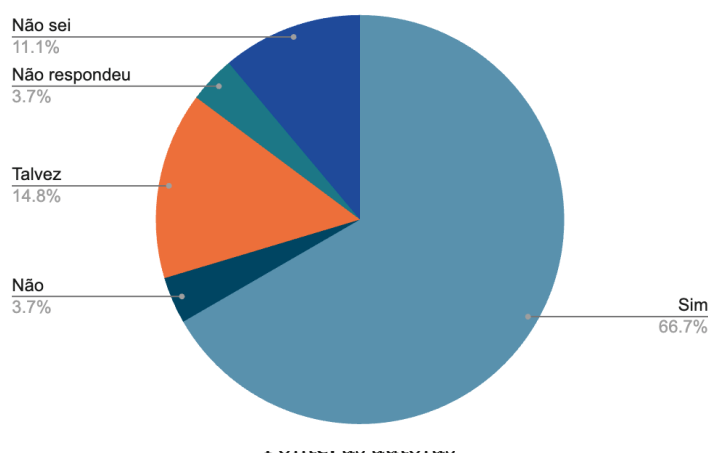
A noção de variação linguística ainda é pouco clara para parte dos alunos, com pelo menos dez respostas de “não sei”. Aqueles que responderam corretamente associaram a variação a sotaques, regionalismos e usos locais, o que mostra uma visão parcial, ainda que conectada à realidade sociocultural brasileira.

### 7.1.3. PARTE III – SOBRE CIÊNCIA

Ao abordar a Linguística como ciência, a maioria dos alunos respondeu, conforme observado no Gráfico 2, positivamente quanto à sua utilidade social. Justificativas como “ajuda a compreender variações” e “reduz o preconceito” sugerem uma percepção incipiente do papel social da linguagem. Por outro lado, as respostas indicam uma falta de conhecimento sistematizado: muitos ainda veem a linguística como estudo de línguas estrangeiras ou apenas uma disciplina escolar.

**Gráfico 2** - Questão 14. Você acha que estudar como as pessoas falam (Linguística) pode ajudar a sociedade?

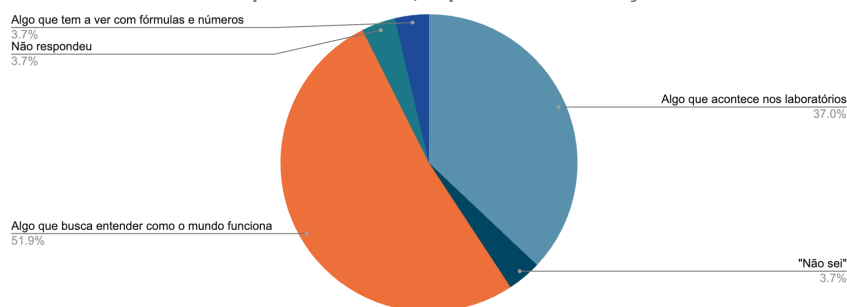
**“14. Você acha que estudar como as pessoas falam (linguística) pode ajudar a sociedade?”**



A palavra "ciência", como podemos observar no Gráfico 3, foi associada predominantemente a espaços como laboratórios (37%) ou ao entendimento do mundo (51,9%).

**Gráfico 3** - Questão 16. Quando você ouve a palavra Ciência, o que vêm a sua cabeça?

**“16. Quando você ouve a palavra “ciência”, o que vem à sua cabeça?”**



Fonte: as autoras

Entretanto, ainda que uma parcela tenha reconhecido seu valor social e científico, as justificativas mostraram um imaginário ainda fortemente atrelado às ciências exatas ou naturais, o que evidencia o distanciamento entre os saberes linguísticos, descrição de línguas e o campo científico na percepção dos alunos.

## 7.1.4. PARTE IV – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O desconhecimento sobre a quantidade de línguas faladas no Brasil é marcante. A maioria dos alunos respondeu apenas “português” ou “não sei”, com raras menções a línguas indígenas ou de imigração. Quando mencionada, a diversidade foi reduzida a sotaques ou “línguas estrangeiras



faladas no Brasil”. Essa visão restrita revela a invisibilização das línguas indígenas, de sinais e outras variedades no currículo escolar.

Sobre o termo "diversidade linguística", a maioria dos alunos afirmou nunca ter ouvido falar. Os que tentaram definir o conceito o associaram a jeitos diferentes de falar, regionalismos ou a saber vários idiomas. Esse dado reforça a urgência de trabalhar com a temática da diversidade linguística nas escolas a partir de uma perspectiva científica, histórica e crítica.

## 7.2. RESULTADOS DA ESCOLA B

A seguir, apresentamos as análises dos dados coletados da escola B.

### 7.2.1. PARTE I – PERFIL SOCIOECONÔMICO E DE COSTUMES

Dos 54 entrevistados, 29 alunos são da Escola B, com uma distribuição de sexo biológico equilibrada: 15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A maior parte dos alunos nasceu em Uberaba, mas há também registros de nascimentos em outras cidades de Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro. Esse dado contribui para o entendimento de uma composição cultural variada e potencialmente influenciada por diferentes práticas linguísticas.

Sobre a escolaridade dos responsáveis é indicado um predomínio de níveis fundamental e médio, com muitos estudantes declarando não saber o grau de instrução dos pais, o que pode apontar para um distanciamento entre gerações em relação à valorização da escolarização formal. Há uma presença menor de responsáveis com ensino superior se comparado à outra escola analisada.

As disciplinas favoritas foram Língua Portuguesa e Matemática, seguidas de História, Geografia e Artes. Isso demonstra uma valorização tanto das áreas humanas quanto exatas, o que pode indicar múltiplos interesses e formas de engajamento com o saber escolar.

### 7.2.2. PARTE II – RELAÇÕES COM A ESCOLA E COM A LÍNGUA PORTUGUESA

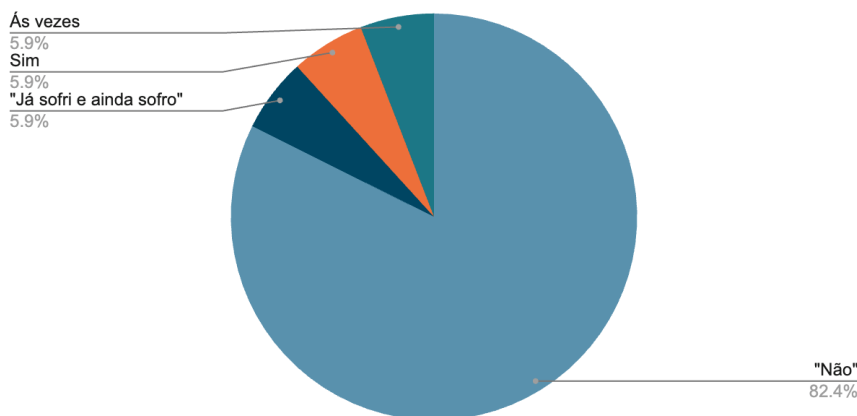
Todos os alunos afirmaram que a escola proporciona conhecimentos úteis para a vida, com apenas uma resposta de “talvez”. As justificativas apontam para a importância da escola como espaço de preparação para o vestibular, convívio social e aquisição de habilidades básicas como leitura e escrita. Destacam-se comentários que mencionam o desejo de que a escola abordasse mais diretamente temas relacionados ao mercado de trabalho.

A percepção sobre discriminação linguística (Gráfico 4), mais de 15% mencionaram já ter sofrido algum tipo de preconceito. Destaca-se cinco alunos que relataram ter sofrido e ainda con-

tinuarem a sofrer discriminação pela forma de falar. Esse dado é relevante, pois indica que, apesar da maioria negar esse tipo de experiência, há um reconhecimento mais explícito do preconceito linguístico.

**Gráfico 4** - Questão 9. Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola?

**“9. Já sofreu algum tipo de discriminação pelo seu jeito de falar na escola?”**



Fonte: as autoras

Alguns estudantes mencionam ainda alguns erros como inadmissíveis usos, tais como "voçê", "caza" e "chicrete". Por outro lado, muitos afirmaram que não existe erro se há comunicação. Isso revela uma tendência à aceitação da variação linguística e uma postura comunicativa sobre o uso da língua. No entanto, há também respostas prescritivas, mostrando coexistência entre visões homogêneas e visões mais flexíveis sobre língua(s).

Sobre o "jeito" de falar português, a maioria respondeu que não há um modo único desde que haja compreensão, sinalizando uma visão mais relativista e alinhada à perspectiva sociolinguística. Quanto à importância de estudar a língua, os alunos apontaram a gramática como útil para a comunicação formal e para o futuro profissional, embora algumas respostas manifestem certo desinteresse pelas variedades cultas do PB e da norma gramatical.

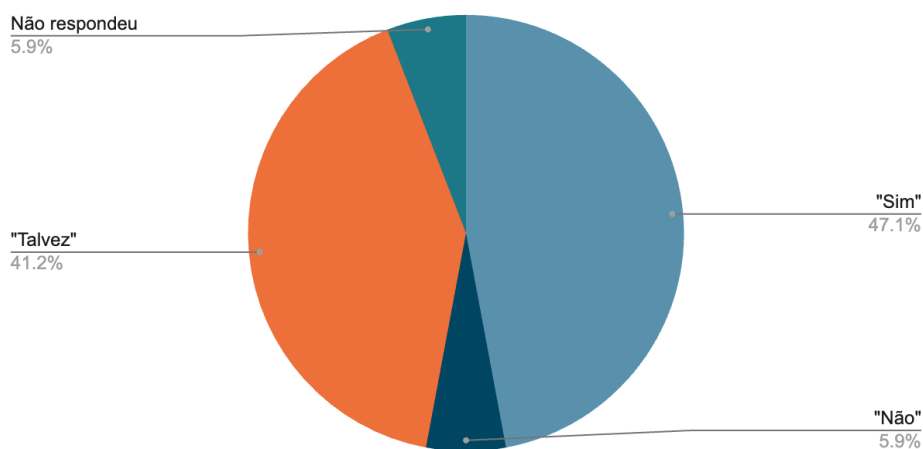
A noção de variação linguística foi compreendida com mais precisão do que na escola anterior. Os alunos citaram diferenças regionais, sotaques, vocabulário e até mesmo o convívio com imigrantes e vendedores locais como exemplo de variedade linguística. Isso evidencia um contato mais direto com a diversidade de usos da língua no cotidiano.

### 7.2.3. PARTE III – SOBRE CIÊNCIA

A maioria dos alunos reconhece, conforme apresentado no **Gráfico 5**, que estudar como as pessoas falam pode ajudar a sociedade. Justificativas incluem a promoção da comunicação, a valorização da cultura e a superação de preconceitos. Ainda assim, sete alunos responderam “talvez”, sugerindo dúvidas sobre a aplicabilidade desse conhecimento.

**Gráfico 5** - Questão 14. Você acha que estudar como as pessoas falam (Linguística) pode ajudar a sociedade?

**“14. Você acha que estudar como as pessoas falam (linguística) pode ajudar a sociedade?”**



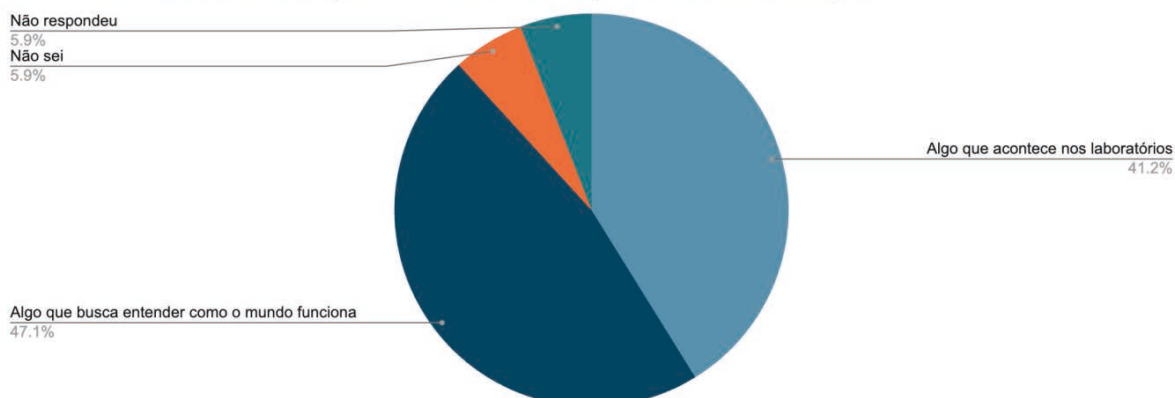
Fonte: as autoras

A concepção de linguística também apresenta oscilações: alguns entendem como ciência da linguagem, outros como ensino de gramática ou estudo de línguas estrangeiras. Esse dado reforça novamente a necessidade de divulgar a linguística como campo científico legítimo.

Sobre concepção sobre Ciência, os alunos novamente associaram a espaços como laboratórios (41.2%), fórmulas e ao entendimento do mundo (47,1%).

**Gráfico 5** - Questão 16. Quando você ouve a palavra Ciência, o que vêm a sua cabeça?

**“16. Quando você ouve a palavra “ciência”, o que vem à sua cabeça?”**



Fonte: as autoras

Cabe menciona que apesar das limitações conceituais, as justificativas dadas pelos alunos, ao tentarem explicar o que era Ciência, revelam uma visão da ciência como ferramenta de aprendizagem e transformação social, embora com forte associação a ser algo realizado na área da saúde e das ciências naturais.

## 7.2.4. PARTE IV – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A maior parte dos alunos não soube responder quantas línguas são faladas no Brasil. Contudo, diferentemente da escola anterior, alguns mencionaram explicitamente línguas indígenas e citaram um número aproximado de línguas, como “270”. As referências a línguas estrangeiras e ao convívio com imigrantes demonstram uma percepção mais concreta da diversidade linguística. O termo “diversidade linguística” foi compreendido como a existência de diferentes formas de se expressar, diferentes línguas em um mesmo país ou mesmo variedades internas da língua portuguesa. Apesar de cinco alunos afirmarem nunca ter ouvido o termo, os demais o relacionaram a pluralidade e convivência de línguas, o que revela uma compreensão mais articulada com os conceitos da Sociolinguística.

## 8. VÍDEO-DOCUMENTÁRIO

O vídeo-documentário intitulado *Desacento: Entre o que se fala e o que se cala*<sup>2</sup>, como já mencionado, constitui um dos produtos deste artigo e nasceu das reflexões das análises dos dados coletados e de um anseio de articular Ciência, escuta e resistência. Sua produção teve como objetivo primordial não só contribuir para a popularização da Linguística enquanto campo científico, mas também promover uma reflexão crítica sobre o preconceito linguístico e a invisibilização das inúmeras línguas faladas no território brasileiro. O percurso de realização — desde a concepção inicial até a edição final — foi inteiramente conduzido de maneira autônoma por mim, autora e pesquisadora desta pesquisa. Cada etapa, desde a escrita do roteiro, delimitação dos objetivos, seleção das pessoas entrevistadas, gravação de imagens e sons, até o processo de montagem e edição, foi atravessada por um olhar sensível e investigativo, pautado pelo compromisso com a escuta atenta e pelo reconhecimento das vozes frequentemente silenciadas ou julgadas unicamente pela maneira de falar.

**Figura 1:** Card do documentário *Desacento: Entre o que se fala e o que se cala* (2025)



Fonte: autoras

<sup>2</sup> Disponível em: [https://m.youtube.com/watch?si=28GhvdEk1f3GKbdX&v=tlzYDd\\_fROo&feature=youtu.be](https://m.youtube.com/watch?si=28GhvdEk1f3GKbdX&v=tlzYDd_fROo&feature=youtu.be).

A proposta do documentário se fundamenta em escutar pessoas de diversas idades, origens sociais e percursos escolares. Durante as entrevistas, tornou-se possível observar como a percepção da língua portuguesa, frequentemente reduzida a um conjunto de normas gramaticais prescritas, molda profundamente o modo como os indivíduos enxergam a si próprios e os outros. Para muitas das pessoas entrevistadas, o campo da Linguística era completamente estranho. O espanto diante do dado de que mais de 250 línguas são faladas no Brasil, segundo o IPHAN, revelou a dimensão do apagamento histórico, linguístico e cultural que ainda permeia o país.

Esse documentário constrói-se, portanto, para além dos limites de um exercício acadêmico convencional: representa também uma jornada de formação pessoal e política. Ouvir relatos de pessoas que não concluíram a formação escolar formal, mas que demonstram imensa curiosidade sobre a língua e o mundo, foi um dos momentos mais marcantes e transformadores desta trajetória. Essa escuta reforça a urgência de democratizar o acesso ao conhecimento linguístico e de promover discussões públicas sobre diversidade linguística em espaços como as escolas, as mídias e as universidades.

O título *Desacento* foi escolhido por seu valor metafórico, simbolizando a invisibilização e o lugar marginal das vozes que não se enquadram no dito "padrão" linguístico dominante, vozes que, mesmo à margem, resistem. O subtítulo *Entre o que se fala e o que se cala* propõe um debate sobre o direito à expressão frente aos mecanismos sociolinguísticos de silenciamento, que operam especialmente em um país marcado por uma herança colonial, eurocentrada e excludente. Assim, o documentário materializa o propósito central deste trabalho: provocar reflexões sobre a relevância do ensino crítico da língua portuguesa, desnaturalizar a ideia da norma culta como única forma legítima de expressão, reconhecer a riqueza e a pluralidade linguística do Brasil, e valorizar os saberes populares, as línguas indígenas, a Libras, e todas as vozes historicamente presentes no país. Busca, ainda, contribuir para a formação de uma consciência linguística transformadora, inclusiva e humanizadora, condição essencial para uma sociedade mais plural e democrática.

Para além de um produto de divulgação científica, *Desacento* constitui-se um ponto de partida. Representa o início de uma trajetória como professora e pesquisadora comprometida com a escuta ativa, com a divulgação científica acessível e com uma educação que vá além do ensino de regras, assumindo o desafio de libertar, empoderar e dar voz. Refletir sobre a língua é, sobretudo, romper silêncios — e, a partir deles, reinventar futuros possíveis.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia como o ensino da língua portuguesa no Brasil ainda se encontra preso a uma concepção normativa homogênea, hegemônica e limitadora, que pouco dialoga com a real diversidade linguística do país. Os dados obtidos junto a estudantes do ensino básico e participantes do documentário revelam que há uma notável distância entre a riqueza do patrimônio linguístico-cultural brasileiro e o modo como a língua é tradicionalmente ensinada e percebida no ambiente escolar. A pluralidade de vozes, sotaques, origens e experiências, frequentemente é in-

visibilizada ou classificada como "erro", reforçando mecanismos de exclusão e desigualdade social.

Ao analisar as crenças e atitudes linguísticas dos jovens, sobretudo aqueles em cenário de maior vulnerabilidade social, ficou evidente a internalização de preconceitos e uma visão reduzida sobre a língua portuguesa — percebida, muitas vezes, apenas como conjunto de regras gramaticais a serem decoradas, e não como fenômeno vivo, plural, identitário e historicamente construído. Ressalta-se, ainda, o desconhecimento sobre a existência e a centralidade das demais línguas faladas no Brasil, como as indígenas, de imigração, de sinais, entre outras, resultado direto do apagamento promovido por práticas pedagógicas restritivas. Nesse contexto, reforça-se a urgência de uma mudança paradigmática, a partir da qual a divulgação e a popularização do conhecimento científico em linguística possam ocupar papel central na formação dos estudantes. Ampliar o acesso ao conhecimento linguístico é fundamental para romper estigmas, desenvolver o pensamento crítico e valorizar a multiplicidade de modos de falar e existir presentes na sociedade brasileira. O trabalho demonstra que a aproximação entre saberes acadêmicos e cotidianos, mediante estratégias como documentários, entrevistas e outras práticas de divulgação científica, tem o potencial de promover uma educação mais democrática, plural e humanizadora.

Assim, fica evidente que a escola deve ir além da simples reprodução de normas excludentes, assumindo compromisso com a valorização das diferentes matrizes culturais e linguísticas, cultivando o respeito, o diálogo e a consciência cidadã. Que a linguística, longe de ser privilégio de especialistas, seja instrumento de empoderamento para todos aqueles que vivem, criam e transformam a língua brasileira entre o que se fala e o que se cala.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBOSA, Juliana Bertucci, FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 49, n. 2, p. 651-673, jun. 2020.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; MENEGOLO, Leandro Wallace. Variação linguística e Prova Brasil: quando o prescrito não dialoga com a reflexão teórica. **Traços De Linguagem - Revista De Estudos Linguísticos**, v. 4, n. 2, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. **Signum: Estudos de Linguística**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 102-131, jun. 2015.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CALVET, Louis-Jean. **Linguística e colonialismo**: o que as línguas nos dizem sobre a colonização do mundo. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. A hora e a vez do Português Brasileiro. s/d **Museu da Língua Portuguesa**. São Paulo, Disponível em: <https://share.google/7XTy5EDbaRgJAUHp5>>. Acesso em out. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas**. São Paulo: Vozes, 2018 [1957].

CONDE, Dirceu Cleber. Desafios da divulgação científica em linguística. Entrevista concedida a Ana Carolina de Sousa Araújo et al. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 47, n. 1, 2024.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Solettras**, n. 26 (2013). Dossiê O ensino de língua(s) hoje: abordagens e desafios, jul.-dez. 2013, p. 75-90.

EDUCA INSIGHTS. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Inteligência artificial na educação superior**. São Paulo: ABMES; Educa Insights, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

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

FERRARI-NETO, João et al. Algumas reflexões sobre a linguística gerativa, sua evolução, seus avanços e métodos. **Gragoatá**, Niterói, n. 38, p. 111-141, 1. sem. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane de Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108-122, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13270>.

HOCHSPRUNG, Vitor.; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Linguística na escola: É possível fazer Ciência da linguagem com pré-adolescentes?. **Linguagens - Revista De Letras, Artes E Comunicação**, 15(1), 014-031, 2021.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diversidade linguística no Brasil. Brasília (INDL): IPHAN, 2018**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -Sao Paulo, Parábola Editorial, 2008[1972]

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Em Busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **SIGNUM: Estud. Ling. Londrina**, 2016, p.185-215.

PETERMANN, Rafael; ALVES, Lui Henrique. Língua, variação e livro didático: análise da abordagem da variação linguística em manuais didáticos do Ensino Médio. **LínguaTec**, 3(2), 2018.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. QUAREZEMIN, Sandra (Orgs). **Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua**. Florianópolis: Dados Eletrônicos, 2020.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SASSERON, Lúcia. Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Respeito linguístico. In: ARNT, R.; SCHERRE, P. (org.) **Dicionário (livro eletrônico)**: rumo à civilização da religião e ao bem viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p.117-120

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Verdadeiro respeito pela fala do outro: Realidade possível? **Revista Letra - Linguagem & Preconceito**. 1/2, p. 51-62, 2013.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, Willian.; HERZOG, Marvin. **Empirical foundantions for a theory of language change**. University of Texas Press, 1968.

**Submissão em: 15/08/2025**

**Aceite em: 15/12/2025**



## TABUS LINGUÍSTICOS E A PRAGMÁTICA DE LIBRAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA SOCIOLINGUÍSTICA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

*LINGUISTIC TABOOS AND THE PRAGMATICS OF LIBRAS: ADVANCES AND  
CHALLENGES IN THE SOCIOLINGUISTICS OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE*

**Neemias Gomes Santana**

Universidade de Brasília

miasunb@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2513-0337>

**Gláucio Castro Júnior**

Universidade de Brasília

librasunb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3002-5308>

**Daniela Prometi**

Universidade de Brasília

danielaprometi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0133-075X>

**RESUMO:** Este artigo destaca a relevância de compreender os mecanismos linguísticos envolvidos na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira (Libras), com foco nas implicações Sociolinguísticas e na inclusão da pessoa Surda. A partir de uma abordagem qualitativo-interpretativista, analisa-se como ocorre os termos tabu, considerando fatores sociais, discursivos, emocionais e identitários. A pesquisa evidencia que a tradução desses termos, muitas vezes estigmatizados, é essencial para fortalecer a expressividade e a representatividade cultural da Comunidade Surda. Além disso, ressalta-se que a construção de um vocabulário mais completo e inclusivo em Libras depende da incorporação crítica desses elementos no ensino da língua. O estudo defende que a superação de tabus linguísticos contribui para práticas linguísticas mais realistas e respeitosas, promovendo a inclusão e o diálogo entre diferentes comunidades linguísticas. A complexidade dessa questão, aliada à escassez de pesquisas linguísticas sobre o uso de termos tabus na Libras, destaca a necessidade urgente de investigações mais aprofundadas e específicas que explorem as dinâmicas Sociolinguísticas envolvidas. Este estudo propõe, assim, um avanço nas discussões sobre a pragmática de Libras, sugerindo que a língua de sinais seja mapeada de maneira mais abrangente e crítica, especialmente no que tange aos termos tabu e à sua relação com o contexto sociocultural da comunidade Surda. Conclui-se que é urgente ampliar as investigações sobre as interfaces Sociolinguísticas entre a Libras e o Português.

**Palavras-chave:** Libras; Língua Portuguesa; Surdos; Sociolinguística; Tabus linguístico.

**ABSTRACT:** This article highlights the importance of understanding the linguistic mechanisms involved in the Portuguese Language and Brazilian Sign Language (Libras), with a focus on sociolinguistic implications and the inclusion of Deaf people. From a qualitative-interpretivist approach, the study analyzes how taboo terms operate, considering social, discursive, emotional, and identity-related factors. The findings indicate

that the translation of these often stigmatized terms is essential to strengthening the expressiveness and cultural representativeness of the Deaf Community. In addition, the study emphasizes that the development of a more comprehensive and inclusive vocabulary in Libras depends on the critical incorporation of such elements in language teaching. It argues that overcoming linguistic taboos contributes to more realistic and respectful linguistic practices, fostering inclusion and dialogue among different linguistic communities. The complexity of this issue, combined with the scarcity of linguistic research on the use of taboo terms in Libras, highlights the urgent need for deeper and more specific investigations into the sociolinguistic dynamics involved. Accordingly, this study advances discussions on the pragmatics of Libras, suggesting that sign language be mapped in a more comprehensive and critical manner, particularly with regard to taboo terms and their relationship with the sociocultural context of the Deaf community. It concludes that expanding research on the sociolinguistic interfaces between Libras and Portuguese is urgent.

**Keywords:** Libras; Portuguese Language; Deaf people; Sociolinguistics; Linguistic taboos.

## INTRODUÇÃO

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) tem um papel importante na inclusão e na comunicação de pessoas Surdas, sendo uma língua rica e única em sua estrutura e expressões culturais. No entanto, ao estudar os processos linguísticos envolvidos entre a Língua Portuguesa e a Libras, é possível perceber que, embora ambas compartilhem o mesmo contexto social, elas possuem características distintas que afetam sua tradução e entendimento. Esse fenômeno linguístico exige que a Libras seja compreendida como uma língua autônoma com suas próprias regras e especificidades.

De acordo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a Língua Portuguesa é usada como língua primeira e oficial em Portugal e no Brasil. Em Portugal é considerado oficial também o Mirandês. No Brasil há cerca de 180 línguas indígenas minoritárias, além da Libras.

Nesse contexto, torna-se pertinente apresentar uma visão panorâmica da diversidade linguística existente nos países que compõem a CPLP. Para além do português, cada Estado-membro é marcado pela convivência de múltiplas línguas nacionais, regionais e étnicas, incluindo crioulos e línguas africanas de diferentes troncos linguísticos, o que evidencia a complexidade sociolinguística do espaço lusófono. O quadro a seguir sistematiza as principais línguas utilizadas em cada país da CPLP, permitindo compreender a pluralidade linguística que atravessa o bloco e reforçando a necessidade de políticas linguísticas sensíveis a esses contextos multilíngues.

Quadro 1 - Principais línguas usadas na CPLP

Países	Línguas
Portugal	Português e Mirandês
Brasil	Português e 180 línguas minoritárias aborígenes
Angola	Português, Umbundo, Quimundo, Quicongo, Tshócue, Ganguela, Cuanhama e dezenas de outras línguas africanas
Cabo Verde	Português e Crioulo Cabo-verdiano
Guiné-Bissau	Português, Crioulo da Guiné-Bissau e outras línguas africanas
Guiné Equatorial	Espanhol, Francês, Português e línguas africanas
Moçambique	Português e dezenas de línguas de origem banto
São Tomé e Príncipe	Português, crioulos portugueses como o Forro, o Angolar, Principense e Crioulo Cabo-verdiano
Timor-Leste	Tétum, Português, Ataurense, Aiqueno, Becais, Búnaque, Cauaimina, Fataluco, Galóli, Habo, Idalaca, Lovaia, Macalero, Macassai, Mambai, Quémaque e Tocodede

Fonte: Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2021.

A metodologia de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa encontra-se intimamente articulada à **economia sociolinguística** da comunidade em que essa língua é utilizada, uma vez que as práticas linguísticas dos falantes são condicionadas por fatores sociais, culturais, históricos e interacionais. Como demonstram os estudos clássicos da Sociolinguística, a língua não é um sistema homogêneo, mas um conjunto de variedades em uso, regulado por normas sociais e contextuais (Labov, 1972; Hymes, 1974; Gumperz, 1982). Nessa perspectiva, torna-se relevante mobilizar o conceito de **recursos comunicativos**, conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2005), para quem aprender uma língua significa apropriar-se de um repertório de recursos que permitem ao sujeito agir linguisticamente em diferentes situações sociais. Esses recursos incluem, por exemplo, a capacidade de alternar entre variedades linguísticas formais e informais, o domínio de registros adequados a contextos institucionais (como a escola) e cotidianos, o uso de estratégias discursivas como a argumentação, a narração e a explicação, bem como o reconhecimento de marcas identitárias associadas à pronúncia, ao léxico e à escolha de construções sintáticas. Assim, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa não se reduz à internalização de regras gramaticais, mas envolve o desenvolvimento progressivo da competência sociolinguística, isto é, do saber usar a língua de modo adequado, eficaz e socialmente significativo nos diferentes contextos de interação.

Para o ensino eficaz da Língua Portuguesa na contemporaneidade, a autora considera três parâmetros essenciais que podem tanto facilitar quanto dificultar esse processo: (a) o grau de dependência contextual no evento de fala, ou seja, a medida em que o contexto influencia o significado e a compreensão; (b) o grau de complexidade do tema abordado, que pode exigir diferentes níveis de habilidades linguísticas para uma comunicação eficaz; e (c) a familiaridade com a tarefa comunicativa, que diz respeito ao nível de conhecimento prévio e à experiência do aluno com as

situações de comunicação propostas (Bortoni-Ricardo, 2021).

Esses parâmetros são fundamentais para uma abordagem pedagógica que considere as particularidades socioculturais e as necessidades específicas dos aprendizes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. No caso das pessoas Surdas, a abordagem precisa ir além da simples adaptação dos métodos de ensino, sendo necessário integrar os desafios linguísticos e culturais que caracterizam a comunidade Surda. A Língua Portuguesa escrita representa, para muitos Surdos, um segundo idioma, sendo fundamental o reconhecimento de que eles já possuem a Libras que possui suas próprias regras e estrutura, distintas da língua oral. Isso implica a necessidade de uma pedagogia bilíngue, que contemple tanto a Libras quanto o Português escrito, de modo que as pessoas Surdas possam transitar entre essas línguas com fluência e compreensão. Nesse sentido, os parâmetros mencionados — grau de dependência contextual no evento de fala, complexidade do tema abordado e familiaridade com a tarefa comunicativa — são particularmente importantes. No caso dos Surdos, o grau de dependência contextual é crucial, já que a comunicação muitas vezes depende de contextos mais visuais e interativos.

Segundo Augras (1989), o nome “tabu” foi atribuído pelo navegador inglês James Cook (1728-1779) que, em um relato de viagem à Oceania, registrou o comportamento chamado *Tapu* dos nativos das ilhas Tonga, cuja expressão era empregada para referir-se ao que era sagrado e proibido, ao mesmo tempo. A autora ainda assinala que *Tapu* – que se tornou posteriormente *taboo* em língua inglesa – não designava apenas o aspecto sagrado daquilo a que referia, mas, outrossim, aos dispositivos criados para lidar com esses itens.

O tabu linguístico pode ser considerado um recurso comunicativo, especialmente em contextos sociolinguísticos. Embora os tabus sejam frequentemente associados a temas considerados proibidos ou inapropriados para discussão aberta em uma sociedade, eles também desempenham um papel importante na forma como as comunidades estabelecem normas de comportamento, identidade e valores. Como recurso comunicativo, os tabus podem ser usados para afirmar ou desafiar convenções sociais, proteger certas informações ou expressar sentimentos e atitudes de maneira indireta.

No contexto da Libras, por exemplo, os tabus linguísticos podem funcionar como uma forma de delimitar o que é considerado culturalmente aceitável ou não, ao mesmo tempo que revelam as relações de poder e identidade dentro da comunidade Surda. O uso de sinais que envolvem tabus pode ajudar a reforçar a coesão social entre os membros da comunidade, enquanto também pode ser uma maneira de resistir ou contestar normas culturais dominantes, especialmente quando esses termos tabu são utilizados de forma estratégica para marcar pertencimento ou para se posicionar politicamente. Dessa forma, o tabu, longe de ser um simples bloqueio à comunicação, é um mecanismo que pode organizar a interação e a troca de significados dentro de um determinado grupo social.

Os tabus linguísticos presentes em Libras, assim como em outras línguas, estão intrinsecamente ligados aos aspectos sociais, culturais e emocionais de uma comunidade. Na interação entre a Língua Portuguesa e a Libras, é possível observar como certos temas sensíveis, como sexualidade,

saúde e identidade de gênero, são tratados de maneira distinta nas duas línguas devido a diferentes normas sociais e valores culturais entre seus falantes.

A Sociolinguística, ao investigar essas questões, permite que compreendamos como os tabus se manifestam nas duas línguas e influenciam a comunicação entre as comunidades de ouvintes e Surdos. Considerando esses aspectos, é possível promover uma educação mais inclusiva, que valorize a cultura e a língua da comunidade Surda e enfrente preconceitos e tabus em Libras.

Analisar os tabus linguísticos na Libras oferece uma perspectiva científica sobre como questões de poder, identidade e normas culturais moldam a comunicação entre Surdos e não-surdos. Esta análise não apenas revela as dinâmicas de poder e as estratégias de enfrentamento adotadas pelos usuários da Libras, mas também destaca a necessidade de uma educação linguística crítica, que permita uma discussão mais aberta e inclusiva desses temas.

A abordagem crítica da Sociolinguística (Fairclough, 1989), é essencial para compreender como esses tabus são construídos e perpetuados, e como podem ser desconstruídos para promover uma comunicação mais eficaz e inclusiva. Essa análise contribui para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística dos Surdos, favorecendo um ambiente educacional mais equitativo e acessível

Pode-se perceber então uma relação entre esse fenômeno linguístico e o crescente uso de unidades lexicais que antes eram consideradas tabus ou proibidas, agora incorporadas em diversos meios de comunicação.

O aumento da visibilidade dessas unidades lexicais em diferentes contextos midiáticos e culturais pode ser interpretado como um reflexo de uma maior abertura para discutir temas que anteriormente eram marginalizados. Essa evolução demonstra como a linguagem e seus tabus estão em constante transformação, influenciados por mudanças culturais e sociais. O estudo dessas dinâmicas é crucial para compreender como os tabus linguísticos são desafiados e reinterpretados, e como essas mudanças impactam a comunicação e a interação social, especialmente no contexto da Libras e de outras línguas de sinais.

O tabu linguístico é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder e que, se violados, poderão trazer perseguições e castigos para quem os emprega. E, por estar em si também o impulso por ultrapassá-los, o homem reverte as imposições e usa os palavrões e outras construções lexicais como forma de expressão de seus sentimentos e meio de subversão das proibições. De acordo com Vaneigem (2004, p. 32), “a proibição incita à transgressão. O que é recalcado suscita o furor da catarse e as astúcias do ressentimento”.

O uso desse vocabulário, entretanto, provoca duas reações opostas na sociedade: de um lado, críticas por desafiar os padrões linguísticos estabelecidos e influenciados pela religião; de outro, desperta curiosidade, pois qualquer transgressão das normas sociais vigentes costuma gerar surpresa.

Por vezes, um preconceito linguístico é projetado nos falantes de Libras. As pessoas possuem um olhar exótico e romantizado que subestima a capacidade de pessoas Surdas utilizarem em seu

vocabulário pessoal, palavrões e/ou termos que são considerados tabus na Língua Portuguesa. Muitos sequer imaginam que tais termos ou expressões equivalentes existam na Libras, o que evidencia o etnocentrismo e as práticas logofonocêntricas<sup>1</sup> que a sociedade não-surda alimenta, ainda que inconscientemente.

De acordo com Orsi (2011), no universo da comunicação, tanto as lexias erótico-obsenas quanto os palavrões residem no campo das expressões tabus, ou seja, termos tidos como inadequados em algumas situações formais. Apesar disso, em contextos informais, como entre amigos ou familiares, seu uso pode ser estratégico para gerar intimidade ou humor. Tartamella (2006), aborda que os palavrões assumem a forma de "projéteis verbais", disparados com força para causar impacto no ouvinte (receptor). Essa característica os aproxima das lexias erótico-obsenas, que também podem ser utilizadas para insultar, menosprezar ou expressar emoções intensas.

Assim como ocorre entre falantes do português, os sinalizantes de Libras, utilizam lexias específicas, a fim de produzir os mesmos efeitos discursivos entre seus interlocutores. Esse aspecto da linguagem envolve a manifestação de avaliações, emoções, opiniões e posturas do indivíduo no que se refere ao conteúdo do discurso. Por meio da escolha de palavras, estruturas gramaticais, entonação e outros recursos linguísticos, a interessoalidade linguística permite que os falantes expressem seu envolvimento subjetivo com o que estão comunicando, além de estabelecer relações de poder, a construção de identidades sociais e o gerenciamento de interações comunicativas.

Apesar do crescente número de pesquisas sobre a Libras, ainda existem muitas áreas que necessitam de investigação, incluindo a Sociolinguística educacional e as políticas linguísticas que a envolvem. É fundamental discutir e aprofundar mais essas questões. Conforme apontam Neigra-mes e Timbane (2018, p. 142-143), "a Política Linguística brasileira ainda tem agido pouco em prol da expansão e divulgação da Libras". Isso é evidente até mesmo nos programas de pós-graduação que se dedicam ao estudo de grupos minoritários e subalternizados, mas frequentemente negligenciam os Surdos e as línguas de sinais em suas ementas e bibliografias.

A interculturalidade, conforme define Candau (2003, p. 5), orienta processos que reconhecem e respeitam as diferenças culturais, lutando contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Seu propósito é promover relações dialogais e igualitárias entre indivíduos e grupos de diferentes contextos culturais, abordando e gerenciando os conflitos que surgem dessas interações.

Nesse contexto, os tabus linguísticos muitas vezes, envolvem aspectos sensíveis e temas tabus são abordados de maneira distinta na comunicação Surda, refletindo uma forma específica de lidar com questões que, na comunidade ouvinte, podem ser evitadas ou silenciadas. A discussão sobre esses tabus é essencial para entender como as dinâmicas de poder e as normas culturais moldam a comunicação e as representações culturais na comunidade surda.

---

1 Quanto a isso, Derrida, em *Gramatologia* (2004), questiona a tradição logofonocêntrica, que remonta a Platão. Essa concepção toma a fala como presença (o dentro, o inteligível, a essência e a verdade), e a escritura como algo inferior e subordinado à fala (o fora, o sensível, a aparência e o falso). Derrida propõe uma ruptura do conceito de escritura centrado na perspectiva do som e se opõe às concepções fonologistas em relação à produção de sentidos, revelando ainda como Saussure foi obrigado a rever seu conceito de língua a partir de suas observações dos sistemas simbólicos visuais e da própria língua de sinais.

## A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO COMUNICATIVA

A linguagem, em suas diversas formas, é uma ferramenta fundamental para a expressão humana, servindo como o principal meio pelo qual articulamos pensamentos, sentimentos e identidades. Ela vai além de um simples conjunto de palavras e regras gramaticais; é um meio poderoso de comunicação e construção de significados, essencial para o desenvolvimento pessoal e social.

No contexto da Libras, a língua(gem) se expressa por meio de sinais visuais e gestuais, desempenhando o mesmo papel funcional que as línguas faladas. Para as pessoas Surdas, a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma essencial de se conectar com o mundo ao seu redor. Dessa forma, permite que os indivíduos expressem suas experiências, emoções e pensamentos de maneira rica e detalhada, refletindo suas realidades culturais e sociais. Segue daí que a estrutura de uma sociedade é constituída pelos usos que os falantes fazem da(s) língua(s) que implementam suas relações sociais. Portanto, a Sociolinguística concebe a linguagem (e as línguas empregadas pelos indivíduos) como base das sociedades. Essa é uma síntese muito feliz da antropologia cognitiva proposta pelo linguista americano Ward Goodenough (1965).

A linguagem é uma ferramenta essencial de expressão, que molda e é moldada por nossa experiência e percepção do mundo. Seja por meio da fala, da escrita ou da língua de sinais, ela desempenha um papel crucial na formação das identidades, na transmissão de ideias e na construção de uma sociedade inclusiva e diversificada. O ser humano se distingue pela capacidade de utilizar a linguagem para articular seus pensamentos e emoções, criando um rico universo de comunicação. No entanto, essa liberdade de expressão nem sempre é plena, pois enfrenta limites impostos por preconceitos e tabus, especialmente em temas relacionados à sexualidade.

Como aponta Pereira Júnior (2006), o sexo e seus desdobramentos permeiam o discurso cotidiano, frequentemente carregados de julgamentos e reflexos das visões sobre a sexualidade. Essa censura vocabular cria um campo fértil para a análise da relação entre a língua e o falante (sinalizante), permitindo uma exploração sociológica das complexas nuances da comunicação visual-espacial.

Estudar essa linguagem proibida, envolta em tabus, contribui para: compreender como a sociedade constrói significados em torno da sexualidade, moldando a forma como os surdos sinalizam e pensam sobre o tema; desvendar os mecanismos linguísticos que sustentam preconceitos e discriminações, abrindo caminho para a construção de uma comunicação mais justa e inclusiva; e iluminar as relações de poder presentes na linguagem, revelando como tabus são usados para silenciar e controlar minorias.

Do ponto de vista estritamente linguístico, não existem tabus; todas as palavras e expressões, independentemente de suas conotações ou cargas sociais, são ferramentas válidas para a comunicação. No entanto, a Sociolinguística, que estuda a relação entre língua e sociedade, reconhece que certos termos tabu podem refletir informalidade, como já discutido. Como pesquisadores da linguagem humana, apoiamos um movimento cultural que enfrenta o medo do desconhecido e o preconceito, promovendo um uso consciente e apropriado da linguagem em diferentes contextos.

Tabus linguísticos são palavras ou expressões consideradas socialmente inaceitáveis em determinados contextos, geralmente por razões morais, religiosas ou culturais. Entre as funções dos tabus, podemos citar: a manutenção da ordem social, ao limitar o discurso e impor normas de comportamento; a proteção de grupos minoritários, evitando ofensas e discriminações; e a expressão cultural, que reflete os valores e crenças de uma comunidade.

Por outro lado, a limitação do uso desses termos tabu pode levar à estigmatização e marginalização de grupos, perpetuar desigualdades, impedir o diálogo aberto sobre temas importantes e restringir a criatividade linguística e a capacidade de autoexpressão ao cercear a liberdade de expressão.

Neste campo teórico, destaca-se que as tensões entre grupos culturais distintos não podem ser ignoradas. As relações são marcadas por conflitos, com sentidos complexos que emergem dos sistemas a que cada indivíduo está inserido (Massuti, 2007, p. 160).

A Comunidade Surda é (re)conhecida no Brasil como uma minoria linguística. Isso nos leva a explorar desdobramentos epistemológicos ao investigarmos os fenômenos histórico-ideológicos das práticas discursivas, que se manifestam a partir de uma língua de modalidade visual-espacial e são utilizadas por seus membros em movimentos de luta e reivindicação.

É nesse movimento, potencializado pela Comunidade Surda, que seus membros, especialmente os Surdos, se reconhecem na diferença, e não na deficiência. A diferença entre Surdos e não-surdos surge, entre outros fatores, da comunicação visual estabelecida pelos surdos por meio de uma língua visual-espacial, que é um fator principal na definição da diferença cultural entre esses dois grupos.

Nesse contexto, Pereira (2013) destaca que a relação entre língua, identidade e cultura tem sido estudada há muito tempo por antropólogos, linguistas, historiadores e, mais recentemente, analistas críticos do discurso. Pereira enfatiza a necessidade de refletir sobre as diferenças lexicais e discutir a alteridade ao abordar esses temas em nossas pesquisas.

Como linguistas, nosso interesse está em analisar especificamente quais recursos gramaticais e sociais são empregados em cada projeto para nomear e definir a língua e, conseqüentemente, seus usuários. Além disso, buscamos entender os objetivos das escolhas gramaticais realizadas, identificando as ideologias por trás de cada projeto e os conflitos de poder envolvidos nesses discursos (Van Dijk, 2008).

O sujeito é moldado pelo que os contextos discursivos permitem, de modo que são os discursos que traduzem os sujeitos a partir do uso social da língua. O gerenciamento dessas relações sociais e os processos de subjetivação nos discursos atuam diretamente na produção de sentidos e nas relações de poder, que podem incluir ou excluir os protagonistas desses discursos.

Segundo Fairclough (2001), a mudança discursiva está diretamente relacionada à mudança social, uma vez que o discurso é tanto um reflexo quanto um agente de transformação nas sociedades contemporâneas. Por meio da análise das três dimensões do discurso, a Análise Crítica do Discurso, segundo a proposta analítica de Fairclough (2001), busca entender como o discurso pode contribuir para a mudança social, seja por meio da resistência e da contestação dos poderes exis-



tentes ou por meio da reprodução e da legitimação desses poderes.

Na transmissão da cultura entre gerações, os preconceitos se infiltram como sementes adormecidas. As ideias passadas de pai para filho, muitas vezes sem espaço para questionamentos ou reflexões, se internalizam na mente do indivíduo, tornando-se parte de sua identidade. Assim, conjuntos de opiniões e atitudes se fixam na mente do indivíduo, moldando sua visão de mundo e influenciando suas ações. São os preconceitos, frutos da socialização, que podem aprisionar o indivíduo em uma teia de intolerância e discriminação.

## PALAVRÕES, VOCABULÁRIOS E CULTURA SURDA

Palavrões, vocabulários e Cultura Surda se articulam de maneira complexa e reveladora. Na Cultura Surda, assim como em qualquer outra, o léxico inclui uma gama de expressões que vão desde termos neutros até palavrões, que podem carregar significados profundos e variados. Esses palavrões, quando usados na Libras, muitas vezes refletem a adaptação cultural e a forma como a Comunidade Surda lida com questões de tabu e expressão emocional.

O uso de palavrões na Libras pode servir como uma forma de resistência e afirmação cultural, desafiando estigmas e normas sociais estabelecidas. Além disso, a inclusão e o uso desses termos no vocabulário pelo Surdo destacam a dinâmica cultural única dessa comunidade, oferecendo uma visão sobre como o poder das palavras é reinterpretado e negociado em contextos visuais e espaciais. Esse fenômeno não apenas enriquece a compreensão da diversidade linguística, mas também enfatiza a importância da análise crítica das práticas linguísticas no contexto da Cultura Surda.

De acordo com Bona (2008, p. 21), “podemos, então, definir como palavrão um item que não é aceito pelas convenções sociais, cuja utilização em público é socialmente sancionável”. Para Calvino (2009, p. 366), “nos discursos que são feitos atualmente sobre as palavras obscenas, parece-me que se esquece de uma coisa: a tradição de desprezo pelo sexo que expressões populares carregam, por isso as denominações dos órgãos sexuais são usados como insulto”.

Atualmente, há um debate presencial, que ocorrem em eventos da área, encontros informais, entre pesquisadores e estudiosos do ensino de Libras sobre a inclusão ou exclusão de unidades léxicas de caráter erótico-obsceno, como palavrões, em dicionários, glossários e outros repertórios terminológicos. Desde o primeiro dicionário de Libras no Brasil, "Iconographia dos Signaes dos Surdos-mudos" (1875), até o mais recente, o DEIT-LIBRAS, produzido por Capovilla em 2017, não se encontram registros de termos considerados obscenos ou vulgares. Essa ausência levanta questões sobre o tratamento dessas lexias e a relevância de sua inclusão em recursos terminológicos destinados à Comunidade Surda.

Acreditamos que a decisão de omitir unidades lexicais erótico-obscenas ou relacionadas a tabus em dicionários, glossários ou materiais didáticos de Libras deve estar alinhada com os objetivos da obra. Em um dicionário descritivo, todas as palavras de uso frequente e amplamente reconhecido devem ser registradas, mesmo que isso desafie normas sociais ou preconceitos. Essa

perspectiva nos levou a reconsiderar a exclusão dessas expressões em materiais lexicográficos e didáticos de Libras.

Como pesquisadores da área da Linguística das Línguas de Sinais, espantamo-nos com posicionamentos que preferem que aprendizes de Libras desconheçam termos e expressões idiomáticas usados por diferentes Comunidades Surdas no Brasil. Essa exclusão contribui para uma visão falaciosa e romantizada sobre os Surdos e a Língua de Sinais, ignorando o fato de que esses termos existem e são utilizados em diversos contextos discursivos e sociolinguístico. Ao não encontrar registros desses termos em materiais de Libras, muitos aprendizes acabam acreditando que eles não fazem parte da Cultura Surda e que os Surdos não possuem ferramentas lexicais para ofensas, adjetivação, depreciação, defesa ou estigmatização em seu contexto. Isso contrasta com as unidades léxicas que os mesmos estudantes encontram frequentemente na língua portuguesa e que fazem parte da cultura contemporânea, sem grandes distinções de classe social.

No universo da linguagem obscena, observamos uma relação dinâmica entre as palavras (ou sinais) obscenos e seus usuários. Essas expressões exigem um certo distanciamento, revelando uma visão depreciativa que as posiciona em um patamar inferior em relação a outras formas de expressão.

Em muitas sociedades, a sexualidade está envolta em um manto de proibições, criando um complexo sistema de tabus que delimita e controla a forma como se fala e vive esse aspecto fundamental da vida humana. Esses tabus, enraizados em valores morais e crenças culturais, estabelecem uma dicotomia entre o permitido e o proibido, moldando a maneira como a linguagem relacionada à sexualidade é empregada.

Observamos que muitos desses tabus lexicais, são influenciados diretamente por fatores religiosos. A religião pode ter um papel significativo na formação de tabus sexuais, moldando as crenças e valores das pessoas sobre sexualidade, prazer e comportamento moral. No caso da Libras e das pessoas Surdas, muitos dos acessos a esses termos e expressões relacionadas a tabus, se dá através de produtos de tradução, uma vez de que a maioria dos textos que contém esses termos, estão em língua portuguesa falada ou escrita e nem todos os Surdos têm acesso a eles, sem a intervenção ou apoio de tradutores intérpretes de Libras.

No Brasil, na década de 1980, os primeiros trabalhos de interpretação em Língua de Sinais surgiram em instituições religiosas e nas interações familiares e de amizade com surdos, conforme destacado por Santos (2006). Dado o contexto histórico e a resistência contra práticas hegemônicas, a tradução e interpretação do português para a Libras teve início em espaços religiosos cristãos, o que levanta a questão sobre a ausência de registros, ensino e conhecimento desses termos tabus por parte de todos que se aproximam da Comunidade Surda.

Em Libras, esse fenômeno de transformação lexical ainda não é consolidado, uma vez que registros lexicográficos (dicionários, glossários, material didático) de termos tabus não existem. O que temos hoje disponível para aprendizes da língua se limitam a vídeos do Youtube, produzidos de maneira informal, amadora e sem um rigor acadêmico pautado numa educação lexicográfica.

Sabemos que os termos obscenos existem na Libras e são sinalizados por Surdos em diver-

sos contextos e interações, sejam físicas ou virtuais. Concordamos que, especialmente no caso da linguagem proibida, como os itens obscenos, as perspectivas mudaram de forma tão rápida que, como pesquisadores e falantes, devemos estar preparados para superar preconceitos e aceitar as significativas mudanças no prestígio e no uso dessas unidades lexicais na vida contemporânea e nas zonas de contato entre usuários de Libras.

Com o tempo, a visão da sociedade sobre a sexualidade tem se expandido, refletindo-se na maneira como discutimos o tema. Palavras e expressões antes consideradas tabu estão ganhando espaço nas conversas cotidianas e até mesmo na linguagem formal, em parte devido à influência crescente da mídia, que utiliza linguagem erótica em filmes e diálogos informais. O que antes era marginalizado está se tornando cada vez mais normal e reconhecido como um recurso expressivo da língua.

É importante ressaltar que a aceitação da linguagem erótica não implica na banalização da sexualidade ou na perda de valores morais. Pelo contrário, a abertura para um diálogo franco sobre o assunto permite abordar temas como consentimento, respeito e responsabilidade sexual de maneira mais abrangente e eficaz. A evolução da linguagem erótica reflete a dinâmica da língua e sua relação com as mudanças sociais. A língua é um organismo vivo que se adapta às necessidades e valores de cada época, e a aceitação da linguagem erótica é um reflexo da crescente abertura da sociedade em relação à sexualidade.

Apesar de os palavrões carregarem um estigma de inaceitabilidade em diversos contextos, em ambientes íntimos como entre amigos, familiares e casais, seu uso assume um papel diferente, marcando intimidade, familiaridade e até mesmo afeto. Entre amigos, o uso de palavrões pode funcionar como um código próprio, reforçando a cumplicidade e a confiança mútua. No contexto familiar a liberdade no uso de palavrões depende das regras e valores estabelecidos pelos pais. Em alguns casos, o uso moderado pode ser visto como sinal de cumplicidade e afeto, enquanto em outros, pode ser considerado inaceitável. O significado dos palavrões vai além do próprio termo. A intenção por trás do uso e o contexto em que são proferidos influenciam diretamente na forma como são interpretados. Segundo Tartamella (2006), em ambientes íntimos, o uso de palavrões não se configura como insulto, mas sim como um recurso para despertar a atenção do receptor e intensificar a comunicação.

É crucial analisar o contexto em que os palavrões são utilizados para compreender sua real intenção e significado. A tolerância e o respeito às diferentes formas de comunicação são essenciais para uma convivência harmoniosa em ambientes sociais. É importante estar atento às reações dos outros ao uso de palavrões e ajustar a comunicação conforme necessário. Sabemos que os palavrões são utilizados em todo o mundo – por homens, mulheres, idosos, jovens, crianças, ricos, pobres, em russo, japonês, hebraico, Libras e em todos os idiomas.

## PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES INICIAIS

Para esta pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos baseados na abordagem qualitativo-interpretativista (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Nunes, 2021), seguindo os procedimentos sugeridos pela Abordagem Sociológica Comunicacional do Discurso (ASCD) (Pedrosa, 2024; Cunha, 2021). A escolha dessa abordagem metodológica se justifica pelo seu potencial em integrar a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a etnografia, visando compreender as práticas discursivas e sociais dentro de seus contextos históricos e culturais. A partir dessa perspectiva, entende-se que o discurso não é apenas uma sequência de palavras ou textos, mas sim uma forma de ação social que reflete e constitui as relações de poder, ideologia e identidade entre os sujeitos sociais. Portanto, a análise crítica do discurso vai além de uma simples descrição textual, incorporando os aspectos extratextuais que influenciam a produção, circulação e recepção dos discursos, como contextos sociais, culturais e institucionais.

Nesse processo, a etnografia desempenha um papel fundamental, pois permite ao pesquisador observar e participar ativamente das interações comunicativas, coletando dados multimodais e triangulares que enriquecem a análise. A investigação qualitativa, com seu foco nas perspectivas da realidade não mensuráveis, busca explorar a dinâmica das relações sociais, os sentidos atribuídos pelos indivíduos e os valores que orientam suas práticas discursivas. De acordo com Minayo (2001), a investigação qualitativa é marcada pela atenção aos significados, motivos e aspirações dos sujeitos, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências e das práticas sociais que, muitas vezes, escapam às análises quantitativas. Ao integrar a Sociolinguística e a análise crítica do discurso, a pesquisa propõe uma leitura mais ampla das práticas de comunicação, levando em consideração as questões de poder, identidade e inclusão, fundamentais para o entendimento das relações sociais e linguísticas nas interações diárias.

Segundo Flick (2013), a pesquisa qualitativa visa compreender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir do interior de suas práticas, utilizando diversas formas e métodos. Assim, concluímos que essa abordagem de pesquisa é aplicada por natureza, dependendo de vários fatores para orientar a investigação, uma vez que não segue um caráter formalista. A análise qualitativa é influenciada por aspectos como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que orientam a investigação. Esse processo pode ser definido como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, sua categorização, interpretação e a redação do relatório (Prodanov; Freitas, 2013).

Nesta pesquisa, buscamos exclusivamente informantes Surdos adultos, uma vez que acreditamos que os participantes nativos poderiam oferecer contribuições valiosas e precisas sobre a subjetividade Surda em relação aos termos tabus discutidos. Dada a natureza potencialmente sensível e ofensiva do tema, optamos por evitar possíveis conflitos com pessoas que poderiam discordar do objeto de estudo ou se sentir desconfortáveis com ele. Todos os informantes tinham idades entre 19 e 44 anos, e participaram da pesquisa 30 Surdos (20 mulheres e 10 homens). Para garantir a ética e o sigilo das informações, foi assegurada a confidencialidade das respostas, incluindo os nomes/sinais dos participantes, permitindo que eles se sentissem à vontade para responder com sinceridade e liberdade. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online via Google Forms,

complementado por consultas feitas via WhatsApp, com o intuito de garantir a acessibilidade e a participação dos informantes de forma confortável.

No processo de coleta de respostas, os informantes foram apresentados a um vídeo contendo termos e expressões em Libras e Língua Portuguesa, com o objetivo de explorar a variação linguística e os significados associados a esses termos dentro da comunidade Surda. A análise de variáveis Sociolinguísticas, como gênero, faixa etária e pertencimento sociocultural, possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre como esses fatores influenciam a percepção e o uso dos termos tabus em Libras. As perguntas subsequentes ao vídeo buscaram captar as respostas dos participantes, levando em consideração suas experiências linguísticas e identitárias. Dessa forma, a pesquisa não apenas investigou os aspectos linguísticos, mas também os contextos sociais que moldam as atitudes e reações dos Surdos diante dos tabus linguísticos e da variação linguística presente na comunicação diária.

1. Você conhece esse termo/expressão em Libras ( ) SIM ou ( ) NÃO?
2. É ofensiva ( ) SIM ou ( ) NÃO?

Tabela 1 – Lista<sup>2</sup> de termos e expressões apresentados.

1. Filh@ da puta	9. Viado/Bicha
2. Foda-se	10. Sapatão
3. Foda	11. Tomar no cu
4. Porra	12. Pau no cu
5. Puxa-saco	13. Cabeça-dura
6. Arrombad@	14. Covarde
7. Corno	15. Safad@
8. Fofoqueir@	16. Boquete

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a primeira indagação, "Você conhece esse termo/expressão em Libras?", todos os 30 participantes da pesquisa responderam afirmativamente. Quando foi realizada a segunda pergunta, "É ofensiva?", todos os 30 informantes optaram pela resposta "depende". Justificaram que a ofensividade de um termo ou expressão não está necessariamente vinculada ao seu significado literal, mas a fatores pragmáticos e contextuais, bem como a questões de identidade. De acordo com os informantes, a avaliação de uma expressão como ofensiva depende de diversos elementos, incluindo o momento e a situação de uso, a pessoa que a proferiu, a intenção do sinalizador, a expressão não-manual e o contexto em que o sinal é utilizado.

<sup>2</sup> Para ver estes termos em Libras acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=vfCErFMRgRQ>.

Os informantes esclareceram que a ofensividade de determinados sinais e expressões em Libras se concretiza quando estes são empregados de maneira pejorativa, especialmente quando há uma marcação explícita do quinto parâmetro fonológico da Libras (expressão não-manual), com a intenção de denegrir ou desrespeitar alguém. Como exemplo, mencionaram que os sinais para "VIADO", "SAPATÃO" e "SAFAD@" podem ser considerados ofensivos em contextos de homofobia ou misoginia. No entanto, destacaram que esses mesmos sinais podem perder a carga ofensiva quando empregados por indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como pessoas homossexuais ou mulheres, que ressignificam os termos de forma a subverter sua conotação pejorativa. Assim, a percepção de ofensividade está intimamente ligada à dinâmica social e ao papel desempenhado pelo interlocutor dentro do contexto comunicativo. Ao pensarmos no português brasileiro (PB) contemporâneo, como, em princípio, é o caso para qualquer língua natural, podemos encontrar a presença de expressões e estruturas linguísticas que têm a função de ofender ou causar agressão verbal. Estas são moldadas pelos valores, crenças e normas de uma sociedade, portanto, a existência desses termos são um reflexo do estado atual da sociedade brasileira (Basso, 2018; Quadros Gomes, 2022). Um termo ou expressão atualmente ofensivo pode não ter tido essa característica em tempos passados, e pode vir a perdê-la no futuro, assim como termos atualmente não ofensivos podem ganhar uma carga ofensiva futuramente.

Embora não se defenda o uso indiscriminado da linguagem erótica ou obscena, este artigo busca contribuir para o campo da linguística de Língua de Sinais ao investigar um segmento lexical, negligenciado e estigmatizado, mas que possui uma riqueza lexical e cultural considerável. Nosso objetivo é desconstruir os preconceitos que envolvem esses termos e abrir espaço para uma compreensão mais profunda e contextualizada dessa vertente da linguagem, permitindo uma apreciação mais ampla da complexidade e da pluralidade da Libras e de suas implicações sociais e culturais.

Ao explorar a linguagem erótica e os termos tabus na comunidade Surda, não só podemos avançar no campo da Sociolinguística, mas também incentivar novas investigações como a Libras se desenvolve e se transforma a partir da Língua Portuguesa. Muitos termos na Libras surgem da provocação da língua portuguesa, estimulando a criação e ampliação dos mecanismos lexicais e linguísticos na comunidade Surda. Esses termos, muitas vezes inspirados por expressões ou conceitos da língua portuguesa, são reformulados e registrados, enriquecendo o vocabulário e ampliando as formas de comunicação.

Através de um estudo crítico e reflexivo, podemos desmistificar preconceitos, promover o diálogo intercultural e celebrar a diversidade cultural e lexical que essas interações linguísticas proporcionam. A linguagem erótica, frequentemente marginalizada nos estudos linguísticos, revela um universo lexical complexo que merece uma investigação aprofundada. O estudo desses sinais não apenas enriquece o vocabulário da Libras, mas também aprimora as habilidades comunicativas, promovendo o respeito à diversidade e o intercâmbio cultural entre diferentes comunidades linguísticas e culturais.

Buscamos enfatizar a riqueza da Língua de Sinais, reconhecendo seu valor cultural e lingüísti-

co. No entanto, a utilização de certas lexias, carregadas de simbolismo e potencialmente ofensivas, gera um debate complexo sobre os limites da liberdade de expressão e a necessidade de proteção social. A relação entre linguagem e censura é intrincada e exige um debate constante e ponderado. Devemos buscar um equilíbrio entre a liberdade de expressão e a proteção social, reconhecendo a importância da linguagem como ferramenta de comunicação, mas também como possível fonte de ofensa e discriminação.

No entanto, é fundamental enfatizar a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre a pragmática da Libras e seus diversos contextos de uso. Adotar uma abordagem linguística mais descritiva, em vez de prescritiva, é crucial para superar visões deterministas, preconceituosas e estereotipadas sobre as pessoas surdas e a Libras. Em relação ao uso de palavrões, Preti (1984, p. 43) afirma que:

Como estudiosos da linguagem, não cabe a nós criticar esse fenômeno linguístico, que possui uma natureza sociocultural e até psicológica. Ele está presente e deve ser registrado, incluído em nossas pesquisas, investigado em suas origens e acompanhado em seu desenvolvimento (Preti, 1984, p. 43).

O ensino de termos tabu na Libras é crucial para uma compreensão mais abrangente e realista da língua e da cultura Surda. Incluir esses termos no ensino de Libras não irá apenas enriquecer o vocabulário dos aprendizes, mas também promover uma reflexão crítica sobre os tabus e preconceitos que permeiam a sociedade.

Ao abordar esses temas, é possível desmistificar e normalizar o uso de linguagem considerada ofensiva, preparando os alunos para interações mais autênticas e respeitadas com a comunidade Surda. Além disso, o ensino de tabus em Libras deve ser feito com sensibilidade e contextualização, garantindo que os aprendizes compreendam não apenas a forma, mas também o uso e o impacto desses termos em diferentes contextos. Essa abordagem contribui para uma maior inclusão e respeito pela diversidade linguística e cultural, promovendo uma comunicação mais eficaz e empática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as discussões, observamos que os fatores sociais, discursivos, emocionais e identitários desempenham um papel fundamental na forma como os sujeitos Surdos utilizam e adaptam palavrões e expressões ofensivas. A complexidade dessa questão, aliada à escassez de pesquisas linguísticas sobre o uso de termos tabus na Libras, destaca a necessidade urgente de investigações mais aprofundadas e específicas que explorem as dinâmicas Sociolinguísticas envolvidas. Este estudo propõe, assim, um avanço nas discussões sobre a pragmática de Libras, sugerindo que a língua de sinais seja mapeada de maneira mais abrangente e crítica, especialmente no que tange aos termos tabu e à sua relação com o contexto sociocultural da comunidade Surda.

Nesse sentido, a Sociolinguística tem um papel crucial no estudo dos tabus linguísticos, pois

permite entender como as variações de uso, os contextos sociais e as interações discursivas moldam as práticas linguísticas dentro das comunidades Surdas. Além disso, ao observar a evolução da Língua Portuguesa e seus avanços na inclusão e no respeito à diversidade linguística, podemos também ampliar as possibilidades para Libras, especialmente em termos de reconhecimento, regulamentação e ensino. Este artigo serve como uma provocação para que a pragmática de Libras seja mais bem compreendida e levada em consideração em pesquisas futuras, como dissertações e teses, com o objetivo de enriquecer o conhecimento sobre a língua de sinais e contribuir para uma visão mais crítica e inclusiva da comunicação Surda.

## REFERÊNCIAS

- AUGRAS, Monique. *O que é tabu*. 1ª ed. São Paulo - SP: Brasiliense, 1989.
- BASSO, R. M. Palavrão é legal pra caral\*o. *ROSETA*, Abralín, 2018.
- BONA, Alessio. *Il turpiloquio nel serial: approccio alla traduzione*. Milano: 2008, 54f. Tesi di laurea. (Laurea in Mediazione Linguistica e Culturale) – Università degli Studi di Milano. Disponível em: [http://www.focus.it/Community/cs/blogs/vito\\_dixit/default.aspx](http://www.focus.it/Community/cs/blogs/vito_dixit/default.aspx). Acesso em: 20 jun. 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro, a língua que falamos*. Editora Contexto, 2021.
- CALVINO, Italo. *Una pietra sopra*. Milano: Mondadori, 2009.
- CANAU, Vera. Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CUNHA, José. Paulo. Leite. “KD o pai dessa criança?!” *Uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de Down*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOODENOUGH, Ward H. Yankee kinship terminology: A problem in componential analysis. *American Anthropologist*, v. 67, n. 5, p. 259-287, 1965.
- GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MAGALHÃES, Ione.; MARTINS, Ana. Raquel.; RESENDE, Viviane. de Melo. *Análise do discurso crítico-*



ca: *um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MASSUTI, Mônica. *Surdos, Cultura e Sociedade*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIGRAMES, Wellington Pereira; TIMBANE, Ademar Antônio. Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, Unemat*, v. 11, n. 1, jul. 2018.

NUNES, Maria Socorro Sousa. *Metodologia universitária em 3 tempos*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011.

PEDROSA, Claudia Emília Faria. *Estudos críticos do discurso decoloniais do Sul do Sul: teorias e práticas com a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso*. Volume I: teoria. Foz do Iguaçu, PR: Claec Editora, 2024.

PEREIRA JR., Luiz Carlos. Amor e ódio na mesma frase, *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, Segmento, especial Sexo e Linguagem, p. 6-9, 2006.

PEREIRA, Maria Regina. *Comunidades Surdas: uma introdução*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984.

PROVANOVA, Cláudia Cristina; FREITAS, Elisângela Cristina. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS GOMES, A. A força do palavrão. *Divulgando Linguística - DLF da UFRJ*, 2022.

SANTOS, Simone Aparecida dos. *Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TARTAMELLA, Vito. *Parolacce. Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno*. Milano: BUR, 2006.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VANEIGEM, Raoul. *Nada é sagrado, tudo pode ser dito: reflexões sobre a liberdade de expressão*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

**Submissão em: 13/07/2025**

**Aceite em: 29/12/2025**

# ENTRE LÍNGUAS E SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE UM ESTUDANTE SURDO NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO L<sub>2</sub>

*BETWEEN LANGUAGES AND MEANINGS: HOW A DEAF STUDENT CONSTRUCTS TEXT IN THE PROCESS OF LEARNING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE*

**Ana Carolina Ferreira de Barros**

Universidade Federal do Acre - UFAC

barros.ana@sou.ufac.br

<https://orcid.org/0000-0002-9724-5156>

**RESUMO:** A escrita de estudantes surdos em língua portuguesa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), costuma ser avaliada a partir de critérios normativos, o que ignora atravessamentos linguísticos e identitários próprios desses sujeitos. Este estudo objetiva analisar traços de sentido e modos de textualização em textos produzidos por um estudante surdo no processo de aprendizagem do português como L<sub>2</sub>. Fundamenta-se nas concepções de linguagem como enunciado situado (Bakhtin, 2016), no bilinguismo na educação de surdos (Quadros, 1997; 2017a; 2017b; Gesser, 2009) e nos atravessamentos linguísticos e autoria surda (Costa; Vargas; Souza, 2022). A pesquisa, de abordagem qualitativa, configura-se como estudo de caso, com análise de três textos de um aluno do Ensino Médio da EJA em uma escola pública do norte do país. Os resultados revelam autoria, coerência temática e estratégias legítimas de significação, indicando que a escrita de surdos deve ser reconhecida como prática discursiva bilíngue.

**Palavras-chave:** Escrita de surdos; Letramento bilíngue; Produção textual em L<sub>2</sub>; Educação de Jovens e Adultos; Enunciação e sentido.

**ABSTRACT:** The writing of deaf students in Portuguese, in the context of Youth and Adult Education, is often assessed based on normative standards, disregarding the linguistic and identity-related crossings inherent to these subjects. This study aims to analyze traces of meaning and textualization strategies in texts produced by a deaf student during the process of learning Portuguese as an L<sub>2</sub>. It is grounded in the concept of language as a situated utterance (Bakhtin, 2016), bilingual education for the deaf (Quadros, 1997; 2017a; 2017b; Gesser, 2009), and linguistic crossings and deaf authorship (Costa; Vargas; Souza, 2022). The research is qualitative and interpretative, and is characterized as a case study involving three texts written by a high school student enrolled in EJA at a public school in the north region of Brazil. The results reveal authorship, thematic coherence, and legitimate strategies of meaning-making, indicating that deaf students' writing should be recognized as a bilingual discursive practice.

**KEY-WORDS:** Deaf writing; Bilingual literacy; Text production in L<sub>2</sub>; Youth and Adult Education; Enunciation and meaning.

## 1 INTRODUÇÃO

A produção escrita de estudantes surdos em língua portuguesa, especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), representa um campo fértil para a análise dos atravessa-

mentos linguísticos, culturais e identitários que marcam os sujeitos surdos em sua trajetória escolar. Apesar do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005), persiste, no cenário educacional brasileiro, uma lógica ouvinte centrada que impõe o português escrito como padrão hegemônico e obrigatório, sem considerar as especificidades de aprendizagem de estudantes que têm a Libras como primeira língua (Quadros, 2017a; 2017b; Karnopp, 2003a, 2003b).

A escola, tradicionalmente moldada para alunos ouvintes, frequentemente desconsidera os processos singulares de apropriação da escrita por sujeitos surdos, o que tende a invisibilizar as estratégias de construção de sentido utilizadas por esses estudantes (Fernandes, 2007; Gesser, 2009). Os textos escritos por pessoas surdas são, não raro, avaliados a partir de uma perspectiva normativa, gramaticalmente prescritiva, em detrimento da compreensão dos sentidos ali produzidos e dos modos de textualização que expressam identidades, histórias de vida e experiências de linguagem.

Nesse cenário, este artigo propõe uma análise das produções escritas de um estudante surdo do Ensino Médio da modalidade EJA, matriculado em uma escola pública na região norte do país, com o intuito de identificar e discutir os traços de sentido e as estratégias de textualização que emergem em seus textos. O foco recai sobre a escrita em português como segunda língua (L2), considerando os atravessamentos linguísticos e culturais que permeiam essa produção.

A escolha metodológica de realizar um recorte centrado em um único sujeito, Bruno<sup>1</sup>, permite uma análise mais aprofundada e qualitativa dos mecanismos de configuração de sentido em sua escrita. A análise parte da premissa de que todo texto é um enunciado situado (Bakhtin, 2016), atravessado por vozes sociais, expectativas de interlocução e experiências de linguagem, e que, portanto, não pode ser interpretado à parte de seu contexto de produção e da trajetória do sujeito que o enuncia.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar os traços de sentido e as características de textualização presentes nos textos escritos por Bruno, estudante surdo da EJA. Como questão norteadora, propõe-se refletir: De que modo os sentidos são configurados nos textos escritos por um aluno surdo do Ensino Médio, considerando os atravessamentos linguísticos, identitários e culturais que marcam sua trajetória de letramento?

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida em nível de mestrado, da qual foram selecionados, para fins de análise, três textos produzidos por um estudante surdo ao longo do processo investigativo. As análises aqui apresentadas decorrem desse corpus maior e preservam o rigor metodológico da pesquisa original, respeitando os procedimentos éticos e o anonimato dos participantes. Todos os dados analisados foram previamente autorizados pelos participantes da pesquisa original por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e encontram-se de posse da coordenação do curso juntamente com a dissertação defendida.

---

<sup>1</sup> Nome fictício para referir-me ao participante desta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA

A escrita, mais do que um simples conjunto de regras gramaticais ou ortográficas, é uma prática social complexa, situada historicamente e atravessada por relações de poder (Street, 1984; Soares, 2004; Kleiman, 2005). Escrever não é apenas dominar um código, mas produzir sentidos que fazem parte de um processo de interação com o outro, com o mundo e com a própria história do sujeito. Assim, a produção textual de um estudante não pode ser desvinculada dos contextos socio-culturais em que está inserido.

Marcuschi (2008a, 2008b) contribui com a noção de textualidade como uma dimensão que transcende a correção formal e se manifesta nos mecanismos de coerência, coesão, progressão temática e intencionalidade. Nesse sentido, a análise da escrita de estudantes surdos deve considerar esses traços, não como desvios em relação a uma norma-padrão, mas como marcas de um modo específico de significar.

Além disso, Bakhtin (2016 [1952-1953]) oferece uma perspectiva enunciativo-discursiva fundamental ao se compreender a escrita como um enunciado carregado de vozes, de respostas a discursos anteriores e de antecipações de interlocuções futuras. Cada texto escrito por um estudante surdo é, portanto, um ponto de encontro entre sua experiência de linguagem, sua trajetória identitária e os gêneros discursivos a que teve acesso.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de determinado campo [...] (Bakhtin, 2016, p. 57).

Nesse sentido, para Bakhtin a natureza da linguagem é dialógica, pois todo enunciado concreto é um elo dentro de uma cadeia comunicativa específica. Isso implica dizer que nenhum enunciado existe isoladamente, ele sempre surge em resposta a outros enunciados e antecipa novas respostas, sendo moldado pelas condições e vozes que o circulam em determinada esfera discursiva. Para o autor, os limites do enunciado são definidos pela alternância entre os sujeitos da comunicação, o que reforça seu caráter interativo e responsivo. Além disso, Bakhtin destaca que os enunciados carregam “ecos” e “ressonâncias” de outros discursos, ou seja, eles são atravessados por vozes sociais múltiplas, com as quais mantêm relações de concordância, discordância, ironia ou apropriação. Assim, o sentido não está no enunciado isolado, mas na rede de relações que ele estabelece com outros discursos no interior de um campo comunicativo. Essa concepção rompe com visões estruturalistas da linguagem e inscreve o sujeito enunciativo em um contexto histórico, social e ide-

ológico, marcado pela pluralidade de vozes.

## 2.2 LETRAMENTO DE SURDOS E BILINGUISMO

No caso de sujeitos surdos, a escrita em língua portuguesa configura-se como produção em L2, uma segunda língua adquirida geralmente em contexto escolar, a partir de uma L1 visuoespacial: a Libras. A relação entre essas duas línguas é assimétrica, sendo o português a língua do poder, imposta pela legislação, pela escola e pelas exigências da vida social (Brasil, 2002; 2005).

Quadros (1997, 2004, 2017b) e Gesser (2009) alertam para os desafios da educação bilíngue no Brasil, enfatizando que a Libras deve ser reconhecida como primeira língua de instrução e mediação de conteúdos, ao passo que o ensino do português escrito deve adotar estratégias específicas, visuais e contextualizadas. Fernandes (2007) e Karnopp (2003a, 2003b) reforçam que os textos escritos por surdos não devem ser lidos apenas à luz de uma gramática normativa, mas sim como manifestações discursivas marcadas por atravessamentos linguísticos e experiências subjetivas.

[...] a possibilidade do aprendizado da escrita está vinculada à forma como esse processo será organizado pela escola, considerando a necessidade da adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras. Essa comparação se justifica, tendo em vista que a criança surda não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua. Ou seja, não podemos alfabetizar uma criança surda, se considerarmos a natureza do aprendizado envolvida nesse processo (Fernandes, 2007, p. 4).

Fernandes (2007), chama-nos atenção para a especificidade do processo de alfabetização de crianças surdas (e aqui abro um parêntese incluindo não só crianças surdas, mas também jovens e adultos com aquisição tardia da linguagem e/ou defasagem escolar, idade/série), ao afirmar que o aprendizado da escrita em português está diretamente ligado à forma como a escola organiza esse ensino. A autora ressalta que, para que seja desenvolvida a competência na escrita do português, é fundamental que a escola adote metodologias apropriadas, com a presença de professores especializados, capazes de compreender a realidade linguística desses alunos. Assim como um falante de outra língua precisa de estratégias específicas para aprender uma nova língua, a criança surda (jovem e/ou adulto) precisa aprender o português como segunda língua (L2), e não como língua materna.

A autora rompe com uma visão homogeneizante da alfabetização, que presume que todas as crianças aprendem da mesma forma, e alerta para o risco de fracasso escolar quando o ensino ignora características específicas da escrita de alunos surdos que não tem a língua portuguesa como sua língua materna e que por muitos anos de escolarização não tiveram a oportunidade de ter a Libras como língua de instrução. Ao afirmar que “não podemos alfabetizar uma criança surda, se considerarmos a natureza do aprendizado envolvida nesse processo” (p. 4), Fernandes (2007) enfatiza que a

alfabetização deve respeitar o modo como o sujeito surdo se constitui linguisticamente, geralmente por meio da Libras, que ocupa o lugar de sua primeira língua. Portanto, o sucesso na apropriação da língua portuguesa escrita passa necessariamente pelo reconhecimento da Libras como língua de instrução e pela estruturação de práticas pedagógicas bilíngues, que valorizem e integrem as duas línguas em contextos de ensino planejado e mediado adequadamente.

Nesse sentido, reconhecer os surdos como aprendizes legítimos de L2 exige situar a escrita em português no contexto mais amplo de suas experiências de acesso, muitas vezes tardio ou limitado, à Libras enquanto primeira língua (L1). A ausência ou fragilidade desse acesso inicial repercute diretamente no processo de aprendizagem da L2, uma vez que a constituição de uma base linguística sólida em L1 é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em outra língua. Assim, repensar o ensino da escrita para além do erro e da correção implica considerar as condições reais de aquisição da L1 e valorizar as estratégias que esses sujeitos mobilizam para construir sentido. Mesmo quando distante da norma culta, a escrita de um aluno surdo pode revelar mecanismos textuais que comunicam ideias, constroem coerência interna e evidenciam intencionalidade discursiva, expressando modos próprios de significação relacionados à sua trajetória linguística.

### 2.3 ATRAVESSAMENTOS LINGUÍSTICOS E IDENTIDADE NA ESCRITA EM L2

A noção de atravessamentos linguísticos, entendida como a interpenetração de repertórios sociolinguísticos, culturais e subjetivos na produção de linguagem, é central para compreender a escrita de estudantes surdos (Costa; Vargas; Souza, 2022). Essa escrita não é resultado de uma transferência direta da Libras para o português, mas sim de um complexo processo de reconfiguração de sentidos que emerge da interação entre línguas, histórias e contextos.

Esses atravessamentos são também identitários. Hall (2003) argumenta que os sujeitos constroem suas identidades a partir de vocabulários culturais que lhes são disponíveis. A escrita de estudantes surdos, portanto, não apenas reflete dificuldades com a L2, mas também expressa formas de ser e estar no mundo que muitas vezes escapam às expectativas normativas da escola.

Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de “algum lugar”: somos localizados – e neste sentido até os mais “modernos” carregam traços de uma “etnia” (Hall, 2003, p. 83).

Hall ressalta que nenhum sujeito é neutro ou universal, pois todas as nossas formas de expressão e entendimento do mundo estão enraizadas em contextos culturais específicos. Ao dizer que nos localizamos em “vocabulários culturais”, o autor se refere aos conjuntos de significados, referências, valores e modos de ver o mundo que constituem uma cultura e que moldam a forma como

pensamos, sentimos e nos expressamos. Esses vocabulários não são apenas recursos linguísticos, mas também identitários, eles situam cada sujeito dentro de uma história, uma experiência social e uma posição no mundo.

Para Hall, todo sujeito é culturalmente localizado, isto é, fala a partir de uma posição que carrega marcas de raça, classe, gênero, nacionalidade, história, etc. Mesmo os sujeitos que se consideram “modernos” ou cosmopolitas, que muitas vezes se imaginam para além de qualquer identidade particular, carregam, ainda assim, traços de uma “etnia”, no sentido de que nenhuma identidade é desprovida de marca cultural. Portanto, percebemos por meio de Hall uma proposta de visão situada da identidade, em que os sujeitos são constituídos pelas práticas culturais, simbólicas e históricas às quais estão ligados. Essa abordagem é fundamental para compreender a identidade como algo relacional, contingente e atravessado por discursos culturais.

A produção textual de Bruno, objeto deste artigo, será compreendida, à luz desses autores, como um espaço de resistência, negociação e significação. Ao analisar seus textos, não buscamos identificar falhas, mas compreender como o sujeito surdo mobiliza recursos discursivos e linguísticos para construir sentidos, mesmo quando estes se desviam das convenções da escrita escolar.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (Denzin; Lincoln, 2006), fundamentada nos pressupostos de que o conhecimento é construído a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados, em contextos socioculturais específicos. Trata-se de um estudo de caso (Yin, 2001), delimitado à análise da produção textual de um estudante surdo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificado neste trabalho pelo nome fictício de Bruno.

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como em estudos de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos (Yin, 2001, p. 19).

Yin destaca que o estudo de caso é uma entre várias estratégias possíveis na pesquisa em ciências sociais, e que a escolha do método mais adequado depende do tipo de investigação que se pretende realizar. Ele contrapõe o estudo de caso a outras abordagens, como experimentos, levantamentos e análises históricas, enfatizando que não existe uma hierarquia entre os métodos, mas sim uma adequação entre a estratégia metodológica e os objetivos da pesquisa. Segundo o autor, o estudo de caso é mais apropriado quando se deseja compreender fenômenos complexos e contex-

tuais, especialmente contemporâneos, sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle direto. Assim, essa abordagem se mostra útil para investigações aprofundadas sobre sujeitos, grupos, instituições ou práticas sociais inseridas em contextos específicos.

Nesse contexto, então, a escolha por um único participante justifica-se pela intenção de realizar uma análise aprofundada das estratégias linguísticas, discursivas e semânticas que emergem nos textos de um sujeito surdo em situação real de escolarização. Conforme Stake (1995), o estudo de caso permite compreender a complexidade de um fenômeno em seu contexto, preservando suas singularidades e múltiplas dimensões.

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual em uma capital do norte do país, mais especificamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A instituição atende estudantes em distorção idade-série, entre os quais há sujeitos surdos inseridos em turmas regulares, com apoio esporádico de profissionais da Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Bruno é um estudante surdo sinalizante, usuário de Libras, e frequentava regularmente as aulas do Ensino Médio na modalidade EJA. Sua trajetória escolar foi marcada por lacunas no acesso à educação bilíngue e por processos de exclusão linguística recorrentes, características comuns entre estudantes surdos que ingressam tardiamente no sistema escolar (Quadros, 2017a; 2017b; Gesser, 2009).

### 3.2 GERAÇÃO E SELEÇÃO DO CORPUS

O corpus deste artigo é composto por três textos escritos por Bruno ao longo de atividades dirigidas, mediadas por uma professora bilíngue e por uma intérprete de Libras. As temáticas dos textos foram sugeridas pela pesquisadora com o objetivo de estimular a expressão de vivências pessoais, opiniões e narrativas cotidianas. As propostas estavam vinculadas aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e elaboradas de forma a respeitar o repertório sociocultural do estudante.

A escolha dos textos para análise seguiu os seguintes critérios:

- a) Produção autônoma em português escrito;
- b) Pertinência temática e completude;
- c) Presença de marcas de organização textual e intencionalidade discursiva.

As produções foram digitalizadas, transcritas e organizadas em quadros analíticos com base nos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (2008, 2008b), bem como nos princípios de análise enunciativo-discursiva de Bakhtin (2016) e nas categorias de atravessamentos linguísticos propostas por Costa, Vargas e Souza (2022).



### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise foi orientada por três eixos principais:

- 1) Coerência e coesão textual: articulação entre ideias, progressão temática, uso de conectores, sequenciamento lógico;
- 2) Traços de sentido e autoria: presença de marcas enunciativas que indicam posicionamento, subjetividade, intencionalidade e estilo;
- 3) Atravessamentos linguístico-identitários: interferências da Libras, marcas de bilinguismo, construções alternativas de sentido, elementos culturais da identidade surda.

A coleta dos textos ocorreu em contexto escolar regular, durante atividades pedagógicas mediadas por uma professora bilíngue e por uma intérprete de Libras. Os textos foram produzidos espontaneamente pelo estudante, em situações de escrita que faziam parte da rotina da disciplina de Língua Portuguesa.

As retextualizações foram realizadas em diálogo entre pesquisadora e estudante, preservando-se as escolhas lexicais do aluno e buscando apenas reorganizar elementos necessários à compreensão do texto, sem descaracterizar sua autoria.

A pesquisa contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo participante adulto responsável por sua própria autorização, e respeitou todos os protocolos éticos previstos na Resolução nº 510/2016. Como o Programa de Pós-Graduação onde a pesquisa foi defendida exigiu apenas a assinatura do TCLE, não houve necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e ficou assegurado no documento assinado o anonimato dos envolvidos e a confidencialidade das informações.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente seção examina três textos produzidos por Bruno, estudante surdo do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base em atividades propostas em contexto escolar. A análise considera os seguintes eixos: (i) coerência e coesão textual; (ii) traços de sentido e autoria; e (iii) atravessamentos linguístico-identitários. Para além da versão original dos textos, apresentamos também suas respectivas retextualizações, elaboradas em parceria com o aluno, permitindo observar as negociações linguísticas que emergem entre a língua de sinais (L1) e o português escrito (L2), conforme discutido por Marcuschi (2008a, 2008b) e Guarinello (2007). Ressalta-se que o procedimento adotado não envolveu uma sinalização prévia em Libras por parte do participante e que toda a produção transcrita a seguir é a reprodução fiel da escrita deste sujeito.

#### 4.1 TEXTO 1: “HOTEL, PREJUÍZO E TRABALHO”

Quadro 1. Texto 1 de Bruno.

Texto original	Retextualização
(1) HOTEL VEZ PASSO QUARTO HOMEM ENTRAR	(1) HOTEL VEZ PASSADO HOMEM ENTRAR QUARTO
(2) BOLSA DENTRO COISA MATERIAL TRABALHAR	(2) BOLSA DENTRO MATERIAL TRABALHO
(3) HOMEM MEXER TUDO REVIR	(3) HOMEM MEXER TUDO BAGUNÇA
(4) HOMEM LEVAR MAQUINA FURAR PAREDE	(4) ELE LEVAR FURADERA
(5) NINGUEM VER NÃO HOMEM SAIR	(5) NINGUÉM VER NÃO HOMEM SAIR
(6) PREJUIZAR TRABALHO ACONTECER NÃO.	(6) TER PREJUÍZO TRABALHO CANCELAR.

Fonte: elaboração própria.

##### a) Coerência e coesão textual:

Embora o texto pareça composto por frases isoladas, há clara progressão temática. Bruno apresenta um episódio com início, meio e fim, e faz uso de itens lexicais relacionados a contextos de trabalho, como “hotel”, “furadeira”, “prejuízo”. As expressões, ainda que não articuladas segundo a norma padrão culta da língua portuguesa, são compreensíveis e coerentes. A retextualização revela uma tentativa de reorganização do discurso com base em pistas sintáticas da Libras representadas por meio do português escrito.

##### b) Traços de sentido e autoria:

Bruno demonstra domínio sobre o campo temático, selecionando elementos significativos do episódio. O uso de “PREJUIZAR TRABALHO ACONTECER NÃO” reforça sua capacidade de comunicar consequência, mesmo com recursos gramaticais limitados. A substituição de “revir” por “bagunça” na retextualização aponta para escolhas lexicais mais eficazes no processo de tornar o texto compreensível ao interlocutor.

##### c) Atravessamentos linguístico-identitários:

Observa-se o uso de topicalizações e verbos no infinitivo, marcas típicas da Libras, como em “HOTEL VEZ PASSO HOMEM ENTRAR”. Destaque-se aqui que a ausência de coesão gramatical não implica ausência de sentido, mas revela uma lógica de escrita enraizada na experiência visual e gestual do sujeito bilíngue.

## 4.2 TEXTO 2: “MEU TIME DO CORAÇÃO”

Quadro 2. Texto 2 de Bruno.

Texto original	Retextualização
(1) TIME MEU MELHOR MUITO SIM	(1) MEU TIME MELHOR SIM
(2) FLAMENGO TIME MELHOR MUNDO	(2) FLAMENGO TIME MELHOR MUNDO
(3) FUTEBOL AMOR MENGÃO YES	(3) FUTEBOL MEU AMOR MENGÃO YES
(4) ACRE TIME FRACO COITADO KKKKKK	(4) ACRE TIME TER FRACO COITADO KKKKKKKK
(5) FLAMENGO FORTE TROUCER ALEGRIA VITORIA VENCE	(5) FLAMENGO FORTE TROUCER ALEGRIA VITORIA VENCE
(6) UMA VEZ FLAMENGO FLAMENGO ATÉ MORRER	(6) UMA VEZ FLAMENGO FLAMENGO ATÉ MORRER
(7) FILHO FILHA MENGÃO IGUAL PAI	(7) FILHO FILHA MENGÃO IGUAL PAI
(8) FUTEBOL PORTE MELHOR MUNDO.	(8) FUTEBOL MELHOR MUNDO.

Fonte: elaboração própria.

### a) Coerência e coesão textual:

Apesar da estrutura de frases curtas, a sequência expressa um discurso afetivo e identitário. O texto articula o amor pelo time, o pertencimento familiar e o orgulho de torcer pelo Flamengo. A coesão é estabelecida por repetição lexical e pelo uso expressivo de onomatopeias (KKKKKK, para indicar risos) e estrangeirismos (como *yes*), que refletem práticas textuais comuns em redes sociais.

### b) Traços de sentido e autoria:

A escolha lexical revela Bruno como sujeito enunciador envolvido com seu universo cultural. Percebemos ainda que Bruno ao escrever esse texto demonstrou bastante entusiasmo e que o trecho “FLAMENGO ATÉ MORRER” segue a norma padrão, indicando apropriação estilística do hino do time.

### c) Atravessamentos linguístico-identitários:

O uso de palavras como “*yes*” e “*kkkkkk*” mostra trânsito entre registros linguísticos, reforçan-

do a multiplicidade cultural que compõe a escrita de Bruno. Nesse sentido, ressalta-se ainda que essas escolhas demonstram a influência dos ambientes digitais e da convivência com os ouvintes.

### 4.3 TEXTO 3 – “BILHETE PARA A FILHA”

Quadro 3. Texto 3 de Bruno.

Texto original	Retextualização
(1) BILOETE PARA FILHA	(1) BILHETE PARA FILHA
(2) PAPAÍ DIZER FILHA ESSE BILOETE	(2) PAPAÍ ESCREVER ESSE BILHETE
(3) GUARDAR CORAÇÃO E PENSAR	(3) GUARDAR CORAÇÃO E PENSAR
(4) PRIMEIRO ESTUDA VOCÊ PODER FOCO	(4) VOCÊ PRIMEIRO ESTUDAR FOCO ESTUDAR
(5) SEGUNDA TRABALHO GANHAR DINHEIRO	(5) SEGUNDA TRABALHO GANHAR DINHEIRO
(6) PAPAÍ AMOR VOCÊ	(6) PAPAÍ AMOR VOCÊ
(7) NENE CRIANÇA SEMPRE PEQUENO	(7) FILHA NENE E CRIANÇA SEMPRE PEQUENO
(8) ENTENDER VIDA CONTINUA PASSO	(8) ENTENDE QUE VIDA CONTINUAR TUDO MUDAR
(9) MAS PAPAÍ CUIDAR PERTO LONGE	(9) PAPAÍ CUIDAR PERTO OU LONGE
(10) DEUS OBRIGADO FAMILA LINDA	(10) DEUS OBRIGADO FAMILIA LINDA TER
(11) 2022.	(11) 2022.

Fonte: elaboração própria.

#### a) Coerência e coesão textual:

O texto mantém coerência temática e progressão argumentativa. Bruno conhece o gênero bilhete, empregando vocativos e instruções direcionadas à filha. Mesmo com estruturas frasais não normativas, há ordenamento lógico entre as ideias.

*b) Traços de sentido e autoria:*

A mensagem é marcada por forte carga afetiva. Bruno expressa cuidado, amor e conselhos para o futuro de sua filha. É notório aqui que ele escreveu o bilhete com o desejo de que a filha o guardasse no coração, demonstrando compreensão da função social do gênero.

*c) Atravessamentos linguístico-identitários:*

O uso recorrente de formas verbais no infinitivo, como “estudar”, “cuidar” e “pensar”, não corresponde diretamente à estrutura de flexão verbal da Libras, cuja organização é distinta daquela da Língua Portuguesa. Em vez disso, tais escolhas refletem processos de atravessamento linguístico característicos de aprendizes de L2, que tendem a recorrer a formas não flexionadas como estratégia de simplificação morfossintática. No caso de estudantes surdos, esse fenômeno também se relaciona ao predomínio da visualidade na estruturação do enunciado e à ausência de correspondência direta entre categorias verbais das duas línguas.

A incorporação das retextualizações e das análises realizadas nesta pesquisa reforça a compreensão de que a escrita de Bruno deve ser analisada a partir de uma perspectiva sociolinguística crítica e bilíngue. Suas produções revelam traços de textualidade, autoria e intencionalidade, mesmo que distantes da norma culta do português. O processo de retextualização não apenas aproxima a escrita de Bruno de um modelo mais convencional, mas revela as potências e limites da mediação pedagógica na construção de sentidos. A escrita de Bruno, tal como aparece nos textos originais e retextualizados, constitui-se como expressão legítima de sua identidade surda e de sua trajetória educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos três textos produzidos por Bruno, aluno surdo do Ensino Médio na modalidade EJA, permitiu compreender que sua escrita em língua portuguesa como segunda língua (L2) não deve ser avaliada a partir de critérios prescritivos, mas, sim, à luz de uma perspectiva enunciativa e bilíngue. Ao observar tanto os textos originais quanto suas retextualizações, realizadas em diálogo com a pesquisadora, foi possível identificar um conjunto de estratégias linguísticas e discursivas que demonstram a capacidade de Bruno de construir sentidos de forma coerente, autoral e situada.

As produções analisadas, ainda que marcadas por estruturas sintáticas influenciadas pela Libras, evidenciam domínio temático, organização textual e intencionalidade comunicativa. A escrita de Bruno revela não apenas a apropriação de gêneros diversos, como o bilhete, a narrativa e o texto opinativo, mas também a expressão de afetos, valores e experiências, articulando o pessoal e o coletivo de forma potente. A presença de elementos culturais e linguísticos próprios da comunidade surda, como a ordem tópica, o uso de onomatopéias, estrangeirismos e expressões afetivas, indica que sua escrita é atravessada por uma vivência bilíngue concreta e produtiva.

O processo de retextualização, além de permitir o refinamento dos sentidos e o fortalecimen-

to da coesão interna dos textos, também atuou como estratégia de mediação pedagógica. Ao revisar suas produções com apoio da professora, Bruno pôde se reapropriar de seus próprios enunciados, ampliando seu repertório lexical e reconhecendo possibilidades de organização discursiva no português escrito. Tal prática corrobora as contribuições de autores como Marcuschi (2008a, 2008b) e Guarinello (2007), que defendem a retextualização como ferramenta de aprendizagem e construção da autoria no processo de letramento.

Com base nesses achados, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem a singularidade da escrita dos sujeitos surdos. Mais do que corrigir desvios da norma, é preciso compreender a escrita como um espaço de negociação entre línguas, culturas e subjetividades. A escrita de Bruno não representa uma transcrição imperfeita da fala, mas sim uma forma legítima de enunciação que articula visualidade, experiência e desejo de dizer.

Por fim, esta análise reafirma o potencial da escrita como lugar de agência para estudantes surdos. Ao inscrever-se no texto como sujeito que sonha, que torce, que aconselha, Bruno demonstra que a alfabetização e o letramento de pessoas surdas exigem, para além da competência técnica, um olhar ético e político sobre as condições de produção de sentido. Reconhecer e valorizar a autoria de sujeitos bilíngues é, portanto, um gesto de resistência contra lógicas educacionais excludentes e um passo fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Ana Carolina Ferreira de. *Produções textuais de aluna/alunos surda/surdos no Ensino Médio: traços de sentidos e panoramas de textualidades*. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Cultrix, 1981.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. *Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde*. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 20 jun. 2025.

COSTA, Lucas Vargas Machado da; VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima de. Textos escritos por surdos em mensagens no aplicativo Whatsapp: organização de sentidos e perspectivas de ensino de português escrito como segunda língua. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.74169. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/74169>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Sueli. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KARNOFF, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003a, p. 56-70.

KARNOFF, Lodenir Becker. O surdo e a escrita: novas perspectivas na diferença. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2003b, p. 99-114.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: teoria, métodos e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b, p. 17-35.

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 27-105.

QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso: 2017a.

QUADROS, Ronice Müller de. Bilinguismo e surdez: políticas linguísticas e práticas pedagógicas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017b. p. 51-67.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOFF, Lodeni Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Submissão em: 29/06/2025**

**Aceite em: 01/12/2025**

# SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS NO BRASIL: ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO

*EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS AND THE FORMATION OF CRITICAL CITIZENS IN BRAZIL: AN INTERVIEW WITH STELLA MARIS BORTONI-RICARDO*

**Joaquim Dolz<sup>1</sup>**

Universidade de Genebra, Suíça

**Kleber Aparecido da Silva<sup>2</sup>**

Universidade de Brasília, Brasil/CNPq

**Paula Cobucci<sup>3</sup>**

Universidade de Brasília, Brasil

**RESUMO:** Nesta entrevista, a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo compartilha sua trajetória acadêmica e intelectual, marcada por uma contribuição decisiva à Sociolinguística e, em especial, à Sociolinguística Educacional no Brasil. Ao revisitar seus estudos fundadores, obras centrais e metodologias inovadoras — como o modelo dos contínuos e das redes sociais —, a pesquisadora reflete sobre os impactos de suas publicações no ensino de língua materna, no combate ao preconceito linguístico e na formação crítica de professores. O diálogo evidencia como sua produção articula teoria e prática, com forte compromisso ético e político com a inclusão social e educacional, constituindo um legado que se projeta no futuro dos estudos linguísticos e das políticas de ensino no país.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; Educação linguística; Variação linguística; Formação de professores; Inclusão.

**ABSTRACT:** In this interview, Professor Stella Maris Bortoni-Ricardo shares her academic and intellectual journey, marked by decisive contributions to Sociolinguistics, especially Educational Sociolinguistics in Brazil. Revisiting her foundational studies, key works, and innovative methodologies—such as the model of continua and social networks—she reflects on the impact of her publications on mother tongue education, the fight against linguistic prejudice, and the critical training of teachers. The dialogue highlights how her work articulates theory and practice with a strong ethical and political commitment to social and educational inclusion, thus leaving a legacy that shapes the future of linguistic studies and educational policies in the country.

**Keywords:** Sociolinguistics; Language education; Language variation; Teacher training; Inclusion.

1 Professor da Universidade de Genebra (UNIGE), Genebra, Suíça. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Área: Didática das línguas, análise dos gêneros discursivos, ensino/aprendizagem da produção oral e escrita. E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

2 Professor do Instituto de Letras e do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Genebra. Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Área: Linguística Aplicada Crítica, políticas linguísticas, formação de professores e educação multilíngue. E-mail: klebersilva@unb.br

3 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Genebra. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Área: Educação linguística, Sociolinguística Educacional, acompanhamento pedagógico e formação de professores. E-mail: paulacobucci@unb.br



**Nota biográfica da entrevistada**

Stella Maris Bortoni-Ricardo é professora titular aposentada da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Linguística pela Universidade de Lancaster (1983) e pós-doutora pela Universidade da Pensilvânia (1990). Reconhecida nacional e internacionalmente, é autora de obras de referência como *The Urbanization of Rural Dialect Speakers* (1985), *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula* (2004), *O Professor Pesquisador* (2008) e *Nós Chegemos na Escola, e Agora?* (2005). Foi presidente da Anpoll (1992–1994) e vice-presidente da Abralín (2003–2005). Sua produção científica centra-se na interface entre linguagem, sociedade e educação, com ênfase na Sociolinguística Educacional e na formação de professores.

A trajetória da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo constitui um dos marcos mais significativos da Sociolinguística brasileira, especialmente no campo da Sociolinguística Educacional. Ao longo de mais de cinco décadas de atuação, sua produção acadêmica articulou teoria e prática, explorando as relações entre variação linguística, identidade e educação, com foco na inclusão e no combate ao preconceito linguístico. Reconhecida nacional e internacionalmente por sua contribuição pioneira, a professora Stella consolidou referenciais teóricos e metodológicos que continuam a inspirar pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas. Nesta entrevista, revisitamos sua formação, suas obras fundamentais e o impacto de sua atuação no ensino de língua materna, ao mesmo tempo em que vislumbramos os caminhos futuros da Sociolinguística no Brasil e seu legado duradouro para a educação e para os estudos linguísticos.

Convidamos o leitor a acompanhar este diálogo inspirador, que ilumina não apenas a trajetória acadêmica de uma das maiores referências da Sociolinguística no Brasil, mas também os caminhos de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

**1) Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci: Como a senhora ingressou na Sociolinguística? Poderia compartilhar os momentos ou influências que a levaram a esse campo e quais obras ou autores foram mais marcantes em sua formação?**

**Stella Maris Bortoni-Ricardo:** Minha trajetória na Sociolinguística começou no mestrado na Universidade de Brasília (1975-1977), motivada por uma curiosidade sobre como as variações linguísticas refletem dinâmicas sociais no Brasil. Fui inspirada pelo professor Ulf Gregor Baranow, que me apresentou ao campo e recomendou a leitura de William Labov. Os livros labovianos, *Sociolinguistic Patterns* (1972) e *Language in the Inner City* (1972), foram desafiadores, mas fundamentais para minha formação, mostrando-me como a variação linguística pode revelar questões de identidade e estigma social. A ideia de estudar atitudes em relação à linguagem ocorreu da observação do uso da concordância verbal não-padrão no Português brasileiro, como em “nós fala” em vez de “nós falamos”, um traço comum para parcela da população.

Meu primeiro estudo, durante o mestrado, investigou atitudes linguísticas em relação a esse fenômeno, usando a técnica de *matched guise* (Lambert et alii). Trabalhei com dois grupos — universitários e alunos de um curso supletivo — para avaliar como o dialeto padrão e não-padrão era percebido. Os resultados, analisados por métodos estatísticos, mostraram que universitários estigmatizavam mais o uso não-padrão, enquanto alunos do supletivo eram mais tolerantes, sugerindo que a escolaridade influencia a percepção linguística. Esses achados confirmaram hipóteses de au-

tores como Naro e Lemle (1975) sobre a saliência da concordância verbal. Para detalhes, recomendo a seção 8.3 do meu livro *Do Campo para a Cidade* (Parábola Editorial, 2011).

Além de Labov, autores brasileiros como Silva Neto (1977) e Mattoso Câmara (1975) foram marcantes ao discutirem traços arcaicos do Português brasileiro, como seu ritmo silábico mais lento em comparação com o Português europeu, que tende ao ritmo acentual. Essa perspectiva, complementada pela taxonomia de Kenneth Pike (1945), ajudou-me a entender as diferenças rítmicas entre línguas e suas implicações culturais. Minha tese de doutorado, publicada como *The Urbanization of Rural Dialect Speakers* (Cambridge University Press, 1985), aprofundou essas questões, explorando a transição de falantes de dialetos rurais para contextos urbanos.

A Sociolinguística me ensinou a enxergar a língua como um espelho das relações sociais, e esses autores e estudos moldaram minha carreira, guiando-me para explorar como a linguagem reflete e constrói identidades no Brasil.

**2) Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci: A senhora é autora de obras influentes, como *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula e Nós Chegemu na Escola, e Agora?*. Poderia fazer um panorama de suas principais obras e refletir sobre como elas representam sua trajetória acadêmica?**

**Stella Maris Bortoni-Ricardo:** Minha trajetória acadêmica tem sido guiada por um compromisso profundo com a educação, a Sociolinguística e a formação de professores, especialmente no contexto da língua materna no Brasil. Minhas obras, incluindo *The Urbanization of Rural Dialect Speakers* (1985), *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula* (2004), *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa* (2008) e *Nós Chegemu na Escola, e Agora?* (2005), refletem minha convicção de que a Sociolinguística pode transformar práticas educacionais, promovendo inclusão e cidadania. A seguir, apresento um panorama das contribuições dessas obras e reflito sobre como elas espelham minha jornada acadêmica.

*The Urbanization of Rural Dialect Speakers* (1985)

Minha primeira obra mais extensa, publicada em inglês pela Cambridge University Press, resultou de meu doutorado na Universidade de Lancaster (1983). Esse livro analisa a transição linguística de falantes de dialetos rurais brasileiros ao se mudarem para centros urbanos, com foco na interação entre variação linguística e contextos sociais. Utilizei uma abordagem de Sociolinguística Variacionista, inspirada por William Labov, para explorar como migrantes rurais adaptam seus padrões de fala em ambientes urbanos, enfrentando estigma e buscando integração social. A obra destaca a importância de compreender a variação linguística como um fenômeno dinâmico, influenciado por fatores sociais, como classe, educação e redes de interação.

Este trabalho marcou o início de minha trajetória como pesquisadora em Sociolinguística, consolidando meu interesse em conectar a teoria linguística à realidade social brasileira. Ele reflete minha formação internacional, incluindo meu período como bolsista Fulbright na Universidade do Texas em Austin (1978-1979) e meu pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia (1990), onde

aprofundi minha compreensão da Sociolinguística Interacional e da Etnografia. A escolha de publicar em inglês também sinalizou meu desejo de dialogar com a comunidade acadêmica global, trazendo a realidade linguística brasileira para um público mais amplo.

*Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula (2004)*

Publicado pela Parábola Editorial, este livro é um marco em minha carreira, pois representa uma transição consciente da Sociolinguística teórica para sua aplicação prática na educação. Escrito em linguagem acessível, o livro é voltado para professores do ensino fundamental e médio, além de estudantes de Letras e Pedagogia. Nele, abordo temas como diversidade linguística, variação linguística em sala de aula, competência comunicativa e o Português brasileiro como uma comunidade de fala plural. Meu objetivo foi oferecer informações relevantes para que educadores compreendam a variação linguística não como um obstáculo, mas como uma riqueza que pode ser integrada ao ensino da língua materna.

A obra reflete minha experiência como docente na Faculdade de Educação da UnB e minha atuação como orientadora no doutorado em Linguística. Inspirada por autores como Dell Hymes e pela Etnografia da Comunicação, busquei mostrar como a Sociolinguística pode ajudar professores a lidar com a diversidade linguística de seus alunos, especialmente em contextos de desigualdade social. Esse livro também expressa meu compromisso com a redução do analfabetismo funcional no Brasil, um problema que considero um dever de todos os educadores enfrentarem. Ele é um testemunho de minha crença de que a educação em língua materna é essencial para formar cidadãos conscientes.

*O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa (2008)*

Este livro nasceu de minha convicção de que o professor deve ser um agente ativo na construção do conhecimento, combinando prática docente com investigação. Nele, introduzo conceitos de pesquisa qualitativa, como a análise de redes sociais e a etnografia, com foco em sua aplicação no contexto educacional. Defendo que o professor pesquisador, ao observar e refletir sobre sua própria prática, pode transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo.

Este trabalho está profundamente ligado à minha trajetória na UnB, onde atuei como pesquisadora e orientadora, incentivando professores a adotarem uma postura investigativa. Influenciada pelo paradigma interpretativista, que valoriza o contexto sociocultural na pesquisa, busquei oferecer ferramentas práticas para que educadores conduzam pesquisas em suas comunidades escolares. A obra reflete minha experiência com metodologias qualitativas, desenvolvidas ao longo de anos de pesquisa em Sociolinguística Educacional, e meu desejo de contribuir para a formação de professores como agentes de mudança.

*Nós Chegemu na Escola, e Agora? (2005)*

Publicado em 2005 pela Parábola Editorial, *Nós Chegemu na Escola, e Agora?* – Sociolinguística & Educação é uma obra dedicada a professores. O livro aborda os desafios enfrentados por

alunos que chegam à escola com repertórios linguísticos marcados por variedades não padrão do Português, muitas vezes influenciadas por contextos rurais, periféricos ou de migração. Inspirada em minha pesquisa sobre variação linguística e pela Etnografia da Comunicação, proponho uma abordagem sociolinguística que valoriza a oralidade dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento do letramento, promovendo a transição para a escrita normativa sem deslegitimar suas identidades linguísticas.

O título, que ecoa a fala de crianças migrantes, simboliza meu compromisso com a inclusão educacional e com o reconhecimento das vozes de comunidades marginalizadas no ambiente escolar. A obra combina fundamentação teórica – com conceitos como competência comunicativa, redes sociais e variação linguística – com estratégias práticas, incluindo atividades de análise de erros, entrevistas sociolinguísticas e práticas pedagógicas, que integram a oralidade ao ensino da escrita. O livro também enfatiza a importância de o professor compreender o contexto sociocultural de seus alunos, utilizando ferramentas como a Etnografia de sala de aula para criar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Esse trabalho reflete minha longa trajetória de pesquisa sobre a interação entre linguagem e sociedade, iniciada em *The Urbanization of Rural Dialect Speakers*, e minha dedicação à formação de professores, consolidada em projetos de formação continuada na UnB. Ele é um convite aos educadores para que vejam a diversidade linguística como uma oportunidade de enriquecimento pedagógico, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a formação de uma cidadania consciente.

#### *Reflexões sobre Minha Trajetória*

Minha trajetória acadêmica, que começou com uma graduação em Letras Português e Inglês pela PUC-Goiás (1968) e incluiu formação internacional em instituições como Lancaster no Reino Unido e Pensilvânia nos Estados Unidos, é marcada por um diálogo constante entre teoria e prática. Minhas obras refletem uma evolução de interesses: de estudos variacionistas sobre migração e linguagem (*The Urbanization of Rural Dialect Speakers*) a uma abordagem mais aplicada, focada na formação de professores e no ensino da língua materna.

Minha experiência como presidente da Anpoll (1992-1994) e vice-presidente da Abralín (2003-2005) reforçou minha crença no impacto da Sociolinguística na política educacional. Meus livros são um convite à “crítica de dentro para fora”, como mencionei em uma entrevista à revista *Linguagem em (Dis)curso* (2022), incentivando professores a questionarem práticas tradicionais e a valorizarem a diversidade linguística de seus alunos. Cada obra é um passo em direção ao meu objetivo maior: contribuir para a redução das desigualdades educacionais no Brasil e formar cidadãos críticos por meio do letramento.

Quando comecei a ministrar a disciplina “Educação em Língua Materna” na Faculdade de Educação da UnB, fui ampliando meu interesse por questões educacionais. Todos os livros que publiquei representaram oportunidade de autoavaliação e de reflexão sobre meu trabalho progressivo, o que permitia ampliar e refinar meus interesses acadêmicos. Ao longo de cinco décadas de trabalho

na Universidade de Brasília, publiquei mais de uma dezena de livros, entre os quais ressalto “The Urbanization of Rural Dialect Speakers”, “Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula”, “O Professor Pesquisador” e “Nós Chegemu na Escola, e Agora?”.

São textos que recobrem as dimensões micro e macro análises de Sociolinguística, contemplando suas diversas vertentes como a Variacionista, a Interacional e a Etnográfica.

Minha principal tarefa durante esse período foi a formação de pesquisadores, a saber: seis orientandos de pós-doutorado; 31 orientandos de doutorado; 52 orientandos de mestrado; cinco orientandos de iniciação à pesquisa e 19 orientandos de graduação.

Cabe observar ainda que participei de 66 bancas de doutorado e 99 bancas de mestrado, além de bancas de qualificação.

**3) Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci: Seu trabalho influenciou significativamente o ensino de Português no Brasil. Poderia comentar os impactos mais amplos de suas publicações e projetos, na educação brasileira?**

**Stella Maris Bortoni-Ricardo:** Minha atuação em mais de 230 conferências, proferidas a convite de universidades brasileiras e internacionais, foi um canal poderoso para disseminar as ideias presentes em minhas obras. Essas palestras, realizadas em eventos como congressos da Anpoll (da qual fui presidente entre 1992 e 1994) e da Abralín (vice-presidente entre 2003 e 2005), alcançaram professores, pesquisadores e gestores educacionais. Em workshops e cursos de formação continuada, compartilhei metodologias práticas, como a análise de redes sociais e a Etnografia de sala de aula, que capacitam professores a compreenderem melhor os contextos socioculturais de seus alunos e a adaptarem suas práticas pedagógicas.

Meus projetos de formação de professores, desenvolvidos na Universidade de Brasília e em parcerias com secretarias de educação, tiveram um impacto direto na capacitação de educadores para o ensino de Português. Por meio de programas que enfatizavam a Sociolinguística Interacional e Variacionista, professores foram incentivados a adotar abordagens que respeitam a diversidade linguística, reduzindo o estigma associado a variedades não padrão e promovendo o letramento como um processo sociocultural. Esses projetos influenciaram políticas educacionais locais, especialmente em estados com populações migrantes ou marginalizadas, onde a valorização da língua materna se tornou uma estratégia para melhorar o desempenho escolar e a autoestima dos alunos.

O impacto de meu trabalho pode ser observado em vários níveis. Primeiro, a adoção de minhas obras em cursos de graduação e pós-graduação em Letras e Pedagogia, bem como em programas de formação continuada, evidencia sua influência na formação de professores. Relatos de educadores, especialmente em regiões de alta diversidade linguística, indicam que as estratégias propostas em *Nós Chegemu na Escola, e Agora?* e *Educação em Língua Materna* melhoraram o engajamento dos alunos e reduziram o abandono escolar, ao promoverem um ambiente de sala de aula mais acolhedor.

Segundo, a minha participação em mais de 230 conferências ampliou o alcance dessas ideias, influenciando políticas educacionais em secretarias de educação e inspirando a criação de mate-

riais didáticos que incorporam a Sociolinguística. Terceiro, a disseminação de metodologias como os contínuos dialetais e a análise de redes sociais em pesquisas acadêmicas no Brasil fortaleceu o campo da Sociolinguística Educacional, com reflexos em teses e dissertações que continuam a explorar esses temas.

Por fim, meu trabalho contribuiu para um debate mais amplo sobre a inclusão linguística na educação brasileira, desafiando preconceitos contra variedades não padrão e promovendo o letramento como uma ferramenta de cidadania. A integração de conceitos da Sociolinguística norte-americana ao contexto brasileiro criou uma abordagem única, que combina rigor teórico com aplicação prática, deixando um legado de maior sensibilidade à diversidade linguística e cultural no ensino de Português.

Minha trajetória, moldada por minha origem em São Lourenço, Minas Gerais, e pela influência de minha mãe, professora de Português e Latim, reflete um compromisso ético com a transformação da educação. Meus livros, projetos e conferências são manifestações desse compromisso, que busca não apenas ensinar a língua materna, mas também empoderar alunos e professores para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

#### **4) Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci: Como a senhora enxerga o futuro da Sociolinguística Educacional?**

**Stella Maris Bortoni-Ricardo:** A Sociolinguística tem um compromisso com a Educação desde sua criação nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, a disciplina fez e faz contribuições a diversas áreas, especialmente no campo da educação. De fato, a Sociolinguística Educacional traz subsídios para o trabalho pedagógico, particularmente nas séries iniciais e na formação de professores. Considerando os altos índices de analfabetismo no Brasil, inclusive o analfabetismo funcional e problemas centenários na quantidade e qualidade da escolarização oferecida aos brasileiros, a Sociolinguística é uma das áreas com maior contribuição a dar na superação dessa chaga nacional. É uma área que tem contribuído para desconstruir preconceitos linguísticos, promover uma educação mais inclusiva e fomentar práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os falares dos alunos, especialmente em contextos de variação e contato linguístico.

Nos próximos anos, acredito que a Sociolinguística Educacional continuará avançando em três frentes principais: a) na formação crítica de professores; b) na elaboração de materiais didáticos mais sensíveis à diversidade linguística e c) na articulação entre pesquisa acadêmica e políticas públicas. Ainda há desafios significativos, como o enfrentamento do preconceito linguístico institucionalizado e a resistência de certos setores a uma abordagem mais plural da língua. No entanto, com o fortalecimento de redes de pesquisa e o diálogo interdisciplinar, a tendência é que a área ganhe ainda mais espaço e impacto dentro da educação brasileira.

5) Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci: Ao celebrarmos suas contribuições neste periódico comemorativo, qual é o legado que a senhora espera deixar no campo da Sociolinguística e da educação no Brasil? Ao olhar para trás, há algum momento, projeto ou publicação em sua carreira

de que a senhora se orgulha particularmente, e por quê?

**Stella Maris Bortoni-Ricardo:** O meu livro mais recente – *Sociolinguística Educacional* – revisita minha trajetória na área, ao tempo em que resume minhas principais contribuições, em particular a proposta dos contínuos e das redes sociais para o estudo do repertório linguístico dos brasileiros ou mesmo de outros países lusófonos.

No livro, explico que a consolidação paulatina das línguas nacionais esteve acompanhada por um empenho sistemático na promoção do ensino dessas línguas em cada país onde eram utilizadas. Assim, foi sendo formado um sistema educacional paralelo, que também atravessava um processo de organização e consolidação.

O trabalho pedagógico com a língua nacional nas instituições de ensino exigia a adoção de critérios normativos, ou seja, a diferenciação entre formas linguísticas consideradas adequadas e inadequadas. Essa exigência sempre teve (e ainda tem) forte presença no contexto escolar brasileiro. A chegada dos estudos linguísticos ao Brasil, especialmente no século XX, com nomes como Mattoso Câmara Jr. (1941), trouxe uma visão mais crítica e flexível dessa oposição rígida, embora ela continue sendo motivo de muitas incertezas e questionamentos.

Com o intuito de evitar uma abordagem do Português brasileiro pautada em juízos normativos ou prescritivistas, iniciei a elaboração de uma metodologia baseada em contínuos, propondo, inicialmente, uma linha hipotética que se estende desde comunidades rurais isoladas até centros urbanos metropolitanos.

Na minha tese de doutorado, defendida em 1983, e com mais ênfase a partir de 1985, propus que o Português brasileiro fosse analisado como um contínuo dialetal, cujos extremos seriam, de um lado, os falares rurais isolados e, de outro, a variedade urbana de maior prestígio social. Entre essas pontas, situam-se as variedades denominadas “rurbanas”, que mesclam traços do campo e da cidade.

A esse modelo de contínuo, adicionei posteriormente outros dois: um relativo aos níveis de oralidade e letramento, e outro referente à monitoração estilística. Em pesquisas mais recentes, o modelo foi ampliado para incluir também um contínuo relacionado ao acesso à internet (Bortoni-Ricardo, 2021, “Português brasileiro, a língua que falamos” p. 49 e seguintes), resultando no esquema que apresentarei a seguir:

1. Contínuo de urbanização;
2. Contínuo de oralidade e letramento;
3. Contínuo de monitoração estilística;
4. Contínuo de acesso à Internet.

Enquanto o primeiro e o segundo são estruturais, dependendo do local de nascimento e educação, o terceiro é funcional, enquanto o último e mais recente depende dos recursos tecnológicos.

Espero que meu legado na Sociolinguística e na educação, no Brasil, seja marcado pela proposta dos contínuos e das redes sociais como ferramentas para compreender a riqueza e a diversidade do repertório linguístico brasileiro, promovendo uma visão menos normativa e mais inclusiva do Português brasileiro. Essa abordagem, consolidada em meu livro *Sociolinguística Educacional*, bus-

ca superar dicotomias rígidas entre “certo” e “errado”, reconhecendo a complexidade das variedades linguísticas em contextos rurais, urbanos, orais, letrados e digitais. Tenho particular orgulho da minha tese de doutorado de 1983, que lançou as bases para o modelo do contínuo dialetal, posteriormente ampliado com os contínuos de oralidade-letramento, monitoração estilística e acesso à internet. Esse trabalho, que evoluiu ao longo de décadas, reflete meu compromisso com uma linguística que dialogue com a realidade social e educacional do Brasil, valorizando a pluralidade de vozes e contextos que compõem nossa identidade linguística.

**Considerações finais Joaquim Dolz, Kleber Silva e Paula Cobucci:** Ao encerrarmos esta entrevista para nosso periódico comemorativo, expressamos nossa profunda gratidão à professora Stella, por compartilhar sua trajetória inspiradora e suas contribuições transformadoras para a Sociolinguística e a educação no Brasil. Sua visão inovadora, especialmente a proposta dos contínuos e das redes sociais para análise do repertório linguístico, não apenas enriqueceu o campo acadêmico, mas também abriu caminhos para uma compreensão mais inclusiva e dinâmica da Língua Portuguesa em suas múltiplas facetas. Este diálogo reforça a relevância de seu legado, que continuará a orientar futuras gerações de pesquisadores, educadores e estudantes na valorização da diversidade linguística e cultural que define nossa identidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico da migração rural-urbana*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística educacional*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.



LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERT, Wallace E. et al. *Evaluational reactions to spoken languages*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44–51, 1960.

LEMLE, Miriam; NARO, Anthony Julius. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Mobral, 1977.

NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

PIKE, Kenneth L. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1947.

Submissão em: 01/10/2025

Aceite em: 29/12/2025

## FLUXO CONTÍNUO

# FLUÊNCIA DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

---

*READING FLUENCY: FROM THEORY TO PEDAGOGICAL PRACTICE*

**Carla Cristina Fernandes Monteiro**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal  
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal  
camonteiro@ese.ipvc.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

**Fernanda Leopoldina Parente Viana**

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal  
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal  
fviana@ie.uminho.pt  
<https://orcid.org/0002-5101-6454>

**RESUMO:** O interesse pela fluência de leitura intensificou-se após o relatório do *National Reading Panel* (2000), com repercussões na investigação e nas políticas educativas de muitos países. Na primeira parte deste artigo, é efetuada uma análise das componentes do Modelo Simples de Leitura, sendo apresentada uma breve síntese da investigação sobre o contributo da fluência para o desempenho em leitura. Na segunda parte, são descritas práticas pedagógicas eficazes, dando exemplos para a sua operacionalização em sala de aula, no contexto da língua portuguesa. Defende-se que esta operacionalização seja feita por infusão curricular, atendendo a um conjunto de premissas: a) ser efetuada de forma sistemática; b) ser implementada de modo a evitar ao máximo a exposição pública de leitores ainda muito pouco fluentes; c) recorrer a textos com potencial motivador e adequados ao nível de proficiência que vai sendo sucessivamente atingido pelos alunos. A proposta articula teoria e prática numa perspetiva didática.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Ensino da Leitura; Fluência de Leitura

**ABSTRACT:** Interest in reading fluency intensified after the National Reading Panel report (2000), which had repercussions on research and educational policies in many countries. The first part of this article analyses the components of the Simple View of Reading and presents a summary of research on the contribution of fluency to reading performance. The second part describes effective teaching practices, giving examples of how they can be implemented in the classroom in the context of the Portuguese language. It is defended that this operationalization should be done by curricular infusion, meeting a set of premises: a) to be carried out systematically; b) to be implemented in such a way as to avoid the public exposure of readers who are still very low fluent; c) to use texts with motivating potential and appropriate to the level of proficiency that is successively reached by the students.

Keywords: Literacy; Teaching Reading Strategies; Reading Fluency

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura é definida como o “processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através da interação e do envolvimento com a linguagem escrita” (RAND-READING STUDY GROUP, 2002, p. 11). Todavia, para que tal seja possível, é necessário que o reconhecimento das palavras escritas – competência específica da leitura – atinja o nível da automatização, permitindo uma leitura fluente e libertando recursos cognitivos para a compreensão.

Neste artigo, após uma revisão sobre os dois principais núcleos de variáveis que contribuem para a compreensão da leitura – reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem oral –, cuja inter-relação se encontra espelhada no Modelo Simples de Leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986), será analisado o papel da fluência na compreensão da leitura, e revistas as estratégias que a investigação tem mostrado serem eficazes na sua promoção, nomeadamente a modelagem de leitura, leituras repetidas e a leitura de atuação.

Por fim, serão apresentadas sequências didáticas que integram dois modelos pedagógicos que visam à operacionalização de estratégias de prática sistemática ao nível da fluência.

## 2. O MODELO SIMPLES DE LEITURA

Na década de 80 do século passado, o Modelo Simples de Leitura (MSL) (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990) contribuiu de modo decisivo para a perceção do papel da linguagem oral na compreensão da leitura. De acordo com este modelo e com base na equação  $R=DxL$ , a compreensão da leitura (R) é o produto da interação de dois processos, o reconhecimento das palavras escritas (D) e a compreensão da linguagem oral (L).

A utilização da letra D para a referência ao reconhecimento de palavras não foi uma opção feliz, conduzindo a uma associação direta e redutora (que se generalizou) com a identificação de palavras escritas, e não com o reconhecimento de palavras. Obter a forma fonológica de uma palavra (identificar) não é equivalente ao seu reconhecimento, uma vez que se (re)conhece o que já se conhece. A conotação generalizada do processo inicialmente designado como D com a decodificação fonológica conduziu à reformulação do modelo (Figura 1), que passou a explicitar as habilidades que integram a compreensão da linguagem oral e o reconhecimento de palavras (HOOVER; TUNMER, 2020).

Figura 1 – Estrutura das fundações cognitivas



Fonte: Traduzido de Hoover e Tunmer (2020, p. 86)

Esta estrutura hierárquica não pressupõe um desenvolvimento em série das diferentes habilidades, prevendo, todavia, a necessidade de determinadas habilidades situadas nos níveis inferiores atingirem alguma mestria para que outras possam ser aprendidas. O modelo também sugere que os diferentes elementos que compõem a estrutura sejam abordados de modo integrado, o que pressupõe que os leitores aprendizes possam ter diversas oportunidades para praticar e receber *feedback* à medida que vão aplicando as habilidades adquiridas, ao mesmo tempo que se envolvem em processos cognitivos mais avançados.

São inúmeros os estudos que suportam empiricamente o MSL (e.g. KIM, 2017; LERVÅG; HULME; MELBY-LERVÅG, 2017; LRRC; CHUI, 2018; RIPOLL et al., 2014). Nos anos iniciais da alfabetização, o reconhecimento de palavras explica uma grande parte da variância encontrada nos desempenhos em compreensão da leitura, mas, à medida que este reconhecimento é consolidado e automatizado, é a compreensão da linguagem oral que passa a ser determinante.

### 3. A AUTOMATIZAÇÃO DO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

A compreensão da leitura exige que as palavras sejam corretamente lidas e que o seu significado seja conhecido (ou inferido). Por sua vez, o reconhecimento de palavras exige habilidades de codificação alfabética, ou, utilizando as palavras dos professores, que a «técnica da leitura» ou a «associação grafema-fonema» seja dominada. Contudo, identificar uma palavra escrita, fazendo a correta conversão grafema/fonema, não é suficiente. Por exemplo, o leitor pode «ler» (no sentido de aceder à sua forma fonológica) a palavra *telómero*, mas se esta não integrar o seu léxico mental, ou se o contexto não fornecer pistas para que o seu significado possa ser inferido, a compreensão

pode ficar comprometida. A palavra é identificada, mas não é reconhecida. Este simples exemplo mostra o contributo da linguagem oral para a leitura. No entanto, quando se convoca a importância da linguagem oral, mais propriamente a compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura, ela não se limita ao vocabulário. Ela inclui conhecimento lexical, mas também conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Pode acontecer também que as palavras sejam reconhecidas, mas só após um custoso trabalho de associação entre grafemas e fonemas por parte do leitor, para o qual convoca todos os seus recursos atencionais. Em línguas com ortografia de transparência intermédia como o Português Europeu<sup>1</sup>, a utilização das regras de conversão grafema/fonema permite a identificação da maior parte das palavras, sejam elas familiares ou desconhecidas. Todavia, se a leitura é lenta, árdua e hesitante, mostrando o esforço do leitor em fazer a associação grafema-fonema e a fusão fonémica<sup>2</sup>, ele pode, por fim, pronunciar corretamente, por exemplo, as palavras *sapato* e *elefante*, mas o tempo gasto neste processo sobrecarrega a memória de trabalho, perturba a compreensão e hipoteca o prazer da leitura. Daí que não seja ainda suficiente que as palavras sejam reconhecidas, uma vez que este reconhecimento tem de ser automático, para que os recursos cognitivos e atencionais sejam direcionados para a compreensão, conduzindo a uma leitura fluente.

#### 4. FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA

A fluência de leitura é definida como “a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade” (NRP, 2000, p. 3-5). O reconhecimento das palavras escritas tem de ser efetuado de forma automática (vocábulo que preferimos, em substituição de rápida), para que os recursos cognitivos sejam alocados às tarefas de extração e de construção de significados. Precisão, velocidade e prosódia são as variáveis que definem a fluência de leitura.

A precisão diz respeito à capacidade para identificar corretamente as palavras escritas, convertendo sinais gráficos (grafemas) em sinais sonoros (fonemas). Uma leitura pouco precisa tem, obviamente, repercussões negativas na compreensão do texto. Estas repercussões serão tanto maiores quanto maior for o número de palavras em que as imprecisões ocorrem e quanto maior for o «desvio» em relação à palavra original (DEENEY, 2010). Autores como Johns (2008) consideram um limiar de 10% de palavras que podem eventualmente ser lidas de forma imprecisa num texto para que a extração de sentido não fique comprometida. A percentagem pode ser menor, mas incluir palavras-chave para a compreensão, limitando-a de forma dramática.

A velocidade na leitura refere-se à rapidez com que a mesma é efetuada, sendo calculada

1 Algumas diferenças entre as convenções ortográficas da variante brasileira e da variante europeia concorrem para uma maior transparência da primeira (SUCENA; CASTRO; SEYMOUR, 2009).

2 Por exemplo, ao ler a palavra *dado*, o aluno pode verbalizar: «Esta letra é o dê de dedo? dê e á... dá... Dê e ó dó... dádó...». E pode ficar por aqui, não conseguindo obter a forma fonológica da palavra que daria acesso ao seu significado, não convocando a regra eventualmente ensinada de que a vogal O em final de palavra se pronuncia sempre com o valor /u/, nem convocando o seu conhecimento lexical para encontrar a forma fonológica da palavra. Pode acontecer também que apenas consiga identificar as letras constituintes da palavra, mas não faça a fusão fonémica, isto é, não fundindo os sons /d/ e /a/ ou /d/ e /u/ para obter a palavra *dado*.

através do número de palavras corretamente lidas por minuto (JOHNS; BERGLUND, 2010). A velocidade é um bom indicador da automaticidade, e esta, por sua vez, é indicadora de que a leitura está a ser efetuada sem custos cognitivos.

Em línguas como o Português, o leitor pode conseguir, após um laborioso trabalho, ser preciso na identificação de palavras. Por conseguinte, embora se possa dizer que tecnicamente já sabe ler, é ainda necessário que o leitor automatize este processo. Quando o leitor consegue identificar as palavras de uma forma rápida e automática, é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da decodificação.

O termo prosódia é usado para descrever os aspetos tónicos e rítmicos do discurso, como a expressividade, a inflexão, o ritmo, as pausas e o fraseamento (BOGAN; BELL, 2015). Ao introduzir prosódia na leitura, o leitor está a dar sentido ao texto, identificando nele os seus elementos sintáticos e semânticos, sendo capaz de emprestar ao texto a expressividade e entoação corretas.

São inúmeros os estudos que demonstram a importância da fluência para a compreensão da leitura (e.g. CUNHA; MARTINS; CAPELINNI, 2017; HICKMANN; BRAZ; GUIMARÃES, 2021; PADELIADU; ANTONIOU, 2014; PETSCHER; KIM; WAGNER, 2015; PRICE et al., 2015; PULIEZZI; MALUF, 2014; VEENENDAAL; GROEN; VERHOEVEN, 2015). A relação entre a fluência e a compreensão da leitura varia ao longo do percurso escolar. Na fase inicial, quando a decodificação é o principal foco do ensino e da aprendizagem da leitura, a identificação e o reconhecimento rápidos das palavras escritas são os fatores mais importantes para a compreensão da leitura. Quando estas habilidades estão adquiridas, a compreensão da linguagem oral passa a ser responsável por grande parte da variância encontrada ao nível da compreensão da leitura (KIM; WAGNER, 2015). No entanto, no caso dos alunos com dificuldades ao nível da identificação de palavras (decodificação), a correlação elevada entre fluência e compreensão permanece para lá dos anos iniciais (PADELIADU; ANTONIOU, 2014). Também quanto mais transparente é a ortografia, mais cedo é evidente o contributo da compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura, em detrimento do reconhecimento de palavras (DOLEAN, 2021).

Atendendo a que quem faz uma leitura com esforço tem muito menos probabilidades de obter prazer da leitura e, conseqüentemente, tende a praticá-la menos, cria-se um círculo vicioso difícil de ser quebrado. Para fomentar a prática é importante melhorar a leitura, e para melhorar a leitura é preciso treino. O treino implica repetição até se atingir proficiência, pelo que, por vezes, é preciso também que seja previamente treinada (i.e., repetida) a leitura das palavras que, num determinado texto, se antecipam como aportando dificuldades.

## 5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A FLUÊNCIA DE LEITURA

Neste ponto, serão revistas as principais estratégias que têm sido utilizadas para a promoção da fluência de leitura. A leitura fluente, conforme salientado, exige treino e prática. Por sua vez, o treino exige repetição. Aprender a ler é obrigatório, mas não tem e não deve, de todo, ser penoso, bem pelo contrá-

rio. Como conseguir que a repetição seja prazerosa e não conduza à desmotivação? Em primeiro lugar, é preciso que os alunos compreendam a necessidade do treino, como os desportistas a entendem – «sem treino, não progrido». Em segundo lugar, é preciso dar-lhe sentido. Em terceiro lugar, se a promoção da fluência é dirigida a crianças, há que incluir uma vertente lúdica.

Atendendo ao papel da fluência para a compreensão da leitura, têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção (e.g. BORGES; VIANA, 2020; FENTY; MULCAHY; WASHBURN, 2015; MONTGOMERIE; LITTLE; AKIN-LITTLE, 2014; ROBSON; BLAMPIED; WALKER, 2015). De seguida, serão descritas, de forma sucinta, as principais estratégias que vêm sendo utilizadas nestes programas. A sua operacionalização na sala de aula pode ocorrer assumindo diferentes variantes que resultam, essencialmente, de opções relativas ao modo de aplicação (individual, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo). São apresentados dois exemplos de operacionalização: o primeiro retirado do programa «Ouvintes Sortudos<sup>3</sup>» desenvolvido num formato tipo «papel e lápis»; o segundo, inspirado no mesmo programa, mas integrado no recurso digital «Ensinar e Aprender Português<sup>4</sup>» (<https://lusoinfo.com/website/ensinar-e-aprender-portugues>).

## 5.1 MODELAGEM DA LEITURA

De acordo com a teoria da aprendizagem social (BANDURA, 1977), aprendemos observando a prática alheia. Embora não se aprenda a ler ouvindo ler, é preciso ouvir bons modelos de leitura para que os alunos compreendam o que é uma leitura fluente. A observação de bons modelos ajuda os alunos a perceberem como a pontuação, a leitura por unidades de sentido, as pausas, a entoação ou a expressividade são portadores de sentido(s) e/ou ajudam a construí-los (LEE; YOON, 2017; RASINSKI; PADAK, 2008).

A modelagem de leitura pode consistir apenas na observação de um modelo proficiente, ou pode convocar a participação ativa dos alunos, dependendo do nível já atingido. Este modelo pode ser o professor, mas podem também usar-se peças de noticiários, excertos de vídeos ou recitais de poesia, entre outros recursos (FERREIRA; RIBEIRO; VIANA, 2012; MONTEIRO; VIANA, 2021). Uma variante a esta estratégia consiste na observação de um modelo fluente e de um modelo não fluente, a fim de ajudar os alunos a compreender a importância da fluência para a compreensão, visando uma escuta prazerosa (RASINSKI, 2009).

## 5.2 LEITURAS REPETIDAS

---

3 O programa *Ouvintes Sortudos* pode ser consultado em <https://pnpse.min-educ.pt/estudos5>.

4 Este *link* dá acesso a uma brochura informativa.

As leituras repetidas são uma estratégia amplamente reconhecida como potenciadora do desenvolvimento da fluência (NRP, 2000; RASINKI et al., 2011) e da compreensão da leitura, quer para os leitores aprendizes quer para os alunos com dificuldades de leitura (STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017). Quando o leitor repete a leitura, os erros de reconhecimento de palavras diminuem, a velocidade de leitura aumenta, e a expressividade na leitura também melhora, contribuindo para a retenção da informação essencial do texto lido.

Através das várias leituras de um mesmo texto, os alunos reconhecerão mais facilmente os padrões ortográficos das palavras, libertando recursos cognitivos e atencionais para a compreensão das frases e do texto e para a apreensão da organização textual. Para que as leituras repetidas não gerem desinteresse, devem ser traçados objetivos de forma a torná-las mais apelativas e motivadoras, como, por exemplo, o exercício de leitura de atuação para uma audiência. Em alguns casos, a memorização é inevitável. Todavia, ela não constitui um «efeito secundário», bem pelo contrário, pois ajuda o aluno a sentir-se seguro e confiante, dá-lhe *feedback* do seu desempenho como leitor e, acima de tudo, mostra que o esforço compensa.

A repetição da leitura pode ser feita a partir de um mesmo texto, que é lido várias vezes, ou pode assumir uma modalidade em que há um conjunto de palavras e estruturas sintáticas que se repetem em vários textos. Apesar de ser uma estratégia eficaz (KUHN; RASINSKI; YOUNG, 2018), é mais difícil de implementar, dado exigir textos em que as mesmas palavras e estruturas se repitam, o que limita a seleção de textos reais, nomeadamente extraídos de literatura para a infância.

As leituras repetidas – quer de um mesmo texto, quer de textos diferentes em que há um conjunto de palavras e de estruturas sintáticas que se repetem – têm impacto na fluência e na compreensão, verificando-se um efeito de transferência para a leitura de textos novos (THERRIEN, 2004). Em suma, quanto mais lemos, melhores leitores nos tornamos, pelo que um processamento do texto escrito mais rápido e eficiente resultará, provavelmente, em mais leituras ao longo do tempo.

No sentido de minimizar o risco de as leituras repetidas se tornarem monótonas e sem sentido, têm sido utilizadas as seguintes estratégias de leituras repetidas:

### 5.3 LEITURA ASSISTIDA

Esta estratégia consiste na audição de um texto, sendo esta, paralelamente, acompanhada pelo leitor (em silêncio ou em voz alta) e apoiada pelo modelo, que orienta, explica e demonstra. Nas suas diferentes variantes, ele permite criar uma relação de empatia e segurança com o leitor mais proficiente (seja um professor, os pais ou mesmo um colega leitor fluente), relação que é essencial para o leitor menos proficiente ganhar confiança em si mesmo e no seu desempenho, mantendo níveis elevados de motivação e não desistindo em face das dificuldades. A leitura assistida pode ser também uma poderosa forma de criar sentimentos de pertença e de solidariedade entre os elementos de um grupo, evitando situações constrangedoras para os leitores com dificuldades ou iniciantes.



A leitura em pares é uma variante da leitura assistida. Um aluno lê um excerto e o par segue essa leitura, em silêncio, e reage à mesma, fornecendo apoio sempre que necessário. Um dos elementos do par pode ter o papel de tutor e, neste caso, os leitores mais fluentes podem ser emparelhados com leitores menos fluentes, ou podem ainda ser emparelhados com leitores do mesmo nível. Esta estratégia deve ser usada com muito cuidado, nomeadamente quando apenas um dos elementos assume o papel de tutor, dado que, se por um lado, pode promover a cooperação, por outro lado, pode fragilizar o aluno com mais dificuldades. O ideal é que os membros dos pares troquem de posição, por exemplo, no final de cada parágrafo ou de cada página (Figura 2).

Figura 2 – Leitura em pares



Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 2.º ano*

## 5.4 LEITURA SOMBRA

A leitura sombra é idêntica à leitura assistida, não usufruindo, todavia, de qualquer assistência. O texto é pré-gravado, na totalidade ou por excertos, e os alunos procedem à sua audição ao mesmo tempo que acompanham a leitura, podendo proceder às repetições que desejarem até atingirem uma leitura proficiente.

A leitura em coro, juntamente com o professor, ou por grupos de alunos, pode ser considerada uma variante da leitura sombra. Com esta estratégia, os alunos que normalmente se sentem desconfortáveis ou inseguros têm oportunidade de praticar a leitura de um texto antes de serem convidados a ler de forma autónoma.

## 5.5 LEITURA EM ECO

Para os leitores iniciais ou pouco fluentes, a simples apresentação de um texto que seja por eles avaliado como extenso, pode espoletar, de imediato, rejeição. Assim sendo, após a modelagem inicial, o texto pode ser dividido em excertos menores. Isto é, após a modelagem inicial, que permite a apreensão do sentido global do texto, o leitor-modelo procede à (re)leitura dos excertos, um a um, e os alunos repetem esta leitura (daí o nome leitura em eco). Cada excerto pode ser lido o número de vezes necessário até que seja atingido um nível de fluência considerado aceitável.

Para ajudar os alunos na leitura por unidades de sentido, pode recorrer-se à sua demarcação através de barras oblíquas ou de um sinal gráfico. No exemplo abaixo, e porque é frequente os alunos dos anos iniciais fazerem pausas no final de cada verso, mesmo que as unidades de sentido englobem vários versos e/ou terminem no meio deles, foi usado este apoio.

Figura 3 – Leitura por unidades de sentido



Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

## 5.6 LEITURA DE ATUAÇÃO

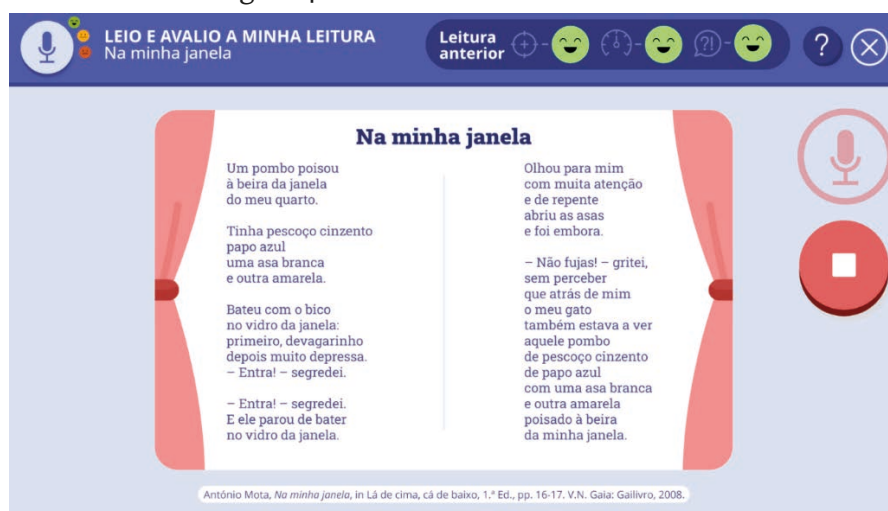
As estratégias descritas anteriormente permitem que os alunos desenvolvam, progressivamente, critérios de análise da sua própria leitura e das dimensões a que devem dar mais ênfase, ao mesmo tempo que os apoiam na tomada de consciência de que a melhoria do seu desempenho depende do seu investimento no treino. No entanto, solicitar a um aluno a releitura de um texto duas, três, quatro vezes..., após este lhe ter sido lido, apenas com o objetivo de aumentar o nível de leitura, não parece uma atividade muito autêntica nem muito motivadora. Não sendo uma estratégia em si própria, a leitura de atuação pretende dar sentido às leituras repetidas, isto é, ao «treino» a partir de um mesmo texto.

A leitura de atuação (para os funcionários da escola, para os colegas da turma, para outras turmas, para ouvintes voluntários como os pais ou avós, ou para mimar um declamador ou um locutor de televisão) tem um enorme potencial motivador e torna a repetição das leituras um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo. Pode ser preparada em grupos de alunos ou individualmente, mas sempre com o objetivo de a apresentar para um público. Preparar uma leitura de atuação leva os alunos a empenharem-se na sua *performance*, tornando a atividade agradável e

promovendo a compreensão de leitura (BORGES; VIANA, 2020).

As novas tecnologias de informação permitem introduzir elementos mais dinâmicos em todas as estratégias, de modo a torná-las mais motivadoras (ex: a utilização de karaoke). Subjacente a todas elas estão algumas premissas: a sistematicidade do trabalho, e não medidas avulsas; a necessidade de evitar ao máximo a exposição de leitores muito pouco fluentes em frente a uma classe; a seleção de textos com potencial motivador e adequados ao nível de proficiência que for sendo sucessivamente atingido pelos alunos.

Figura 4 – Leio e avalio a minha leitura



Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 3.º ano*

## 6. DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste ponto, serão apresentadas sequências didáticas extraídas de dois modelos de promoção da fluência de leitura, por meio de um trabalho sistemático. Este trabalho requer, no entanto, que o mecanismo da decodificação já esteja minimamente dominado, ou seja, a partir do 2.º ano de escolaridade (SPEAR-SWERLING; STERNBERG, 2001). A primeira (Fig. 5) foi utilizada no programa denominado *Ouvintes Sortudos*. A segunda proposta didática (Figuras 6 a 9) integra o programa *Ensinar e Aprender Português*<sup>5</sup>.

Figura 5 – Proposta didática do Programa *Ouvintes Sortudos*

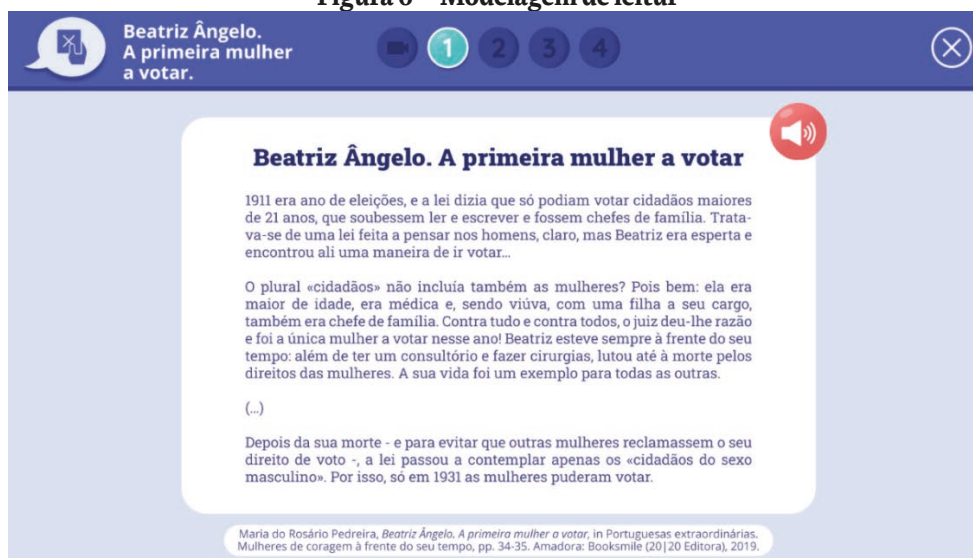
<sup>5</sup> O programa *Ensinar e Aprender Português* pode ser acedido em <https://eap.lusoinfo.com/>. A utilização deste recurso não é livre.

<b>Sequência 6</b>	
1.º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respectivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem será este menino de que nos fala o texto? No texto só há uma pista – onde ele nasceu. Onde foi?</li> <li>2. Será que o título da história de onde foi extraído este texto nos ajuda a descobrir?</li> <li>3. Quantas cordas tem a guitarra?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2.º dia	<p>i) Explicação do objetivo da leitura: gravar o texto que servirá de narração a um vídeo com música de Carlos Paredes;</p> <p>ii) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O narrador diz-nos que a guitarra pela qual o menino se apaixonou era «bisneta» de uma outra, que tinha vindo de Inglaterra. Será que as guitarras têm filhos e netos? Ou é uma maneira de dizer que era muito parecida com a que tinha vindo de Inglaterra?</li> <li>2. O narrador também diz que a guitarra de Carlos Paredes não tinha «sotaque estrangeiro». O que querará ele dizer com esta expressão?</li> </ol> <p>iv) Resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) nesta sessão e/ou na sessão anterior;</p> <p>v) Repetição da modelagem de leitura (apenas alunos);</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Ouvintes sortudos».</p>
3.º dia	<p>i) Leitura a pares. Um dos elementos do par lê o 1º parágrafo e o outro lê o segundo. Cada um dos elementos do par sugere as melhorias que poderão ser introduzidas;</p> <p>ii) Leitura, por parte do professor, da breve biografia de Carlos Paredes que está incluída na obra de onde foi retirado o excerto, de preferência com música de fundo do autor e músico. Sugere-se «Ação» disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9nTlJQToodYo">https://www.youtube.com/watch?v=9nTlJQToodYo</a></p> <p>iii) Repetição da leitura a pares, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente, mas com troca de parágrafos entre os elementos do par.</p>

<b>Sequência 6</b>	
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4.º dia	i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»; ii) Leitura em grupo (3/4 alunos), com música de fundo de Carlos Paredes.  Sugere-se «Variações sobre o Mondego-1», disponível em: <a href="https://play.google.com/music/preview/Tchjjenfuhe7sqs3fnlmehumiey?play=1">https://play.google.com/music/preview/Tchjjenfuhe7sqs3fnlmehumiey?play=1</a> <i>Nota: Poderão ler apenas alguns grupos de alunos ou alunos que se voluntariem.</i>
5.º dia	i) Leitura de atuação: gravação da leitura em formato áudio ou vídeo, tendo como música de fundo «Ação», isto é, a mesma que foi utilizada na leitura da nota biográfica. Cada aluno lê um parágrafo.  <i>Nota: A leitura poderá ser efetuada sobre outras músicas de Carlos Paredes, à escolha do professor (ou alunos). No caso de haver alunos que não procedam ainda a uma leitura autónoma, pode usar-se a leitura em grupos de 4 alunos. Sugere-se a análise posterior da gravação, a fim de serem analisados os aspetos que podiam ser melhorados.</i>
<b>Materiais necessários:</b>  1) Texto; 2) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Grelha de registo «Ouvintes Sortudos»; 3) Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»; 4) Telemóvel ou computador com possibilidade de registo áudio ou vídeo e acesso à <i>Internet</i> .	

Fonte: *Ouvintes Sortudos* (pp.45-47)

**Figura 6 – Modelagem de leitura**



**Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar.**

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.


(...)

Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, Beatriz Ângelo. *A primeira mulher a votar*, in *Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo*, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) 20 Editora, 2019.

Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 3.º ano*

**Figura 7 – Leitura em eco**



Beatriz Ângelo.  
A primeira mulher  
a votar.

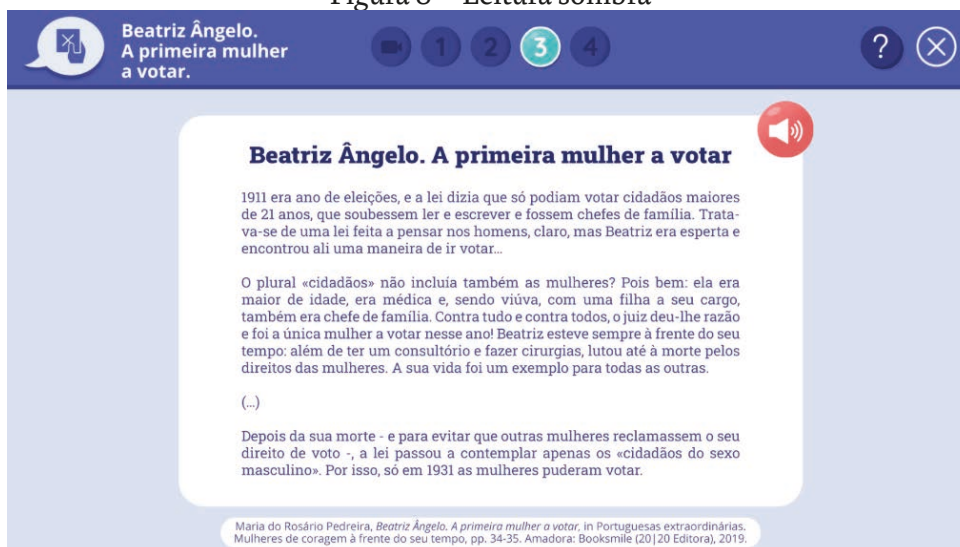
## Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano!

Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

Figura 8 – Leitura sombra



Beatriz Ângelo.  
A primeira mulher  
a votar.

## Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.

(...)


Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, *Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar*, in *Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo*, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) 20 Editora, 2019.


Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

Figura 9 – Ouvintes sortudos

## OUVINTES SORTUDOS



NOME : \_\_\_\_\_ DATA : \_\_\_\_\_

 Lê este texto para os ouvintes sortudos.

**Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar**


1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.

(...)
















Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, *Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar*, in *Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo*, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) (20 Editora), 2019.


EDITORA  **TREINO A LEITURA 3**

BEATRIZ ÂNGELO. A PRIMEIRA MULHER A VOTAR

Agora, os ouvintes sortudos vão dizer-te como foi a tua leitura. Faz o registo na tabela.

DATA	OUVINTE SORTUDO	AVALIAÇÃO
		  
		  
		  
		  
		  

Tens de melhorar muito a leitura.  
  Tens de melhorar um bocadinho a leitura.  
  A tua leitura foi boa.

EDITORA  **TREINO A LEITURA 3**

Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 3.º ano*

## 7. CONCLUSÃO

Embora a investigação tenha vindo a demonstrar a importância da fluência para a compreensão da leitura, o trabalho sistemático para a sua promoção não é ainda uma realidade na maior parte das salas de aula, nas quais ainda se recorre, maioritariamente, à estratégia que Rasinski (2010) denomina como «leitura oral de carreirinha<sup>6</sup>», isto é, a efetuação, por parte dos alunos (um de cada vez) de uma leitura em voz alta de pequenos trechos de um texto, que é lido numa aula, mas, geralmente, não retomado na aula subsequente.

À semelhança de outras atividades, como jogar futebol ou praticar ballet, também a leitura precisa de treino. No entanto, jogar futebol ou praticar *ballet* não são atividades obrigatórias, pelo que os seus praticantes já fizeram opções baseadas nas motivações pessoais. Ora no que respeita à aprendizagem da leitura, ela não é apresentada como opcional, ela decorre da obrigatoriedade da escolarização, o que não implica que a mesma se torne angustiante. As diferentes estratégias de leitura revistas e os modelos de operacionalização apresentados contribuem para um treino de leitura prazeroso, favorecem a autorregulação da aprendizagem, evitam a exposição pública (em frente dos colegas) dos alunos que ainda procedem a uma leitura muito pouco fluente, e contribuem para um incremento da fluência assente em textos e atividades motivadores que conduzem ao envolvimento efetivo dos alunos nas diferentes atividades de leitura.

## 8. FINANCIAMENTO

<sup>6</sup> Tradução livre de «Round Robin Reading».

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

## 9. REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- BOGAN, Barry; BELL, Douglas. Fluency in early childhood: Contributions from the research to support emerging and struggling readers. *International Journal for Innovation Education and Research*, Bangladesh, v. 3, n. 12, p.111-121, 2015. Disponível em: 10.31686/ijer.vol3.iss12.492. Acesso em: 07 de jul. 2025.
- BORGES, Miguel; VIANA, Fernanda Leopoldina. *Ouvintes sortudos. Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação-Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, 2020. Disponível em: <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- CUNHA, Vera Lúcia; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasil, v. 3, p. 1-8, 2017. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Acesso em: 07 de jul. 2025.
- DEENEY, Theresa. One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, U.A.S., v. 63, n. 6, p. 440-450, 2010.
- DOLEAN, Dacian; LERVÅG, Arne; VISU-PETRA, Laura; MELBY-LERVÅG, Monica. Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 34, p. 1491-1512, 2021.
- FENTY, Nicole; CANDACE, Mulcahy, C.; WASHBURN, Erin. (2015). Effects of computer-assisted and teacher-led fluency instruction on students at risk for reading failure. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, U.S.A., v.13, n. 2, p. 141-156, 2015.
- FERREIRA, Albertina; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina. Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, México, v. 59, n.º 4, p. 1-13, 2012.
- FUCHS, Douglas; FUCHS, Lynn; BURISH, Pamela. Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, U.S.A., v. 15, n. 2, p. 85-91, 2000.
- GOUGH, Philip; TUNMER, William. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v.7, n.1, p.6-10, 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 08 de jul. 2025.
- HOOVER, Wesley; GOUGH, Philip. The simple view of reading. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 2, p. 127-160, 1990.
- HOOVER, Wesley; TUNMER, William. *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning*. Literacy Studies 20, 2020. Switzerland: Springer.



HICKMANN, Girlane Moura; BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Fluência e compreensão textual: uma revisão sistemática. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 8, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.4777>. Acesso em: 08 de jul. 2025.

JOHNS, Jerry. *Basic reading inventories* (10<sup>th</sup> Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2008.

JOHNS, Jerry; BERGLUND, R. L. *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2010.

KIM, Young-Suk. Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, U.K., v. 21, p. 310-333, 2017.

KIM, Young-Suk; WAGNER, Richard. Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: an investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, U.K., v. 19, n. 3, p. 224-242, 2015.

KUHN, Melanie; RASINSKI, Timothy; YOUNG, Chase. The best practices in fluency instruction. In: MORROW, Lesley Mandel; GAMBRELL, Linda (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (6<sup>th</sup> ed). Guilford Press, 2018, p. 271-288.

LEE, Jiyeon.; YOON, So Yoon. The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, U.S.A., v. 50, n. 2, p. 213-224, 2017.

LERVÅG, Arne; HULME, Charles; MELBY-LERVÅG, Monica. Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, U.S.A., v. 89, n. 5, p. 1821-1838, 2017.

L.R.R.C.; CHIU, Y. D. The Simple View of Reading Across Development: Prediction of Grade 3 Reading Comprehension From Prekindergarten Skills. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v. 39, n. 5, p. 289-303, 2018.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda Leopoldina. Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. *Letrônica*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

MONTGOMERIE, Robert; LITTLE Steven; AKIN-LITTLE, Angeleque. Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, New Zealand, v. 43, p. 18-27, 2014.

NATIONAL READING PANEL [NRP]. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PADELIADU, Susana; ANTONIOU, Faye. The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, U.K., v. 30, n. 1, p. 1-31, 2014.

PETSCHER, Yiaccov; KIM, Young-Sung. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, U.K., v. 49, n. 1, p. 107-129, 2011.

PRICE, Katherine et al. The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehen-

sion. *Reading Psychology*, U.K., v. 37, n. 2, p. 167-210, 2015.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, Brasil, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014.

RAND-READING STUDY GROUP. *Reading for understanding toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation, 2002.

RASINSKI, Timothy (Ed.). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: I.R.A, 2009.

RASINSKI, Timothy. *The fluent reader* (2ª Ed.). New York: Scholastic, 2010.

RASINSKI, Timothy et al. Reading Fluency. In: KAMIL, Michael; PEARSON, David; MOJE, Elizabeth; AFFLERBACH, Peter (Eds.), *Handbook of Reading Research*, v. IV. Philadelphia, PA: Routledge, 2011. p. 286-319.

RASINSKI, Timothy; PADAK, Nancy. *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. Boston, MA: Pearson, 2008.

RIPOLL, Juan; AGUADO, Gerardo; CASTILLA-EARLS, Anny Patricia. The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, Espanha, v. 34, n. 1, p. 17-31, 2014.

ROBSON, Cathy; BLAMPIED, Neville; WALKER, Lawrence Edward. Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change*, U.K., v. 32, n. 1, p. 46-58, 2015.

SPEAR-SWERLING, Louise; STERNBERG, Robert. What science offers teachers of reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, U.S.A., v. 16, p. 51-57, 2001.

STEVENS, Elizabeth; WALKER, Melodee; VAUGHN, Sharon. The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, U.S.A., v. 50, n. 5, p. 576-590, 2017.

SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís; SEYMOUR, Philip. Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 22, n. 7, 791-810, 2009.

THERRIEN, William. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v. 25, n. 4, p. 252-261.

VEENENDAAL, Nathalie; GROEN, Margriet; VERHOEVEN, Ludo. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, U.K., v. 38, n. 3, p. 213-225, 2015.

**Submissão em: 11/07/2025**

**Aceite em: 16/12/2025**

## UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DA ESTRUTURA DA ORAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

*A PLAYFUL APPROACH TO TEACHING SENTENCE STRUCTURE IN PORTUGUESE*

**Elisa Augusta Lopes Costa**

Universidade Federal do Pará

elisalopes@ufpa.br

<https://orcid.org/0000-0002-4859-8764>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma proposta para o ensino de gramática da Língua Portuguesa baseada nos pressupostos da Educação Lúdica mediada por Recursos Visuais Analógicos (Costa, 2018) e associada às metodologias do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), Aprendizagem Ativa (Pilati, 2017) e Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003). O trabalho destaca a relevância da aprendizagem da gramática para melhor compreensão dos textos, abarcando aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência linguística. Apresenta-se uma sequência didática para o ensino da estrutura básica da oração em língua portuguesa (constituída pela formação SVC: Sujeito – Verbo – Complemento). Abordando o tema a partir de textos previamente selecionados, a sequência culmina com a aplicação do jogo didático Trio Sintático, elaborado com materiais analógicos – fichas cartonadas e painéis verticais de papelão – cujo objetivo instrucional é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal. Espera-se que os alunos adquiram um conhecimento explícito acerca dos conteúdos abordados, de modo a utilizá-los corretamente em outras situações, na escola e fora dela.

**Palavras-chave:** Educação Lúdica; Ensino de sintaxe; Material didático.

**ABSTRACT:** This article presents a proposal for teaching grammar Portuguese Language based on the assumptions of Playful Education mediated by Analog Visual Resources (Costa, 2018) and associated with the methodologies of the Grammatical Laboratory (Duarte, 2008), Active Learning (Pilati, 2017) and Meaningful Learning (Ausubel, 2003). The work highlights the relevance of learning grammar for better understanding of texts, covering aspects related to the development of linguistic awareness. A didactic sequence is presented for the teaching of the basic structure of the sentence in Portuguese (constituted by the SVC formation: Subject – Verb – Complement). Approaching the theme from previously selected texts, the sequence culminates with the application of the didactic game Trio Sintactico, elaborated with analog materials - cardboard tokens and vertical cardboard panels - whose instructional objective is the formation of grammatically correct sentences with subject, verb and complement, reinforcing the basic concepts of agreement and verbal regency. It is expected that students to acquire explicit knowledge about the contents covered, so that they can use them correctly in other situations, at school and outside it.

**Keywords:** Playful Education; Teaching syntax; Teacher training.

## INTRODUÇÃO

*As línguas são fascinantes. Com elas, contamos histórias, construímos civilizações. Estudar as línguas naturais, no mundo de hoje, é transcender a divisão clássica entre as áreas do conhecimento humano.*

Oliveira; Quarezemin, 2020, p. 8.

Estudar uma língua e seu funcionamento pode ser uma atividade extremamente gratificante, como atestam as palavras em epígrafe. Infelizmente, esta fascinação não se estende a grande parte dos estudantes brasileiros, que veem as aulas de Língua Portuguesa, frequentemente, como perda de tempo, chatas ou improdutivas. Os professores, por outro lado, queixam-se da dificuldade em lidar com a falta de motivação demonstrada pelos estudantes, que não se empenham em aprender. Este é o retrato de uma situação lamentável que resulta em crescente número de pessoas despreparadas para compreender e produzir textos diversos, uma vez que a linguagem verbal é o principal meio para o ser humano se relacionar com seus semelhantes e consigo mesmo.

O ensino tradicional, baseado em classificações gramaticais e estudo de frases descontextualizadas, não consegue atender às necessidades dos alunos, envolvidos na multiplicidade textual e semiótica dos dias atuais. Em vista disso, torna-se oportuno pensar em uma forma de despertar o fascínio que pode ser exercido pelo conhecimento da língua materna, o que tornaria o aprendizado agradável e significativo. Tal objetivo pode ser alcançado com o uso de estratégias diversificadas que contemplem o elemento lúdico como fator preponderante para o refinamento da competência comunicativa dos educandos.

Nesta perspectiva, o presente artigo apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa embasada nos pressupostos da Educação Lúdica mediada por Recursos Visuais Analógicos (Costa, 2018) associada às teorias do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), Aprendizagem Ativa (Pillati, 2017) e Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003). O objetivo é apresentar uma forma lúdica de abordar o tema da estrutura básica da oração em língua portuguesa, a começar pela escolha de textos com potencial lúdico, seleção de atividades voltadas para a descoberta e fixação da aprendizagem por meio de jogos didáticos.

O artigo principia com destaque para a relevância da aprendizagem da gramática para melhor compreensão dos textos, abordando aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência linguística por meio da metodologia do Laboratório Gramatical. Em seguida, discute os conceitos de aprendizagem ativa e significativa, destacando a importância da ludicidade para a concretização de uma aprendizagem duradoura dos aspectos gramaticais da língua. Finaliza com uma proposta de sequência didática (Zabala, 1998) para ensino da estrutura básica da oração em língua portuguesa (constituída pela formação SVC: Sujeito-Verbo - Complemento), a qual culmina com a aplicação do jogo didático *Trio Sintático*, elaborado com materiais concretos - fichas cartonadas e painéis verticais de papelão - cujo objetivo instrucional é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal.

## 1 APRENDER GRAMÁTICA DE FORMA CONTEXTUALIZADA

*Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo*: este é o título do livro de Christiane Gribel, publicado em 1999, que conta as aventuras de um garoto em torno de sua redação sobre as férias. O protagonista afirma que a professora não queria saber de verdade como foram as férias dos alunos, queria apenas saber se eles tinham jeito para redação e se escreviam corretamente. Assim, para os alunos, as férias transformavam-se em 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e letra legível. Fica implícito que o conteúdo não era o mais importante, apenas a forma contava. A história traz, nas entrelinhas, uma crítica a determinado modo de ensinar a Língua Portuguesa, comum até a década de 1980, o qual passou a ser considerado inadequado a partir do desenvolvimento dos estudos linguísticos que propiciaram uma mudança significativa nas concepções de ensino e aprendizagem. Dentre os aspectos relevantes nesta mudança, cita-se o olhar diferenciado para a linguagem como fato social, que se concretiza na interação verbal entre os sujeitos (Bakhtin, 1992). Um livro que marcou este período foi *O texto na sala de aula* (1984), organizado por João Wanderley Geraldi, cujo foco principal é destacar a importância de organizar os estudos da língua em torno do texto, e não apenas em palavras e frases descontextualizadas. O autor aponta a artificialidade das produções escolares como dificultador de um aprendizado significativo, passível de solução com a introdução do estudo de textos reais e de gêneros variados. Aponta, ainda, como unidades básicas do ensino de português, a leitura e produção de textos e atividades de análise linguística. Esta proposta influenciou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1992) e continua presente na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), atual documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da educação básica.

A centralidade do texto como objeto de ensino, conforme apregoada na BNCC, não exclui o ensino da gramática, mas requer um tratamento contextualizado dos conteúdos gramaticais. Para tanto, deve-se levar em consideração o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes para que eles possam atuar satisfatoriamente nas atividades de leitura e escrita requeridas pelas diversas esferas de participação na sociedade.

De acordo com Irandé Antunes, a gramática é sempre contextualizada, pois nada do que se fala, oralmente ou por escrito, acontece fora de uma situação concreta de interação: “Existe sempre um *contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa*” (Antunes, 2014, p. 39, grifos da autora). Antunes reitera que, nas ações verbais, não é possível separar os elementos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos, porque seus limites encontram-se interligados. A separação só é feita para que se possa analisar e identificar o que é próprio de cada parte, não sendo produtivo estudar os tópicos separadamente sem aplicar este estudo ao texto. Para a autora, ainda que se pretenda estudar determinado fato gramatical, “é preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os locutores previstos, o suporte em que vai circular, etc” (Antunes, 2014, p. 47). Considerando que

todos os textos são compostos pela gramática associada a outros fatores, verifica-se a possibilidade de explorar fatos gramaticais em todos os textos. Entretanto, há necessidade de definir quais itens gramaticais serão objeto de estudo e selecionar textos em que estes itens sejam encontrados de modo significativo.

Não basta dar a definição de preposição ou apresentar a lista das preposições mais comuns, por exemplo. Vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) da atividade da linguagem (Antunes, 2014, p. 50).

A seleção dos itens deve ser feita com base nas necessidades ou interesses dos alunos, levando-se em consideração os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola. Em relação a este aspecto, Sírio Possenti (1996) afirma que não faz sentido ensinar aquilo que os alunos já sabem. O autor afirma que as crianças aprendem a falar falando, e não fazendo exercícios de formar frases negativas, interrogativas ou quaisquer outras. Ressalta, entretanto, a importância de utilizar o conhecimento já adquirido para prosseguir no aprendizado da norma escrita padrão. Nessa mesma perspectiva, diversos autores (Antunes, 2014; Pilati, 2017; Xavier, 2012) asseveram que o primeiro objetivo da escola é ensinar os alunos a ler e escrever, de modo a dominar o dialeto padrão. Para Inêz Duarte (1992, 2008), este objetivo é alcançado com o desenvolvimento da Consciência Linguística dos educandos. Em outras palavras, é preciso conscientizar o aluno de que ele já sabe uma gramática (conhecimento implícito), a seguir, levá-lo a reconhecer o que ele sabe da gramática (conhecimento explícito). Além disso, deve-se ampliar este conhecimento, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que ele possa utilizá-lo em outras situações para além do momento da aprendizagem, conforme o conceito de extrapolação oriundo da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Feurstein, 1980).

Antunes (2014), assim como outros autores (Perini 2010; Possenti, 1996) afirma que o estudo da gramática isolada não torna um aluno mais fluente na sua língua, nem o ajuda, automaticamente, a escrever melhor. Entretanto, estes mesmos autores ressaltam que isto não é argumento suficiente para se abandonar o estudo da gramática, uma vez que este tem um papel importante na formação cultural dos alunos. Nesta perspectiva, Perini (2010) demonstra a aplicação do conhecimento gramatical em três componentes. O primeiro é o componente da aplicação imediata, relacionando-se a conhecimentos que podem ser utilizados na vida profissional ou cotidiana. Neste aspecto, a busca, no dicionário, por uma palavra da classe dos verbos será facilitada se o consulente souber que os verbos encontram-se inseridos a partir da forma do infinitivo e não das formas conjugadas. O segundo componente é o cultural, que engloba conhecimentos sem aplicação imediata na vida prática, mas considerados pela sociedade como essenciais à formação do cidadão. Entre estes conhecimentos podem citar-se a história de formação dos países ou noções de biologia, por exemplo. No que concerne à gramática, verifica-se que o conhecimento da estrutura linguística permite entrever a formação da identidade nacional, o que justifica estudar a língua falada e escrita nos seus aspectos gramaticais em conjunto com as nuances dialetológicas, históricas e sociais. O

terceiro é o componente da formação de habilidades, que objetiva desenvolver nos educandos o hábito de observação e raciocínio, para que consigam fazer observações, tirar conclusões e pensar por si mesmos. Segundo Perini, o estudo gramatical pode transformar a aula de língua portuguesa em um momento de pesquisa:

[...] pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual (Perini, 2005, p. 32).

Os postulados de Perini (2005) encontram-se em consonância à metodologia do Laboratório Gramatical, proposta que procura transformar o aluno em um cientista que observa, cria e testa hipóteses, elabora e aplica regras (Duarte, 1992). Para essa pesquisadora, é de crucial importância propiciar aos estudantes um “trabalho laboratorial”, promovendo reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Esta concepção de ensino, que começou a ser delineada em 1992, com o título de oficina gramatical, passou a ser chamada de Laboratório Gramatical por assentar-se sobre os princípios do método científico de investigação e análise de dados, os quais, segundo seus defensores, são adequados para desenvolver a consciência linguística e o conhecimento explícito da língua por meio de um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos.

Quer umas quer outras (atividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical) ganham em ser inscritas numa perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir [o] que caracteriza o pensamento científico” (Duarte, 2008: 18).

Este é um processo de ensino-aprendizagem indutivo, organizado pelas seguintes etapas: apresentação de dados, observação e descrição dos dados, realização de exercícios e avaliação da aprendizagem realizada. Na etapa da observação dos dados, ocorre a formulação de hipóteses, inferência de regras, formulação de generalizações e testagem com novos dados. Tal metodologia favorece o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes, o que é colocado por Duarte (2008) como fator primordial para o sucesso escolar como um todo, considerando que, para se atingir um nível elevado nas competências de leitura e escrita, é necessário conhecimento das estruturas linguísticas e habilidade de interpretação das pistas estruturais contidas no texto, fatores importantes no estudo de qualquer disciplina.

## 2 APRENDIZAGEM ATIVA, SIGNIFICATIVA E LÚDICA

A metodologia do Laboratório Gramatical é defendida por diversos autores em países distintos, como Lola Geraldine Xavier (2012) em Portugal, Suzanne Chartrand (1996) no Canadá e Eloísa Pilati (2017) no Brasil. Todos estes autores enfatizam a importância do método para uma aprendizagem ativa, que coloca o aluno como centro do processo de estudo. Destacando a necessidade de se colocar mais ênfase na compreensão dos fenômenos do que na memorização de conceitos, a proposta de Pilati (2017) assenta-se sobre os seguintes requisitos: 1- levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, 2- desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e 3- promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Pilati, 2017, p. 101-104).

Segundo Pilati (2017), em relação ao primeiro princípio, convém lembrar que, ao iniciar o processo de escolarização, os alunos já possuem considerável volume de conhecimento gramatical que perpassa aspectos fonológicos, morfosintáticos e pragmáticos. Este conhecimento é inconsciente, adquirido naturalmente pela convivência no meio social, graças à capacidade inata que, em condições normais, todo ser humano possui. Por outro lado, a escrita não é uma habilidade inata, é uma convenção que precisa ser aprendida mediante processos de alfabetização, letramento e práticas de escrita. Cabe à escola promover atividades que levem o aluno a refletir para identificar o que ele já sabe e o que ele não sabe em relação às estruturas linguísticas da norma padrão, tanto na modalidade escrita quanto falada. O professor deve procurar identificar possíveis entendimentos equivocados ou interpretações mal elaboradas, conduzindo os estudantes aos conceitos adequados. Para isso, é necessário apresentar o funcionamento da língua em diferentes perspectivas, a fim de que os estudantes cheguem à compreensão do objeto de estudo e dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

O segundo princípio requer atividades que exponham os estudantes a diversas ocorrências do mesmo fenômeno em estudo, para que eles consigam identificar padrões e delimitar possibilidades de uso, aprofundando o conhecimento adquirido. Este aprofundamento requer um aprendizado ativo, com entendimento, propiciado por atividades práticas que conduzam à criação de sentido, autoavaliação e reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado.

Em outras palavras, os alunos devem experienciar, nas aulas de gramática, as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas linguísticas e desenvolver suas habilidades. Somente de forma ativa, poderão ter consciência dos conhecimentos que já possuem sobre formas linguísticas típicas da escrita ou sobre variedades linguísticas. Além disso, poderão, por meio da prática e da reflexão, compreender em quais aspectos estão tendo dificuldade, como melhorar tais aspectos etc (Pilati, 2014, p. 11).

Quanto ao terceiro princípio – desenvolvimento das habilidades metacognitivas – implica proporcionar aos estudantes o conhecimento dos processos envolvidos nas ações linguísticas. Tal



conhecimento requer uma base consistente de conhecimento dos fatos gramaticais, entendimento destes fatos dentro do arcabouço conceitual e organização do conhecimento de modo a facilitar sua recuperação e aplicação em outros contextos.

As metodologias de aprendizagem ativa desenvolvem-se sobre o importante conceito de aprendizagem significativa, em oposição ao que se convencionou chamar de aprendizagem memorativa, que decorre de uma aprendizagem em que ao aluno cabe uma atuação passiva, sem reflexão sobre o conteúdo ou o processo de ensino em que está inserido. Para David Ausubel (2003), esta aprendizagem memorativa não estabelece uma ligação relevante com a estrutura cognitiva do estudante, razão pela qual torna-se temporária. Por outro lado, para que a aprendizagem seja significativa e, portanto, duradoura, é necessário que se estabeleça uma sólida ligação entre os conhecimentos prévios e os dados novos, o que resulta em alteração tanto das informações que estão sendo adquiridas quanto dos conhecimentos prévios aos quais elas estão ligadas. Ausubel (2003) afirma que as novas informações adquirem significado quando estão ligadas a conceitos ou proposições específicos e relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo.

De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (Ausubel, 2003, p. 3).

Conforme a teoria de Ausubel, os subsunçores ou ideias-âncora têm um papel preponderante na compreensão e atribuição de significado aos fatos novos. Segundo o autor, as tarefas de aprendizagem por memorização podem relacionar-se com a estrutura cognitiva, mas apenas de uma forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados, além de sofrer interferência de dados semelhantes aprendidos anteriormente, o que pode prejudicar a retenção do conhecimento. Por outro lado, na aprendizagem significativa, a relação entre conhecimentos prévios e dados novos ocorre a partir de uma relação não literal e não arbitrária com elementos cognitivos apropriados e relevantes, ocasionando a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado.

Ausubel (2003) ressalta a importância dos fatores de desenvolvimento, prática e motivação como determinantes da aprendizagem significativa, enfatizando que, além de fatores externos, a própria estrutura cognitiva varia de indivíduo para indivíduo, o que pode ocasionar níveis diferentes de aprendizado. Corroborando este pressuposto, Pilati (2017) destaca a necessidade de se abordar a reflexão sobre os conteúdos gramaticais em níveis crescentes de complexidade (tal como aponta a BNCC), recomendando a realização de oficinas de estudo gramatical levadas a efeito com a utilização de recursos didáticos concretos elaborados a partir de materiais recicláveis (caixas de leite, bandejas de isopor etc) para visualização dos tópicos em estudo.

Nos primeiros níveis de contato com as estruturas gramaticais, é interessante utilizar materiais concretos para que os alunos possam manipular os conceitos básicos, entender o

funcionamento da língua portuguesa, ter contato com as propriedades linguísticas relevantes etc. O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão (Pilati, 2017, p. 109).

Ainda que a sugestão seja voltada para as séries em que se iniciam os contatos com as estruturas gramaticais, o princípio subjacente – aprendizagem ativa mediante interação com os recursos didáticos e conteúdos visualizados – estende-se aos demais níveis de ensino. Deste modo, verifica-se que a aprendizagem ativa se tornará ainda mais significativa com a inserção da ludicidade oriunda dos recursos visuais analógicos, que podem ser definidos como materiais utilizados para auxílio no processo ensino-aprendizagem como forma de estimular o aluno por meio da visualização de conteúdos. Trata-se de recursos didáticos compostos, geralmente, por bases de papelão, usados para apresentação de conteúdo ou jogos didáticos. Segundo Schmidt e Pazin Filho (2007), os recursos visuais são materiais úteis para expor a sequência do tema apresentado e também para ilustrá-lo, constituindo-se em importantes pontos de apoio numa apresentação, tanto para a audiência quanto para o apresentador.

De acordo do Edgard Dale (1946), o ensino verbalista proporciona um aprendizado mecânico, que quase sempre é esquecido. Por outro lado, se o aluno tiver acesso a experiências educacionais mais ricas de sentido, a aprendizado se realizará de maneira mais efetiva e duradoura. Para o autor, experiências educacionais ricas acontecem se o aluno conseguir perceber a razão do conteúdo estudado e qual a importância dele para sua vida. Dale afirma que os recursos visuais levam o mundo para a sala de aula e seu uso adequado propicia as seguintes contribuições: despertam o interesse dos alunos e estimulam sua autoatividade; fornecem uma base concreta para o pensamento conceitual; desenvolvem continuidade de pensamento; contribuem para o crescimento do significado e desenvolvimento do vocabulário. Por tudo isso, os visuais contribuem para a eficiência, profundidade e variedade do aprendizado, tornando-o mais permanente (Dale, 1946, p. 65). O valor lúdico inerente à utilização destes materiais reside, inicialmente, no fato de se constituírem como uma forma alternativa de abordagem das disciplinas, afastando-se do usual quadro branco e do projetor multimídia. Para além disto, a utilização dos diversos materiais poderá apresentar um grau maior ou menor de ludicidade a depender do modo como os materiais forem inseridos nas aulas, diversificando-se os recursos e os tipos de atividades, que podem incluir situações de interatividade no decorrer da apresentação de aulas expositivas bem como jogos didáticos específicos para ensino, diagnóstico ou revisão de conteúdo.

Cipriano Luckesi (2000, p. 97) identifica a ludicidade a “atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”. De acordo com este autor, a educação lúdica está fundamentada na concepção de que “o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo” e que ele, “através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável” (Luckesi, 2000, p. 42). Segundo Grandó (2004),

atividades lúdicas são características inerentes ao ser humano, necessárias em qualquer fase da vida, e configuram-se em ações cujo objetivo é o prazer oriundo da própria atividade, como ouvir música, caminhar, brincar com um animal de estimação. De acordo com Santos (2001), a educação lúdica é uma metodologia eficaz para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno, uma vez que as atividades lúdicas levam os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos de uma forma mais prazerosa, propiciando descobertas e enriquecendo a personalidade. Além disso, as atividades lúdicas também possibilitam uma avaliação que transcende as tradicionais provas classificatórias (Santos, 2001).

Dentre as diversas formas de tratamento lúdico do ensino da linguagem, podem ser citados os jogos de lógica, as palavras cruzadas, histórias com final aberto, recriação de histórias conhecidas, trava-línguas, “tradução” de ditados populares em linguagem culta. É possível, a partir de um assunto do momento em comparação com um texto literário, música, filme ou novela, suscitar um debate ou promover um júri simulado, estimulando os alunos à formação e manifestação de diferentes pontos de vista. Todos os gêneros textuais podem ser trabalhados com este tipo de abordagem, proporcionando aos alunos uma aventura no mundo da linguagem, em sua utilização real, seja na oralidade ou na escrita. Os gêneros literários também podem ser contemplados, transformando-se um gênero em outro, como um texto poético em crônica e vice-versa. Estas estratégias servem como ponto de partida para definir os tópicos gramaticais que serão tratados, identificando-se, nos textos, os fatos linguísticos e seus efeitos de sentido.

Com base nestes pressupostos, a educação lúdica pode ser definida como uma metodologia de ensino que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. Nestes termos, a inserção de práticas ludopedagógicas no processo educacional associa-se à perspectiva de aprendizagem ativa e significativa e pode ser utilizada com muito proveito no ensino da gramática.

### 3 APRENDER SINTAXE COM LUDICIDADE

Conforme visto anteriormente, a metodologia do Laboratório Gramatical, fundamentada no conceito de aprendizagem ativa e significativa, tem por meta desenvolver a consciência linguística dos estudantes por meio de atividades de reflexão sobre a língua e sistematização dos conhecimentos. Levando-se em conta os aspectos relacionados ao ensino gramatical contextualizado, mencionados no primeiro tópico deste artigo, verifica-se a importância de apresentar aos alunos o fenômeno gramatical inserido em textos (tanto orais como escritos) que permitam verificar o funcionamento e a utilidade do conhecimento a ser adquirido. Nessa perspectiva, a introdução do tema é feita a partir da leitura e exploração de textos com observação dos efeitos alcançados pelo uso do elemento gramatical a ser estudado. Segue-se uma explicação detalhada do fato gramatical mediada pelo uso de recursos visuais analógicos. A fase seguinte é dedicada ao exercício de descoberta de semelhanças e diferenças em outros textos e exemplos, seguida da aplicação de um jogo didático

para fixação do aprendizado. Por fim, há um momento de sistematização das descobertas, quando os estudantes, em conjunto com o professor, discutem todo o processo, verificam as regularidades encontradas e refletem sobre os termos próprios para os dados levantados (metalinguagem).

Apresenta-se, a seguir, uma sequência didática fundamentada nos passos mencionados acima, a qual é voltada para o ensino da estrutura básica da oração na língua portuguesa, constituída por Sujeito, Verbo e Complemento - SVC. Direciona-se a alunos do sétimo ano de ensino fundamental, em atendimento à habilidade “EF07LP07 – Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração – Sujeito, predicado – verbo e complementos – (objetos direto e indireto)”, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 169).

Na fase introdutória, apresenta-se o poema *As Tias*, de Elias José (1986), formado por uma série de versos em que se verifica a estrutura básica da oração: *A tia Catarina cata a linha; A tia Tereza bota a mesa.* Convém fazer uma primeira leitura expressiva sem que os alunos tenham em mãos a cópia do poema. Este expediente tem o papel de exercitar a habilidade de ouvir. No momento seguinte, entregam-se cópias do texto aos estudantes, fazendo-se nova leitura, seguida da exploração semântica do conteúdo, observando os efeitos de sentido pelo uso do tempo presente do modo indicativo. É importante estimular a participação dos alunos para que externem suas opiniões. Direciona-se a atenção dos alunos para os versos que contêm o padrão SVC. Utiliza-se o recurso didático Painel Tríplice para destacar as características de concordância entre o verbo e seus argumentos. Esse recurso é formado por três painéis de papelão com encaixes que são utilizados para acondicionar fichas e gravuras. Para ilustrar a estrutura básica da oração, utiliza-se um painel para colocar os sujeitos, outro para os verbos, e o terceiro para os complementos. Coloca-se nos respectivos painéis as fichas com as partes das orações do poema em estudo (conf. fig. 1). Pode-se tecer considerações acerca da concordância, apresentando oralmente possibilidades de alteração, como, por exemplo, um sujeito plural, para que os alunos percebam a necessidade de conjugar corretamente o verbo.

Fig. 1: Painel Tríplice – Estrutura básica da oração com poema de Elias José



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em seguida, apresenta-se o poema *As meninas*, de Cecília Meirelles. Explora-se o conteúdo literário do texto e leva-se os alunos a observarem semelhanças e diferenças entre os textos, destacando os efeitos de sentido ocasionados pelo uso do tempo verbal no passado no segundo texto. O próximo passo é colocar, nos painéis, exemplos dos dois poemas trabalhados, levando-se os estudantes a visualizarem as orações em sua formação SVC, bem como as diferenças do tempo verbal passado e presente. Como o material permite interação, é possível solicitar aos alunos a inversão dos termos para verificação de mudança ou manutenção do significado. Distribuem-se algumas fichas em branco para que os alunos elaborem alguns exemplos e os coloquem nos painéis, verificando a concordância adequada.

Para a segunda fase, usa-se o poema *O Pato*, de Vinícius de Moraes. Convém comentar que trata-se da letra de uma música conhecida das crianças. Após divertir-se com as aventuras do pato, os alunos deverão identificar frases com os verbos e seus respectivos complementos. O trabalho pode ser feito em grupos, para que os alunos coloquem em prática o método da descoberta. Analisando todo o poema, eles devem procurar quais as frases que se enquadram na estrutura básica SVC. O professor deve incentivar os alunos a elaborarem hipóteses e compararem suas colocações com as dos colegas. Eles deverão concluir que a estrutura básica se encontra a partir do verso *O pato pateta pintou o caneco*, sendo que o sujeito é mencionado apenas uma vez, mas é o mesmo para as frases seguintes, com verbos e complementos diferentes, que retratam todas as ações do pato. Este exercício pode ser feito no caderno como forma de gravar melhor o aprendizado. Convém explorar também o conceito de objeto direto e indireto, verificando-se a questão da presença ou ausência de preposição.

A próxima fase é a aplicação do Jogo didático *Trio Sintático*, elaborado com fichas cartonadas e realizado com o mesmo recurso didático, Painel Tríptico. O objetivo instrucional do jogo é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal. O professor prepara uma série de fichas com verbos extraídos dos textos trabalhados e acrescenta outros, conjugados em tempos e pessoas diferentes.

Fig. 2: Jogo didático Trio Sintático



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para jogar, os alunos participam em grupos, que podem ser os mesmos formados para o exercício de descoberta. Os grupos receberão fichas em branco, as quais deverão ser utilizadas para escrever os termos solicitados pelo professor. Coloca-se no painel uma ficha com um verbo. Cada grupo, na sua vez de jogar, deverá completar corretamente os espaços em branco no painel, colocando um sujeito e um complemento que concordem com o verbo exposto. Completada a frase corretamente, o grupo recebe as fichas como pontos. Em caso de erro, o professor abre a possibilidade para que outro grupo explique a formação adequada, complementando a explicação, caso reste alguma dúvida. Prosseguindo, o professor coloca no Painel outro verbo, para que o próximo grupo complete com sujeito e complemento adequados. O jogo termina quando se encerrarem os verbos e a possibilidade de formação de frases. O grupo vencedor será aquele que tiver obtido maior número de pontos. Na última fase, da sistematização, faz-se uma roda de conversa para que os estudantes manifestem suas observações acerca da experiência e do aprendizado, tanto em referência ao jogo como no decorrer de toda a sequência didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, no presente artigo, uma proposta para ensino de Língua Portuguesa cujo propósito é fornecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre conteúdos gramaticais de modo a entender os fatos linguísticos para poder utilizá-los com mais eficiência. A sequência didática apresentada foca na estrutura básica da oração, demonstrando, a partir dos textos estudados, aspectos práticos do estudo e utilização do conteúdo em tela. Desse modo, serve de alicerce para abordagem de outros temas interligados, como complementos verbais e adjuntos adverbiais. A abordagem lúdica, com inserção de atividades diversificadas e jogos didáticos, tem por objetivo adicionar leveza às aulas, no intuito de propiciar aos educandos atividades agradáveis que resultem em aprendizagens significativas e duradouras.

Convém ressaltar que a proposta em tela foi utilizada em simulação de aula para orientação de alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (Altamira), sendo depois replicada por alguns desses alunos em suas atividades de Estágio de Regência. De acordo com relatos dos estagiários, houve boa aceitação e envolvimento das turmas participantes, verificando-se melhora na compreensão e uso dos termos estudados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: teorias e práticas*. Vol. 1 – Reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

- AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad.: Lígia Teopisto. Lisboa, PT: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COSTA, Elisa Augusta Lopes. *Ludicidade com recursos visuais: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô*. Tese. Araguaína, TO: UFT, 2018.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques, 1996.
- DALE, Edgard. *Audio-visual methods in teaching*. NY: Dryden Press, 1946.
- DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.
- FEUERSTEIN, R. *et al. Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company, 1980.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.
- GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.
- JOSÉ, Elias. *Namorinho de portão*. São Paulo, Moderna, 1986.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Giroflê, Giroflá, 1964.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, Sabiá, 1970.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra (Orgs.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. Disponível em: <https://negr.paginas.ufsc.br/files/2020/05/Artefatos-em-gram%C3%A1tica.pdf>
- PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PILATI, Eloísa Nascimento Silva. Laboratório de ensino de gramática In: VIEIRA, Josênia; CORDELIA, Francisca (Org.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB*. Brasília: Gráfica e editora Movimento, 2014, p. 48-67.
- PILATI, Eloisa Nascimento Silva. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHMIDT, André; PAZIN FILHO, Antonio. Recursos visuais. *Medicina*, v. 40, n. 1, Ribeirão Preto, SP, jan./mar., p. 32-41, 2007.

XAVIER, Lola Geraldês. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA: Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*. Número temático Português: investigação e ensino, Coimbra, PT: ESEC, p. 467-477, Dez/2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Submissão em: 18/07/2024**

**Aceite em: 06/11/2024**



# AUTODIDATISMO COMO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASOS

*SELF-EDUCATION AS A LANGUAGE LEARNING ENHANCER: CASE STUDIES*

**Akico Koiana Santos Ferreira**

Universidade do Estado da Bahia

aky\_koiana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2182-061X>

**Leda Regina de Jesus Couto**

Universidade do Estado da Bahia

lcouto@uneb.br

<https://orcid.org/0000-0003-1179-3934>

**RESUMO:** Apesar do interesse em aprender uma língua estrangeira por grande parte da população, há impedimentos para alcançar a proficiência, que perpassam pela má qualidade de ensino de línguas nas escolas, falta de acesso a cursos privados, mau uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), bem como, não ter estratégias adequadas para estudar de forma autodidata. Assim sendo, propomos, neste trabalho, analisar o fenômeno autodidata através de uma pesquisa qualitativa com estudo de casos de três pessoas que alcançaram a competência comunicativa na língua inglesa. Assim sendo, foram conduzidas entrevistas com três egressas de cursos de Letras Inglês de universidades brasileiras. Neste documento, apresentamos um recorte focado em itens relacionados às habilidades de comunicação e compreensão, além do uso de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem de línguas. Para discussão das temáticas, baseamo-nos em referenciais teóricos sobre aprendizagem de línguas (Hymes, 1979; Paiva, 2009; 2010; 2012), uso de tecnologias na aprendizagem (Monico, 2017; Moura; Moura, 2024) e autodidatismo (Tavares, 2015). Os relatos apresentados por cada participante mostraram que no estudo autônomo de línguas, com persistência e através de estratégias de aprendizagem, é possível obter resultados satisfatórios na busca da proficiência.

**Palavras-chave:** Autodidata; Tecnologias digitais da informação e comunicação; Língua inglesa; Estratégias.

**ABSTRACT:** Despite the interest in learning a foreign language by a large part of the population, there are impediments to achieving proficiency, which include the poor quality of language teaching at schools, lack of access to private courses, misuse of DICT (Digital Information and Communication Technologies), as well as not having adequate strategies to self-education. Therefore, we aim to analyze the self-taught phenomenon through qualitative research based on case studies of three people who achieved communicative competence in English. Therefore, interviews were conducted with three graduates from English Language and Literature program at Brazilian universities. This document presents a selection focused on communication and comprehension skills, and the use of technological resources in the language learning process. To develop the discussion, we bring theoretical references on language learning (Hymes, 1979; Paiva, 2009; 2010; 2012), use of technologies in learning (Monico, 2017; Moura; Moura, 2024) and self-education (Tavares, 2015). The reports presented by each participant showed that in independent study of languages, it is possible to obtain satisfactory results in the search for proficiency with persistence and through learning strategies.

**Keywords:** Self-education; Digital information and communication technologies; English language; Strategies.

## INTRODUÇÃO

A demanda e desejo pelo aprendizado de línguas, principalmente a língua inglesa, na era da informação e comunicação é um fato. O inglês é a língua da globalização, mercado financeiro, tecnologias, negociações, música, artes, ciências. Logo, a oferta de cursos e métodos inovadores para aprendizagem tem inundado a *internet*, as propagandas na TV e nas redes sociais, assim como tem se ampliado a oferta de escolas bilíngues em nosso país (Megale, 2019).

Contudo, grande parte de nossa população, não tem acesso à aprendizagem de inglês, visto que a maioria das escolas públicas só oferece a disciplina a partir do Ensino Fundamental 2; e muitas são as críticas quanto à sua eficiência. A exemplo, Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021), denunciam que na escola pública a aprendizagem de língua estrangeira “continua trancafiada dentro de quatro paredes, com pseudo inovações que em pouco ou quase nada mudam” (p. 218) a realidade de estudantes pobres do nosso Brasil que se mantêm sem acesso a uma educação de qualidade. Concordamos com os autores ao afirmarem que a aprendizagem precisa estar mais próxima da realidade dos alunos tanto através das suas metodologias de ensino como dos seus materiais didáticos, que infelizmente não atraem o interesse dos educandos e não possibilitam a proficiência. Os estudantes precisam ser ouvidos e ter maior participação e autonomia no processo educacional.

Estudar de forma autodidata pode ser uma solução para minimizar as dificuldades. Nessa perspectiva, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) trouxeram a possibilidade de acessar conteúdos variados, interagir com pessoas falantes ou em aprendizagem da língua alvo, jogar, produzir conteúdos, enfim, aprender de forma mais eficaz, interativa e personalizada.

Embora a *internet* ainda não esteja acessível a 100% da população brasileira, a maioria já está conectada. Segundo o IBGE (2024), 94,1% dos habitantes da zona urbana e 81% da zona rural possuem acesso em seus domicílios. Monico (2017) destaca que grande parte da população utiliza ferramentas úteis para a aprendizagem de línguas, como YouTube, Duolingo, filmes, séries, músicas, QuizUp, blogs, ambientes virtuais, Lyrics Training, Google Tradutor, British Council, Dictionary.com e HelloTalk.

Além disso, destaca-se o uso de inteligências artificiais, como ChatGPT, e jogos ou sites que possibilitam a prática da língua alvo por meio da leitura, escrita, audição e fala, com interação global. Bueno e Silva (2024) também ressaltam o potencial do metaverso no ensino de inglês, mencionando o Roblox, uma plataforma de criação de jogos onde o inglês é essencial para interação e execução das atividades.

As interações online podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de quem aprende uma língua. Segundo Silva (2004), a competência comunicativa envolve o conhecimento e a habilidade de usar a língua de forma eficaz em diversos contextos sociais. Isso inclui domínio gramatical e de vocabulário, compreensão de regras sociolinguísticas, produção e interpretação de discursos coerentes, além de estratégias para superar barreiras na interação e adaptar-se aos interlocutores.

Contudo, é necessário saber quais seriam as técnicas e estratégias utilizadas por esses indivíduos para desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa, investigar se as tecnologias foram realmente eficazes no desenvolvimento dessa competência e compreender quais as dificuldades presentes no percurso. Portanto, este trabalho tem por objetivo investigar essas técnicas, estratégias e dificuldades na aprendizagem, através de entrevistas a três participantes que estudaram inglês de forma autodidata.

## 1. AUTODIDATISMO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Os indivíduos que têm a capacidade de aprender algo sozinho sobre determinado assunto ou de adquirir determinada habilidade por conta própria, sem precisar frequentar aulas ou por intermédio de professores ou instrutores são intitulados autodidatas. São, segundo Tavares (2015):

aqueles que fogem do método tradicional, ou seja, o próprio indivíduo, com seu esforço, intui, busca e pesquisa o material necessário para sua aprendizagem. Neste sentido é que este indivíduo não necessitará de um ser superior que lhe dê as coordenadas, na medida em que ele próprio tem a capacidade de descobrir o seu caminho e iluminação através de seu autodidatismo (Tavares, 2015, p. 72).

O processo de aprendizagem autodidata inclui uma pesquisa profunda acerca do assunto ou habilidade que deseja dominar, além da prática contínua a partir da técnica da tentativa e erro até chegar ao “acerto”. As pessoas autodidatas são movidas e reconhecidas por sua força de vontade e persistência em relação a um determinado aprendizado. Mesmo enfrentando dificuldade no começo do processo, elas se mantêm motivadas pela interação cultural, social e linguística. A curiosidade é aguçada por novos conhecimentos, enquanto a percepção do progresso na proficiência serve como impulso adicional para seguir em frente.

O autodidata precisa de modelos para imitar e entender o contexto por meio de sua própria análise. Ao aprender inglês, pode usar livros didáticos, sites, filmes, músicas e interagir com falantes da língua, seja presencialmente ou online. A aprendizagem autodidata tem se tornado mais comum com a expansão da internet, que facilitou e diversificou os métodos de estudo individual. Segundo Tavares (2015), devido ao advento das tecnologias, “deve-se estar aberto a possibilidade de uma emergente evolução e surgimento de um novo sujeito que é autodidata, fruto de uma interface cibernética que se mostra a cada dia mais real e propiciada pelas tecnologias” (Tavares, 2015, p. 67).

Outros frutos contribuintes que a *internet* apresenta são os cursos à distância ou semipresenciais, *podcasts*, vídeos, fóruns e tutoriais nos mais diversos moldes, em sua maioria gratuitos ou com gratuidade no estágio inicial que já auxilia bastante na aprendizagem da língua (Monico; 2017; Bueno; Silva, 2024). Podendo proporcionar, aos estudantes, uma maior exposição a diversas culturas de usuários de uma determinada língua no mundo e acesso a variedades de sotaques e estilos de fala, assim como, a oportunidade de aprender em diversos contextos.

A procura por materiais, aplicativos, pessoas para interagir, bem como desenvolvimento de estratégias, desperta autoconfiança na habilidade de estudar, gerenciar, programar e, acima de tudo, começar a pensar por si mesmo, promovendo a criatividade nas mais diversas formas e desempenhando atividades por prazer.

O desenvolvimento do autodidatismo ocorre em etapas. Segundo Hellmann (2024), esses passos acontecem na seguinte ordem: a) memorização, pois ela é um fator de importância na construção de uma base sólida de conhecimento através da fixação de fatos, acontecimentos e informações observadas pelo indivíduo; b) conexão de ideias e entendimento de que um fato leva a outro, só sendo possível desenvolvê-la com plenitude quando já temos um grande acervo de conhecimento; c) reconhecer que a autoconfiança é um princípio essencial para o desenvolvimento autodidata e que seu crescimento desenvolve no indivíduo o hábito da investigação.

Nesse sentido, consideramos que, para aprender algo de forma autodidata, é necessário criar o hábito pelo estudo e pesquisa de determinado tema, organizar horários de estudar ou, ao menos, expor-se o máximo possível ao aprendizado, e estabelecer pequenas metas para, ao perceber sua evolução, estimular-se ainda mais. Um outro ponto importante é ser curioso, ir à busca do conhecimento.

## 1.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao começarmos a estudar/aprender outra língua, é comum não termos uma base de como podemos dominar as regras, vocabulário, pronúncia e fluência de tal maneira que torne o aprendizado mais eficaz. Para que não ocorra estagnação ou desistência, devem ser utilizadas estratégias, ou seja, “ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem” (Paiva, 2010, p.13). Para tanto, as estratégias se apresentam de duas formas:

ao aprender uma língua usamos estratégias INDIRETAS que são aquelas que estão relacionadas ao planejamento de nossa aprendizagem e estratégias DIRETAS que estão intimamente associadas à própria aprendizagem (Paiva, 2010, p. 18).

Segundo a autora, as estratégias diretas se dividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. As primeiras estão relacionadas às ações que são utilizadas pelo indivíduo para armazenar e lembrar-se de informações novas (Paiva, 2010). Como exemplo disso, tentar estabelecer relações entre o que já sabemos e os novos aprendizados da língua: escrever *cards* com os nomes de objetos; escrever e falar sentenças com novos vocabulários para memorizá-los.

As estratégias cognitivas dizem respeito às ações que são realizadas pelo indivíduo para uma melhor compreensão e produção de novas sentenças (Paiva, 2010). Um dos meios para essa estratégia é o contato frequente com pessoas mais proficientes, ter a iniciativa de se comunicar usando a língua alvo, fazer anotações, produzir textos ou vídeos, tentar encontrar padrões (modelos) na língua alvo para se organizar previamente durante uma comunicação, simular diálogos mesmo es-

tando sozinho olhando para um espelho.

As estratégias de compensação mostram que, mesmo sem saber tudo, é possível compreender e usar a língua com determinadas estratégias para superar dificuldades (Paiva, 2010). Por exemplo, ao encontrar palavras desconhecidas, podemos adivinhar seus significados, criar novas palavras ou usar palavras semelhantes, além de tentar entender vocabulário novo pelo contexto, sem recorrer a dicionários ou aplicativos.

De acordo com Paiva (2010), as estratégias indiretas estão ligadas à organização da aprendizagem, suas emoções e à interação com outros indivíduos que fazem uso da língua alvo, e são utilizadas para planejar, avaliar e controlar a aprendizagem. A exemplo, tentar criar o máximo de oportunidades para usar a língua, ter autonomia para observar os próprios erros e saber usar isso para favorecer o aprendizado, ter atenção quando alguém dialoga, planejar o tempo para fazer o estudo e procurar pessoas (quer seja presencial ou virtualmente) com quem possa se comunicar.

As estratégias afetivas estão associadas às emoções, atitudes, valores e motivação (Paiva, 2010). Nas questões afetivas, compreendemos que tentar controlar o medo e encarar a aprendizagem sem se envergonhar pelos erros é o ideal para o sucesso ao falar uma língua estrangeira, pois, os erros são passos para a construção do aprendizado.

E, por último, temos as estratégias sociais que estão voltadas à aprendizagem da interação e cooperação com outros indivíduos fazendo uso da língua (Paiva, 2010; Caroni, 2014; Pucci, 2017). Como exemplo, no momento da comunicação é interessante que o indivíduo peça ajuda a pessoas proficientes na língua, interagir na língua alvo, tentar aprender sobre a cultura dos falantes de língua estrangeira e falar de sua própria cultura, pois, assim, o indivíduo irá se situar e contextualizar melhor as informações no momento da interação.

Portanto, levando em consideração todos os exemplos sobre os tipos de estratégias, concluímos que é necessário saber se programar para adquirir conhecimento a respeito do novo idioma de forma clara e eficiente, acelerando seu aprendizado e aperfeiçoando o uso da língua em diferentes contextos, para tornar-se mais seguro em situações reais.

## 2 TDICs COMO SUPORTE PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Dentro das diversas esferas de atividades cotidianas, as TDICs estão cada vez mais agregadas à vida das pessoas. Vídeos como *Tiktok* ou do site TED (Tecnologia, Entretenimento e *Design*) tornaram-se populares e têm sido bastante procurados e utilizados para aprimorar as habilidades de aprendizagem de línguas, podendo assim acionar a capacidade cognitiva do indivíduo e deixá-lo mais próximo dos valores e cultura do outro. Além disso, o público que quer aprender uma língua pode fazê-lo em *sites* e aplicativos de bate-papo, que funcionam inclusive com correções de pronúncia e escrita, propiciando também o contato com pessoas de vários lugares do mundo. Existem também aplicativos que trazem textos com áudio na língua alvo com diferentes tipos e gêneros textuais.

O acesso a vídeos, filmes e séries se ampliou com as plataformas de *streaming* como *Netflix*, *YouTube* e *Prime video*. Monico (2017) afirma que esses recursos facilitam o contato com a língua-alvo, auxiliam na aprendizagem e reduzem dúvidas de vocabulário, pois filmes, músicas e séries apresentam novos léxicos de forma contextualizada e naturalizada (Monico, 2017, p. 49).

Essa interação com as TDICs na aprendizagem de línguas gera uma consolidação gramatical e semântica da língua-alvo, através do compartilhamento dos comportamentos, sentimentos e as necessidades presentes nos vídeos, músicas, *memes*, *podcasts*, *vlogs* etc. As projeções/identificações propostas desses recursos que retratam a realidade, naturalizam o aprendizado do indivíduo e o conduz para um nível de compreensão além dos aspectos estruturais da língua.

Com isso, partindo das premissas destes mesmos conceitos tecnológicos, as intituladas redes sociais como *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *Whatsapp*, *X*, *Tik Tok* e *Reddit* passaram de simples meios de comunicação e entretenimento para ferramentas de colaboração para um aprendizado significativo de língua e amplificação do *Input*. Em seus usos, Monico (2017) destaca sua importância como participação e contato com grupos relacionados a fenômenos precisos da língua, o compartilhamento de arquivos/materiais, sendo um boa opção por permitir a comunicação com pessoas de outros países, assim como esclarecer dúvidas.

Paiva (2012, p. 168) comenta que o *YouTube* é uma valiosa fonte de materiais na aprendizagens de línguas, visto que podemos encontrar “desde aulas sobre temas diversos até trechos de filmes, peças teatrais, canções de todas as épocas, reportagens, programas de televisão, etc.”. Destacamos aqui o *Reddit* como um interessante espaço de discussões em fóruns, com temas variados na língua inglesa. Oliveira Neto (2024) reafirma a ampliação de uso de tais ferramentas para a educação principalmente após o a pandemia de COVID-19.

### 3. METODOLOGIA

Essa pesquisa de caráter qualitativo, trata-se de um estudo de casos que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André, 2012, p. 4). Por conseguinte, para o desenvolvimento da pesquisa, foram-nos indicados, por professores universitários, alguns egressos de cursos de Letras Inglês, considerados proficientes na língua com base em suas interações e provas de nivelamento. Encontramos cinco indivíduos que diziam ser autodidatas, porém, foram identificadas apenas três pessoas que aprenderam de forma independente e que se adequaram ao principal fundamento deste trabalho que é o autodidatismo. Dois dentre os cinco participantes na entrevista apresentaram relevantes informações pessoais sobre como ocorreu o aprendizado de inglês. No entanto, ambos já haviam frequentado cursos de idiomas anteriormente e, por essa razão, foram excluídos do estudo com base nos critérios de seleção estabelecidos.

Assim, apresentamos as três participantes autodidatas de nossa pesquisa: com nomes fictícios para não expor suas identidades, Grécia é residente da cidade de Salvador (BA) e tem quarenta

e três anos, Itália é da cidade de Gandu (BA), e Canadá é da cidade de Feira de Santana (BA), ambas com vinte e três anos de idade. Uma informação em comum entre as entrevistadas é que as três são proficientes em língua inglesa e tiveram essa língua como disciplina na escola básica, porém, não foi neste período em que se deu o aprendizado, pois, na escola, segundo Grécia, Canadá e Itália (2021) havia uma maior preocupação com assuntos gramaticais em detrimento das habilidades linguísticas, principalmente, de falar e ouvir.

O instrumento utilizado para a coleta de dados das participantes foi a entrevista semi-estruturada, realizada de forma online, no ano de 2021, organizada em um conjunto de perguntas divididas em seis etapas: motivação; habilidade de comunicação; habilidade de compreensão; habilidade escrita; habilidade de leitura e interpretação; e recursos tecnológicos. Contudo, neste texto, destacamos apenas três blocos temáticos que são: a) habilidade de comunicação; b) habilidade de compreensão; e c) recursos tecnológicos.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO

De acordo com a entrevista, Itália é falante da língua inglesa há aproximadamente seis anos. Ela considera o seu nível de comunicação intermediário e para o desenvolvimento da competência comunicativa, ela disse: “Eu costumava acessar *chats online* na *internet*, ouvir músicas na língua inglesa e repetir a letra das músicas cantando num *karaokê*” (Itália, 2021). Souza (2022, p. 295) pondera que “a música pode atuar como ferramenta de redução do filtro afetivo, favorecendo a criação de vínculos com a língua estrangeira, ao passo que cria uma atmosfera de aprendizagem mais descontraída e cativante”. Além disso, a música incorpora diversos aspectos da noção de textualidade (bem como de intertextualidade e interdiscursividade) ligados à questão cultural. Itália afirmou que não estabelecia horas ou minutos para o estudo do inglês com relação a nenhuma das habilidades, a música a auxiliava no aprendizado como um todo. Logo, a aprendizagem através do uso de canções está ligada às estratégias indireta, direta e sociais definidas por Paiva (2010) que se referem à memória, cognição, emoções e interação.

A respeito do uso de músicas para a aprendizagem, Paiva (2009, p. 38) pondera: “arrisco-me a dizer que os alunos se beneficiariam muito mais se, ano após ano, cantassem as músicas de sua preferência e interpretassem suas letras ou até mesmo tentassem traduzi-las”. Portanto, a música é uma ferramenta que auxilia na comunicação e, mais precisamente, na pronúncia e conhecimento cultural. Além da música, Itália mencionou participação em *chats online* e outras ferramentas de conversação na *internet* que a ajudaram na competência comunicativa.

Grécia relatou aspectos um pouco diferentes quanto ao desenvolvimento da língua inglesa, ela iniciou os estudos aos onze anos, mas só se considerou uma falante fluente quando alcançou os vinte anos. Disse que considera seu nível de comunicação avançado e consegue entender e ser entendida na língua inglesa com facilidade. Durante o aprendizado da língua, ela informa que: “*não*

*“tinha ninguém em minha rua ou no meu círculo familiar que falasse ou estudasse inglês”* (Grécia, 2021), exigindo uma estratégia indireta de compensação (Paiva, 2010). Desse modo, costumava criar diálogos e “encená-los”. Eram diálogos relacionados a ações do dia a dia. Por exemplo: *“Se eu fosse comprar algo, o que eu precisaria saber falar ou ouvir?”* (Grécia, 2021). Em situações desse tipo,

no cenário proposto por princípios da abordagem comunicativa, as atividades gramaticais são voltadas para a comunicação. Os exercícios fundados na memorização e repetição de estruturas são substituídos por aqueles que simulam situações reais de comunicação e propiciam maior interatividade (Cestaro, 1999, *apud* Pucci; Cruz, 2017, p. 3).

Um pouco semelhante com Itália, Grécia nunca se preocupou em determinar uma certa quantidade de horas para o estudo do inglês. Estudar inglês para ela era considerado um passatempo. Então, todo tempo livre que tinha era destinado a aprender mais sobre a língua inglesa do que em outras atividades, até mesmo nas férias. Portanto, passava longas horas estudando. Quanto à questão do tempo de estudo, Hellmann (2024) enfatiza que, no início da prática, é necessário estabelecer horários e uma duração mínima, podendo começar com apenas 20 minutos diários e aumentar gradualmente. No caso de Itália e Grécia, que já possuem um ritmo consolidado de estudos, não sentem mais a necessidade de delimitar esse tempo, pois o aprendizado se tornou uma atividade prazerosa e integrada às suas rotinas.

Com relação à dificuldade para a competência comunicativa, Grécia mencionou que enquanto estudava individualmente, dos onze aos dezenove anos, não sentia tais dificuldades. Ela só sentiu que tinha lacunas na comunicação quando foi exposta nas aulas de inglês, na faculdade de Letras, pois as aulas eram todas em inglês avançado com assuntos diversos. No entanto, ela tinha algumas falhas no vocabulário (expressões e palavras que faltavam ou eram usadas equivocadamente), porém considerava ter uma boa pronúncia, assim todo o processo fluía tranquilamente e conduzia a aprendizagem dos novos vocábulos conforme fez durante sua aprendizagem autodidata. Sobre isto, Santos (2009) nos diz que é importante fazer uso da língua estrangeira em situações de necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação. Para superação das dificuldades na comunicação, Grécia revelou que a ajuda dos colegas e amigos foi muito importante, até daqueles que não falavam inglês, impulsionando-a a seguir em frente.

Essa interação utilizada por Grécia está relacionada às estratégias sociais definidas por Paiva (2010). O uso de estratégias de aprendizagem, segundo Grécia, a auxiliou a ser proficiente na língua, sendo que em 2013 realizou um teste de proficiência internacional e foi aprovada para fazer um intercâmbio para um país anglófono.

Assim como Grécia, Canadá ressalta a necessidade de sempre se aperfeiçoar, visto que a língua é algo dinâmico, neologismos são criados, a cultura de outros países também é algo que muda ao longo do tempo. Canadá considera-se proficiente, tendo iniciado os estudos de inglês aos oito anos de forma mais instrumental. Apenas nos últimos anos, Canadá passou a praticar a fala mesmo ainda considerando que precisa aprimorar mais essa habilidade. Ela afirmou: *“Como não participei de*



*cursos, a melhor forma que encontrei e sempre utilizei foi a leitura de textos, diálogos em voz alta e, ainda mais que isso, cantar muitas músicas em inglês” (Canadá, 2021). Sobre a leitura de músicas, Caroni (2014) ressalta que*

[...] o uso do gênero textual música pode fazer com que a apropriação do conhecimento aconteça de forma mais real para o aluno, oportunizando o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita e consequentemente a ampliação de vocabulário e conhecimentos linguísticos (Caroni, 2014, p. 4).

De acordo com Canadá, ela também não estabelecia dias ou horários exatos para estudar a língua inglesa. O aprendizado do inglês para ela sempre foi algo muito pessoal, *“uma curiosidade, sonho, vontade”* (Canadá, 2021), sempre procurava estar em contato com a o inglês. Entretanto, ela afirmou sentir dificuldades para desenvolver a competência comunicativa, acreditando que a comunicação na língua se daria de forma muito mais eficaz e rápida se tivesse outras pessoas que pudessem estar constantemente dialogando com ela no idioma. Para superar a dificuldade nessa habilidade, *“não passava mais que segundos lembrando das dificuldades e focava no que tinha em mãos e no que poderia ser feito naquele momento”* (Canadá, 2021).

Hymes (1972, *apud* Savignon, 2018) pondera que um sociolinguista usou o termo "competência comunicativa" para ampliar a visão sobre o uso da língua, destacando a importância de compreender tanto as estruturas gramaticais quanto as normas de uso em contextos sociais. O autor usa o termo 'competência comunicativa' para se referir não apenas ao conhecimento, mas também, à habilidade de usar esse conhecimento. Nessa perspectiva, a competência comunicativa do falante está composta por um conhecimento particular, que o indivíduo sabe consciente e inconscientemente à sua capacidade para uso. Itália e Canadá durante a prática da comunicação utilizaram em comum a música como uma ferramenta de contribuição na conversação e, consequentemente, na pronúncia e aquisição de vocabulários. As três participantes também fizeram uso de estratégias diretas, indiretas e sociais (Paiva, 2010) para desenvolver sua habilidade de comunicação.

## 4.2 HABILIDADE DE COMPREENSÃO

Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade de compreensão, as três participantes da pesquisa, discorrem sobre o uso de estratégias diretas de aprendizagem (Paiva, 2010) para aprimoração de memória, cognição e compensação.

Ao ser questionada sobre sua habilidade de compreensão, Itália relatou que considera seu nível de compreensão intermediário e que compreende bem músicas sendo cantadas na língua inglesa. Para o aprimoramento dessa habilidade ela informou:

*decidi parar de ver filmes e séries dublados, e comecei a ver tudo em inglês, no início foi complicado, mas acredito que foi a ajuda principal, porque nas séries e filmes eu acompanhava uma dinâmica diferente,*

*eu tinha que pegar o ritmo em que os nativos do inglês falam, e a rapidez também, e, principalmente, eu acabei expandindo o meu vocabulário (Itália, 2021).*

Quanto aos obstáculos para dominar essa habilidade, Itália disse não enxergar muito as "dificuldades", pois não era como se ela houvesse estabelecido metas e nem algo similar, porém, era tudo por diversão e vontade de aprender mais sobre a língua, e se não compreendia algo, apenas seguia em frente. O seguir em frente é uma estratégia direta de compensação (Paiva, 2010) Apesar da fala de Itália de que não haviam metas, ela própria afirma sua vontade de aprender a língua, portanto, se expunha o máximo que podia para interagir com a língua alvo. Monico (2017) esclarece que para aprender línguas com eficácia é necessário organizar-se com uma estrutura de regras definidas.

Já Grécia relatou que considera a sua compreensão muito boa, melhor do que a sua fala. Para o desenvolvimento da compreensão, Grécia narra:

*Eu contava com as músicas que ouvia no rádio e gravava em fitas cassete. Conseguia as letras das músicas com amigos, e com revistas de cifras para violão que eu comprava nas bancas de jornal. Tentava sintonizar as frequências AM de rádios internacionais. Quando conseguia, ficava atenta aos locutores. Também costumava aguardar até a madrugada para assistir aos filmes legendados na TV aberta (não havia TV a cabo com facilidade como hoje). Era o único horário que passavam filmes e séries legendadas, como "Seinfeld", por exemplo (Grécia, 2021).*

Na década de 1990 era difícil o acesso a tecnologias para aprender línguas, todavia, Grécia utilizava o que tinha à mão como rádio e fita cassete, além de pesquisar horários que fosse possível assistir programas em língua inglesa na TV, portanto, as tecnologias foram suas aliadas para o desenvolvimento de sua habilidade de comunicação. As produções audiovisuais legendadas promovem uma compreensão mais significativa da língua-alvo e oferecem prática oral autêntica, ao apresentar amostras de linguagem reais e não exclusivamente didáticas (Gomes, 2016).

Com relação às músicas, Grécia costumava ouvi-las sem as letras e tentava entender o máximo que pudesse, depois usava as letras como correção. Em seguida, segundo ela, escutava sem letra. "*Sentia as diferenças de pronúncia, ritmo da fala, união de palavras e outros aspectos da dinâmica da língua*" (Grécia, 2021). Diferente das possibilidades que temos no uso de plataformas de *streams* atualmente, no período em que Grécia estudava, como não tinha como repetir os filmes ou gravar, assistia ouvindo os diálogos e comparando-os com as legendas para certificar-se do que havia compreendido.

Portanto, relata que, no início, teve bastante complicações para o domínio da compreensão, pois não havia muito material para se trabalhar essa habilidade. "*Era início dos anos 90: seminternet, sem computador, sem aplicativos de celular (o que era celular?), como hoje em dia. Nem videocassete havia em minha casa*" (Grécia, 2021). Nesse sentido, para superar as dificuldades de compreensão, ela teve como base a mesma forma como fez com a fala: muita exposição à língua, em todas as oportunidades possíveis. E, na compreensão auditiva, Grécia afirmou que foi muito mais fácil de resolver, pois "*a exposição auditiva é uma ação passiva que requer maior atenção e sensibilidade ao que o indivíduo está ouvindo*" (Grécia, 2021).

McDonough e Shaw (2003, *apud* Vandergrift, 1999) trazem uma concepção um pouco diferente do que relatou Grécia, quanto à habilidade de compreensão em línguas. Para os autores, a habilidade de compreensão não é passiva, ela é complexa, um processo ativo que passa pela discriminação de sons, compreensão de vocabulários e estruturas, bem como, interpretação dos contextos linguísticos e socioculturais

Já Canadá, considera-se com alto nível de compreensão, podendo assistir filmes, séries, vídeos e escutar músicas com tranquilidade. Ela afirmou:

*No começo, escutava as músicas com o máximo de atenção possível, tentando captar o máximo de palavras conhecidas. Aquelas que eu não conhecia, buscava no dicionário, e mesmo quando errava alguma coisa na ortografia, era um bom recurso para aumentar o vocabulário, já que eu nunca ficava satisfeita apenas com a palavra que estava procurando (Canadá, 2021).*

Canadá assistia o mesmo filme “*várias e várias vezes, com legendas em português, inglês e sem legenda*” (Canadá, 2021). De acordo com ela, variava nessas opções, mesmo que inicialmente fosse difícil de entender. A exposição de Canadá a filmes traria como vantagens a aquisição de novos vocabulários, prática de compreensão de diferentes pronúncias e sotaques, bem como, a interação sócio-cultural propiciada pelo acesso a diversos contextos mundiais.

Conforme Canadá, o aprendizado sempre se seguiu com música, alguns filmes e, anos mais tarde, algumas séries de TV. No entanto, no início do desenvolvimento dessa habilidade, quando não compreendia uma palavra ou música, não enxergava como uma dificuldade. Para ela, era sempre “*um desafio para conseguir dar mais um passo adiante*” (Canadá, 2021). A superação de suas dificuldades, segundo Canadá, era atingida com a correção de perspectiva sobre aquilo que ela ainda não conseguia fazer ou compreender.

Percebemos, nos blocos sobre habilidades de comunicação e compreensão, a importância e uso de recursos tecnológicos na aprendizagem autodidata de línguas, e até mesmo a luta por acesso a essas tecnologias para aprendizagem. Portanto, no próximo bloco, trataremos sobre esses recursos e a influência das TDICs na aprendizagem de línguas.

### 4.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS

As ferramentas tecnológicas eficazes para o aprendizado da língua inglesa e para a competência comunicativa, segundo Itália, foram: “*sites como o YouTube, sites de músicas, o meu próprio aparelho de celular que me permitiu efetuar leitura de materiais digitais, junto a um dicionário*” (Itália, 2021), além do uso da *internet* na busca de vídeo aulas. Itália relatou que não sentiu dificuldades para encontrar ferramentas tecnológicas para o estudo do inglês, pois as ferramentas sempre estavam todas ao seu alcance para o esclarecimento das dúvidas e aprimoramento da língua inglesa. Além disso, professores de inglês que lhe ensinavam no período escolar, mais precisamente no ensino médio, e outras pessoas conhecidas que reconheciam o seu interesse em aprender a língua, cediam para ela alguns

materiais de estudo, como livros de gramática da língua inglesa e outros materiais de suporte como livros de fonética.

Itália disse que costumava praticar a conversação na língua inglesa com algumas amigas através da plataforma digital *Whatsapp* ou se reunia com algumas para um contato direto, aprimorando a sua competência comunicativa. O *e-mail*, conforme Itália, também foi uma das ferramentas utilizadas para a prática da língua, assim como alguns recursos de mensagens de voz e chamadas de vídeo. Dessa forma, Itália considera que não há pontos negativos na inserção das tecnologias para o aprendizado da língua inglesa, pois para ela esses recursos atuam como suporte no processo de aprendizagem, foram as TDICs que a fizeram “*aperfeiçoar alguns aspectos da língua gradativamente*” (Itália, 2021). Esse posicionamento de Itália é corroborado pela pesquisa de Oliveira Neto (2024) que reafirma o uso do *whatsapp* para desenvolvimento da habilidade oral na aprendizagem de línguas.

Diferente de Itália, Grécia não tinha tantos recursos tecnológicos à sua disposição. Para seguir com o aprendizado, as tecnologias utilizadas por Grécia foram, em sua maioria, recursos que fazem parte de gerações anteriores, como ela mesma exemplifica: “*fitas cassete, videocassete, rádio*”, utilizou também programas de TV e filmes legendados. Não dispunha, na época, de computador, *smartphone* ou *internet* para tal, “*nos anos 90, não eram ferramentas acessíveis (nem conhecidas) pela população*” (Grécia, 2021). A entrevistada disse que houve bastante dificuldade em encontrar ferramentas tecnológicas para o seu estudo, porque os equipamentos que haviam na época tinham um custo muito alto, e seus pais não tinham condições de pagar. Devido ao avanço das tecnologias, Grécia relatou que hoje faz uso de ferramentas digitais, redes sociais e aplicativos de comunicação no *smartphone*. Através do uso de tecnologias, ela tem como costume comunicar-se em inglês com brasileiros e pessoas de várias partes do mundo.

As TDICs fazem parte das experiências sociais das pessoas, quer seja nos contextos de trabalho, educação, diversão ou na vida familiar. Portanto, o uso de tecnologias pode desenvolver:

no indivíduo uma capacidade de debater, de negociar, de intervir, de fazer escolhas conscientes em relação ao bem estar coletivo em busca de uma sociedade democrática que promova práticas participativas e dialógicas, tornando o meio em que se vive mais habitável para si e para os outros (Moura; Moura, 2024, p. 82).

Grécia declara não perceber nenhum ponto negativo na inserção das tecnologias no aprendizado do inglês:

*acredito que as novas tecnologias só vieram agregar mais no processo de aprendizagem, pois encurtam distâncias, com comunicações online, facilitam buscas de vocabulário e maior acesso ao banco de dados do sistema linguístico, além de expor facilmente o aprendiz da língua a um vasto material de leitura, áudio e vídeo, o que enriquece o aprendizado* (Grécia, 2021).

Já Canadá mencionou que durante o aprendizado da língua inglesa, nenhuma tecnologia foi fundamental para o desenvolvimento da sua habilidade de comunicação. Apenas nos últimos quatro anos, “*utilizei tablet e notebook para auxiliar na leitura e produção de textos*” (Canadá, 2021). Ela afirma

que não teve dificuldades tentando encontrar ferramentas tecnológicas para o estudo da língua, porque nunca pensou na tecnologia como um ponto de partida para começar a aprender, visto que, no período, ela tinha apenas oito anos de idade e só passou a ter acesso constante à *internet* e outras tecnologias, além do celular, quatro anos depois daquele período quando já estava acostumada a aprender a língua sem o suporte dessas ferramentas. Portanto, assim como Grécia, Canadá não teve muito acesso às tecnologias no início do seu aprendizado por não estarem tão disponíveis como acontece agora.

Contudo, pela própria fala de Canadá, percebemos que as tecnologias poderiam ter facilitado sua comunicação oral e compreensão. Ela pratica a comunicação usando algumas das mídias digitais, porém, apenas se comunica através da escrita. O autodidatismo, conforme Monico (2017), exige iniciativa e esforço individual. Logo, o indivíduo deve estar atento para não incorrer na acomodação de aprender apenas a habilidade linguística que seja mais fácil para si, como destaca a participante:

*acredito que por conta da maneira como eu aprendi, penso que o maior ponto negativo é o comodismo. De certa forma, atualmente, com as tecnologias o aprendizado é muito (e pode colocar um destaque nessa palavra) facilitado, se tem muitas coisas nas mãos em questão de segundos (Canadá, 2021).*

Paiva (2012, p. 37) considera que a “autonomia pode ser entendida como o controle que cada um exerce sobre sua aprendizagem ou como a capacidade de aprender a aprender e de escolher suas próprias estratégias de aprendizagem”. Com base na autora e nas entrevistas, concluímos que, com a autonomia, cria-se a independência e a autossuficiência, dando liberdade ao indivíduo de gerir livremente o seu aprendizado.

No ponto de vista de Canadá, o autodidatismo é facilitado por meio da *internet* e a inclusão das TDICs. Canadá ressalta: “há inúmeras vídeo aulas de inúmeros professores no YouTube, é só escolher o seu” (Canadá, 2021). Ela disse enxergar o lado bom disso tudo, mas ainda assim não dispensa um excelente dicionário e um bom livro.

Por conseguinte, a presença reiterada das tecnologias tem recebido destaque não somente nas práticas sociais e/ou como veículos de comunicação, mas também como meio para o desenvolvimento profissional e educacional. Toda e qualquer ferramenta digital quando bem aproveitada é de grande valia para se obter informações e aprimorar o conhecimento, contudo, não deve ser o único meio para a aprendizagem. Para aprender uma língua o indivíduo pode recorrer à interação social, participar de eventos culturais e intercâmbios, técnicas e estratégias de estudo como cartões de memorização, anotações, diários, gravações, autoavaliações, leituras, assistir filmes e séries, participar de fóruns, entre tantas outras atividades de acordo com os interesses pessoais. Desta maneira, o aprendizado de uma língua, utilizando técnicas e estratégias de aprendizagem, unido a eficientes acervos digitais, proporcionará ao indivíduo uma acentuada evolução, revolucionando seu aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interpessoais e as novas possibilidades produzidas na participação e exercício da sociedade como um todo, tem criado motivação pelo jeito como a informação movimenta-se e na difusão dela através de novos aparatos tecnológicos, juntamente com a clareza e iminência na utilidade de se aprender uma nova língua, dentre elas a língua inglesa. Essa interatividade no âmbito sociocultural exerce funções importantes na construção da postura e identidade que incita e torna concreta a busca da autonomia de um sujeito, bem como, na aquisição da competência comunicativa.

Com esses recursos, somos capazes de criar sentidos, agir e reagir instantaneamente, segundo novas matrizes de construção do saber. Levando em consideração as experiências e argumentos apresentados pelas participantes, e o objetivo formulado neste trabalho de descrever técnicas e estratégias de aprendizagem que foram utilizadas na aprendizagem autodidata de línguas, foi possível realizar uma breve descrição analítica de possibilidades da aprendizagem autodidata.

Por fim, vale ressaltar que todo o acervo de informações reunido até aqui nos ensinou a enfrentar os desafios e superar obstáculos no caminho do aprendizado autônomo, através de propósitos pré-estabelecidos, impulsionados por estímulos internos e enriquecido por atividades autorreflexivas. Tudo isso nos leva a crer que, com dedicação, é possível alcançar a proficiência em uma língua. Para esse fim é essencial fazer uso eficaz das TDICs, adotar técnicas e estratégias de aprendizagem, buscar materiais didáticos para suas necessidades e promover a interação na língua alvo, além de buscar incentivo e oportunidades de desenvolvimento contínuo.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Felipe Ortiz; SILVA, Marcelo José da. Aprendendo inglês no metaverso com Roblox. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. e5724-e5724, 2024.

CARONI, Maria Lúcia dos Santos. O ensino da língua inglesa por meio de músicas. In: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. PDE Produções Didático-Pedagógicas, v. 2, 2014.

FERREIRA, Fernanda Abiorana Dias. **O uso do dicionário bilíngue no processo de compreensão de textos por alunos iniciantes de espanhol/Le**. (Dissertação de Mestrado em Letras e Tradução). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GOMES, Francisco Wellington Borges. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. 2015. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, jul. 2016.

HELLMAN, Géssica. O Caminho para o Aprendizado Autodidata. **Vias Clássicas**. Online. Disponível em: <https://vias-classicas.com/blog/o-caminho-para-o-aprendizado-autodidata/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence**. In: HYMES, Dell. **The communicative approach to language teaching**, v. 2, p. 53-73, 1979.

IBGE. **PNAD Contínua** 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>. Acesso em: 06 jan. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. **Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide**. 2ª ed.. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2003.

MOURA, Edmilson Borges de; MOURA, Angelita Teresa da Conceição. A Tecnologia Aliada à Educação. In: FERREIRA, Pedro Paulo da Cunha (Org.). **Construindo Pontes: Diálogos entre Ciências Humanas e Sociais**. V. 2, 2024.

MONICO, Michelli de Godoy Del. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma de língua inglesa**, (Dissertação de Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

OLIVEIRA NETO, Fabio Marques; WEISSHEIMER, Janaina. Percepções de aprendizes sobre a utilização do WhatsApp para o desenvolvimento da produção oral em inglês como L2. **Revista Leitura**, n. 81, p. 59-73, 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. 3ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PUCCI, Renata.H. P; CRUZ, Maria. Nazaré da. A construção do diálogo em sala de aula de língua inglesa: uma análise enunciativo-discursiva das interlocuções, **Calidoscópico**, v. 15, n. 1, 2017.

SANTOS, Laura dos. **O ensino de vocabulários em língua inglesa por meio de atividades lúdicas**, In: PARANÁ. Dia a dia educação, p. 1-18, 2009.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus; VIÑAL JÚNIOR, José Veiga. O ensino de língua inglesa nos espaços: reflexões e possibilidades para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA. **Revista Rural e Urbano** - UFPE, v. 6, p. 213-227, 2021.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Competence. **The TESOL encyclopedia of English Language**, p. 1-7, 2018.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da Silva. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**, ano IV, n 8. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004.

SOUZA, Drielle Caroline Izaias Juvino. A Música como Recurso de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa nos Livros Didáticos. **Revista Porto das Letras**, v. 8, n. 1, p. 291-309, 2022.

TAVARES, David Ribeiro. Um autodidatismo natural e tecnológico como solução sócio-educacional. Ensaio Pedagógico. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, v. 10, n.1, p. 61-72, dez. 2015.

**Submissão em: 07/05/2024**

**Aceite em: 06/01/2025**



## CAPACITAR PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO A ALUNOS DE PLNM

*TRAINING TEACHERS FOR LINGUISTIC DIVERSITY: TRAINING NEEDS AND STRATEGIES FOR TEACHING STUDENTS OF PLNM*

**Fausto Caels**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra,  
Portugal  
fausto.caels@ipleiria.pt  
<https://orcid.org/0000-0001-7589-2793>

**Catarina Mangas**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais e Centro de Estudos em Educação e  
Inovação do Politécnico de Leiria  
catarina.mangas@ipleiria.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0843-5861>

**Marta Filipe Alexandre**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra,  
Portugal  
marta.alexandre@ipleiria.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-2898-8762>

**Sara Malheiro**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
s\_malheiro\_41@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-2076-5240>

**RESUMO:** O sistema educativo português enfrenta desafios significativos devido à crescente diversidade linguística e cultural, tendo aumentado em 160% o número de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Básico e Secundário nos últimos cinco anos. Parte expressiva destes alunos faz uso do Português como Língua Não Materna (PLNM) e o seu sucesso educativo depende tanto da sua familiaridade com os usos escolares da língua portuguesa, como da capacidade dos professores para atuar eficazmente em contextos multilingues. Neste estudo, analisam-se as necessidades formativas docentes, a partir de um inquérito realizado em dois agrupamentos escolares cujos resultados evidenciam uma lacuna formativa crítica, com apenas 2% dos inquiridos a possuírem formação prévia em PLNM, aliada à escassez de recursos pedagógicos e à

necessidade de maior apoio institucional. Como possível resposta, descreve-se um programa de capacitação implementado nos referidos agrupamentos, centrado em estratégias integradas de ensino de conteúdo e de língua, discutindo-se a sua estrutura, os seus pressupostos teórico-metodológicos e o trabalho realizado pelos formandos.

**Palavras-chave:** Capacitação docente; Práticas pedagógicas inclusivas; Português Língua Não Materna; Diversidade linguística

**ABSTRACT:** The Portuguese education system faces significant challenges due to increasing linguistic and cultural diversity, with the number of foreign students enrolled in Basic and Secondary Education having risen by 160% over the past five years. A substantial proportion of these students use Portuguese as a Non-Native Language (PLNM), and their academic success depends both on their familiarity with the school-based uses of the Portuguese language and on teachers' ability to respond effectively in multilingual contexts. This study analyses teacher training needs based on a survey conducted in two school clusters, whose results reveal a critical training gap: only 2% of respondents reported prior training in PLNM. This is compounded by a shortage of pedagogical resources and the need for stronger institutional support. As a possible response, the study describes a training program implemented in the clusters in question, focused on integrated strategies for teaching both content and language. The paper discusses its structure, theoretical-methodological underpinnings, and the work developed by the participants.

**Keywords:** Teacher training; Inclusive teaching practices; Portuguese as a non-native language; Linguistic diversity

## 1. INTRODUÇÃO

O sistema educativo português tem experienciado desafios acrescidos com o aumento substancial de alunos de origem migrante que, atualmente, representam cerca de 14% do público discente matriculado no Ensino Básico e Secundário (OECD, 2024). A diversidade cultural e linguística decorrente deste influxo traduz-se em complexidades específicas, particularmente para os alunos que têm o português como língua não materna (PLNM). Neste cenário, cabe às escolas assegurar medidas linguísticas inclusivas, considerando a dupla função do português como instrumento de comunicação e como veículo de saberes escolares. O mesmo equivale a dizer que a inclusão dos alunos migrantes é também – e necessariamente – uma inclusão curricular, que atenda à transversalidade da língua e ao seu papel estruturante na transmissão e avaliação de saberes e competências em diferentes áreas e domínios do currículo.

O desafio da inclusão e promoção do sucesso educativo dos alunos de PLNM merece ser perspectivado também à luz da preparação e capacitação dos professores que recebem e acompanham estes alunos nas suas salas de aula (Domke; Cerrato, 2024). Segundo Cursino (2020), os diferentes agentes educativos de culturas escolares tradicionalmente monolíngues, como a brasileira ou a portuguesa, ao depararem-se com fluxos migratórios impressionantes, sentem necessidade de desenvolver nos professores competências específicas, que atendam ao perfil dos alunos e abram, nomeadamente, espaço para o plurilinguismo. Não se trata necessariamente de aprender a falar múltiplas línguas, mas sobretudo de desenvolver e aprofundar uma consciência sociocultural. Alguns autores advogam, aliás, uma formação assumidamente direcionada para o ensino cultural-

mente responsável e comprometido com a mudança (Faneca; Araújo e Sá; Melo-Pfeifer, 2017; Villegas; Lucas, 2002).

O sistema educativo português pratica uma política inclusiva, prevendo medidas de apoio diversificadas para a integração dos alunos de origem migrante, como, por exemplo, a existência de aulas de PLNМ para alunos de nível A1, A2 e B1 (em substituição da disciplina de Português como língua materna), a possibilidade de beneficiarem de uma integração progressiva no currículo ou a ativação de medidas de apoio à aprendizagem da língua de escolarização em todas as disciplinas (cf. Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março). Coloca-se, no entanto, a questão de saber se os professores estão efetivamente preparados para atuar neste contexto de heterogeneidade linguística e cultural e para implementar, com sucesso, as medidas previstas nos documentos orientadores nacionais ou, ainda, medidas complementares, passíveis de serem definidas localmente, ao abrigo da autonomia das escolas.

Atendendo a este enquadramento, o presente trabalho surge com três objetivos distintos: 1) analisar o perfil académico e profissional de docentes de dois agrupamentos escolares na região centro de Portugal, com índices de alunos estrangeiros próximos da média nacional; 2) mapear as necessidades formativas e as condições tidas como relevantes pelos professores destes agrupamentos para um ensino e apoio (mais) eficazes aos alunos de PLNМ; e 3) apresentar um dispositivo formativo concebido no âmbito de um programa de intervenção designado “Avançar PLNМ”, aplicado junto dos agrupamentos.

A presente secção assume uma função introdutória. Apresenta-se, na Secção 2, uma contextualização mais alargada dos desafios e necessidades inerentes ao ensino-aprendizagem em contextos educativos multiculturais e multilingues, explicitando-se os conceitos teóricos sobre os quais assenta o trabalho desenvolvido. A Secção 3 descreve a metodologia do estudo, detalhando a sua abordagem exploratória, o contexto, os participantes e os instrumentos de recolha e tratamento de dados. Na Secção 4, são apresentados os resultados, organizados em quatro dimensões principais, acompanhados da respetiva análise e discussão. Seguidamente, introduz-se a intervenção formativa implementada nos agrupamentos, juntamente com uma publicação daí resultante (Secção 5). A Secção 6 ilustra alguns conteúdos abordados na capacitação e a sua apropriação por parte dos professores. O trabalho é concluído, na Secção 7, com algumas considerações sobre implicações práticas e sugestões para investigações futuras.

## 2. DESAFIOS E NECESSIDADES EMERGENTES

Os fluxos migratórios marcam o mundo atual e têm um reflexo direto na organização dos sistemas educativos que asseguram a escolarização dos filhos e descendentes de migrantes. Em Portugal, o índice de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário situava-se nos 13,9% em 2023-2024, o que representa um aumento de mais de 160% num espaço de cinco

anos (OECD, 2024).

A integração escolar de crianças e jovens de origem migrante e a subsequente gestão de uma sala de aula cultural e linguisticamente diversa tem sido amplamente debatida na literatura científica. Vários estudos indicam que o domínio da língua do país de acolhimento desempenha um papel crucial na integração e sucesso educativo destes alunos (Cummins, 2000; Baker, 2011). Contudo, sabe-se também que o foco sobre a proficiência linguística por si só não é suficiente, sendo necessário considerar fatores culturais, sociais e pedagógicos, face à complexidade associada à inclusão (Cursino, 2020). Os múltiplos saberes e fatores envolvidos neste âmbito devem ser compreendidos à luz do conceito de competência plurilingue e intercultural, consolidado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este refere-se à capacidade de usar as línguas para fins comunicativos e para participar na interação intercultural, reconhecendo que cada indivíduo apresenta diferentes níveis de proficiência em diferentes línguas e experiências culturais. Refletindo a complexidade inerente, esta é “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

A noção de competência plurilingue e pluricultural resulta de pesquisas empíricas e teóricas desenvolvidas por psicolinguistas e sociolinguistas, que refutam uma visão compartimentada do conhecimento de várias línguas e sustentam uma visão holística do seu uso. Assim, nos atuais documentos orientadores para as políticas educativas europeias entende-se que os princípios da educação plurilingue e intercultural constituem elementos-chave para a coesão social e respeito pelos direitos humanos (Candelier; Daryai-Hansen; Schröder-Sura, 2012). Mais concretamente, defende-se que os desafios da diversidade no mundo contemporâneo devem ser abraçados por meio de políticas linguísticas educativas que permitam aos indivíduos ser plurilingues (Conseil de l’Europe, 2007, p. 9).

Entre as preocupações imediatas neste contexto de desejado desenvolvimento de políticas educativas orientadas para o plurilinguismo, destaca-se a necessidade de examinar a formação dos professores e, em particular, redefinir as funções dos agentes educativos responsáveis pelo ensino das línguas. Torna-se evidente que os professores de língua não podem ser s como a única fonte de conhecimento sobre o uso das línguas na escola (Conseil de l’Europe, 2007, p. 50).

Discutindo necessidades de formação docente numa perspetiva internacional, Villegas e Lucas (2002) sublinham a importância do desenvolvimento de competências como a sensibilidade cultural, a adaptação curricular e a utilização de pedagogias linguísticas integradas, permitindo que os professores se tornem mediadores eficazes em contextos multiculturais. Trata-se de um entendimento do ensino como culturalmente responsável e comprometido com a mudança (Villegas; Lucas, 2002). A formação de professores – enquanto condição necessária para a equidade e a gestão da diversidade cultural e linguística – tem sido, assim, apontada como uma das prioridades de investimento, especialmente nos países da OCDE (Brussino, 2021).

Estes mesmos princípios surgem enunciados, também, em estudos relativos à realidade portuguesa. Silva (2017), nomeadamente, sublinha a importância de a formação contínua em Portugal

incluir componentes que promovam a sensibilização dos professores para a diversidade cultural e linguística. A mesma autora argumenta também que tal formação deve fomentar a capacidade dos docentes para compreender e valorizar as diferenças culturais, adaptando as práticas pedagógicas às especificidades dos alunos e contribuindo para ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Lourenço, Andrade e Martins (2017) defendem uma ideia similar, ao afirmar que os futuros docentes devem ser encorajados, durante a formação inicial, a construir conhecimentos práticos e reflexivos, orientados para lidar com a diversidade linguística e cultural de forma eficaz em contexto educativo.

A prática, porém, sugere que muitos professores não beneficiam (ainda) de uma formação com estas características. Abrantes (2021), por exemplo, numa análise aos esforços para a promoção da educação inclusiva em Portugal, identifica a falta de articulação entre as políticas educativas e as práticas formativas como uma das principais limitações à implementação de estratégias eficazes no apoio à diversidade cultural e linguística. Esta situação parece abarcar a formação inicial e a formação contínua de professores. Assim, Moreira e Vieira (2014) apontam a ausência de uma abordagem aprofundada, consistente e sustentável aos tópicos da educação plurilingue e pluricultural na formação de base.

Adicionalmente, recorde-se que o sistema educativo português atual prevê medidas de apoio específico para a integração dos alunos de origem migrante. Entre as quais se destaca a existência de aulas de PLNM para alunos de nível A1, A2 e B1, a decorrer em substituição da disciplina de Português como língua materna (Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março). Na realidade, estas aulas pressupõem a construção de um perfil de professor particular, com formação e competências próprias: o professor de PLNM. Contudo, a oferta ao nível da formação contínua na área do PLNM revela-se ainda insuficiente para abranger todas as escolas do país, conforme se defende em Seabra *et al.* (2018).

Também no relatório do Conselho Nacional de Educação de 2024, surge o problema do alcance da oferta formativa:

Não obstante, sentem-se problemas da escassez de docentes e da formação de professores, em relação quer ao ensino da língua quer às questões da multiculturalidade. Se é verdade que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tinha ativas, mais de 40 ações de formação sobre PLNM, em 2023, oferta que mais do que duplicou em 2024, chegando quase a uma centena, também é verdade que proliferam os lamentos da sua escassez. (CNE, 2024, p. 238)

O mesmo relatório adianta como possível explicação o facto de “[a] anunciada falta de formação nesta área pode[r] assentar na falta de procura em vez de assentar na falta de oferta” (idem). Esta leitura é legítima e haverá, certamente, professores menos ativos em procurar e frequentar formações nesta área. Todavia, “os lamentos da sua escassez” podem também denotar outra realidade, segundo a qual as formações existentes não cobrem todo o espectro de desafios pedagógicos e organizacionais decorrentes do aumento exponencial de alunos migrantes nas escolas e/ou em

que as formações existentes não chegam, de forma alargada, a todos os professores que acolhem alunos migrantes nas suas aulas. Considerando que este universo é muito mais abrangente do que os profissionais que lecionam a disciplina de PLNM e/ou que dinamizam apoios complementares nessa área, estamos perante uma questão que merece aprofundamento.

Finalmente, falta ainda especificar o conceito de língua veicular e a sua relevância para a problemática em foco. A língua portuguesa – importa sublinhar – é omnipresente na escola e permeia todo o currículo. No seu papel de língua de transmissão e avaliação de conhecimentos e competências especializados assume, frequentemente, um elevado grau de complexidade, distinguindo-se de outros usos mais quotidianos, mais informais e/ou predominantemente orais da língua (Caels, 2023). A língua usada na transmissão e avaliação de conhecimentos, também designada de “língua de escolarização”, “língua de aprendizagem” ou “língua veicular”, está diretamente relacionada com os propósitos comunicativos e as interações inerentes ao contexto escolar. Compreensivelmente, muitos alunos de PLNM enfrentam dificuldades acrescidas no acesso ao currículo, o que, por sua vez, compromete as suas oportunidades de sucesso educativo (Abrantes, 2021; Cne, 2024; Pinto, 2018).

Importa, nesse contexto, particularizar a problemática da inclusão curricular dos alunos migrantes, enquanto dimensão essencial da sua integração escolar. Tirando um conjunto seletivo de medidas – como a frequência da disciplina de PLNM ou a dispensa à disciplina de segunda língua estrangeira para alunos recém-chegados, sem conhecimentos prévios de português (cf. Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março) – os alunos de origem migrante são integrados nos grupos-turma correspondentes à sua faixa etária, desde o momento da sua chegada, onde se deparam com um leque diversificado de conteúdos programáticos, veiculados numa língua em que se encontram a dar os primeiros passos.

Pelo exposto, facilmente se compreende que os alunos de PLNM enfrentam o duplo desafio de aprender português e, ao mesmo tempo, realizar as suas aprendizagens escolares nessa língua. Os professores, por seu turno, experienciam também um desafio semelhante, mas visto a partir da perspectiva de quem ensina e monitoriza o desenvolvimento sociocognitivo dos aprendentes. A inclusão curricular dos alunos de PLNM requer, pois, que os professores consigam adequar o ensino da sua disciplina, tornando-a acessível a alunos com níveis de proficiência em português que podem variar do Nível Zero ao Nível C2 (Caels; Segura; Albino, 2024; CE, 2001, 2018, 2020). Implica, por outras palavras, que saibam formular respostas pedagógicas diferenciadas que integrem, de forma coordenada, o ensino de conteúdo e de língua. Esta “nova” exigência que se coloca à profissão docente, e que é própria de sistemas educativos plurilingues e pluriculturais, verifica-se, de forma transversal, nos vários níveis/ciclos de ensino e áreas curriculares.

Múltiplos estudos indicam a existência, a relevância e até o sucesso comprovado de metodologias de inclusão curricular que potenciam a aprendizagem articulada de língua e de saberes escolares para alunos de origem migrante. É o caso, por exemplo, da abordagem conhecida como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*; Ensino Integrado de Conteúdo e de Língua (e.g. Ballinger; Fielding; Tedick, 2024; Lee *et al.*, 2025; Marsh, 2002), de abordagens transversais ao de-

envolvimento da leitura e da escrita (e.g. Gibbons, 2002; Manzo; Manzo; Thomas, 2009; Pasquarelli, 2006; ROSE; Martin, 2018) ou do uso pedagogicamente informado do repertório linguístico integral dos alunos e professores, designado como *Translanguaging*, ou translinguagem (García; Wei, 2013). A questão que se coloca, porém, não é tanto de saber se estas metodologias existem – o que é um facto inegável – mas se os professores têm acesso a elas, fruto da sua formação de base e/ou de outras formações complementares, posteriores, tal como é pertinente questionar o que pode ser feito para levar esse conhecimento aos profissionais que estão no terreno.

Foi apontada, mais acima, a escassez de formação na área do PLN. No entanto, encontram-se também, na literatura, registos de exemplos que contrariam essa tendência. É o caso, nomeadamente, dos autores Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2017) que relatam um programa de formação contínua que, ainda que de pequena escala, se diferencia pela sua abordagem inovadora à gestão da diversidade linguística e cultural na escola, alicerçada nos princípios da adequação ao contexto, do trabalho colaborativo e do questionamento como base para o saber. Adotando tal programa como mote, mas focando questões especificamente dirigidas à inclusão curricular de alunos de origem migrante, propõem-se as seguintes perguntas orientadoras para o presente estudo:

- De que formação dispõem os professores – aqui englobando profissionais de diferentes áreas do Ensino Básico e Secundário – para trabalhar com públicos linguisticamente e culturalmente diversos?
- Quais são as necessidades formativas que os professores sentem nesta área?
- Que contornos poderá assumir uma capacitação transversal e multidisciplinar, aberta a professores com diferentes perfis profissionais?
- Que recursos pedagógicos podem ser concebidos, com vista à operacionalização de um ensino (mais) integrado de língua e de conteúdo vocacionado para alunos de origem migrante?

### 3. METODOLOGIA

Procurando responder às perguntas acima formuladas, este trabalho segue uma abordagem exploratória, empregando a metodologia de estudo de caso para 1) conhecer o perfil formativo de docentes de dois agrupamentos escolares localizados na região central do território continental de Portugal, 2) desenvolver uma capacitação docente em concordância com esse mesmo perfil e 3) propor recursos formativos e didáticos que resultem de um trabalho colaborativo entre os professores e os formadores.

#### 3.1. TIPO DE ESTUDO

A abordagem exploratória adotada envolve a descrição e análise das percepções dos professores quanto a práticas pedagógicas e condições necessárias para a inclusão de alunos de PLNM em contextos educativos multiculturais, sem pretensão de formular generalizações e, antes, com o propósito de identificar aspetos particulares.

O estudo de caso constitui uma abordagem privilegiada para investigar fenómenos sociais complexos e fornecer contributos reflexivos baseados em evidências e com potencial para fundamentar intervenções educativas futuras (Stake, 1999; Yin, 2003). Neste caso em particular, a opção decorre do interesse por uma compreensão detalhada das percepções dos professores quanto aos vários tipos de práticas pedagógicas e às necessidades relacionadas com a inclusão de alunos de PLNM, bem como da diversidade dos seus próprios perfis.

### 3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Os dois agrupamentos escolares que participaram neste estudo situam-se na região de Coimbra Interior e registaram, no ano letivo de 2023/2024, respetivamente 257 e 159 alunos migrantes, o que, em termos de percentagem face ao seu universo de alunos corresponde sensivelmente à média nacional. Destes 416 alunos 53,12% tinham o português como língua não materna, sendo provenientes de 36 países diferentes, com destaque para: Reino Unido, Países Baixos, Alemanha, Israel, Ucrânia, França, Bélgica e Colômbia.

Como detalhado mais adiante, o trabalho realizado junto dos dois agrupamentos teve início com uma sessão de apresentação e sensibilização (uma em cada agrupamento), aberta a todo o corpo docente e englobando professores dos três ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de diversos grupos de recrutamento. A recolha de dados foi conduzida junto dos participantes destas sessões.

### 3.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Os dados foram recolhidos por meio de um inquérito por questionário estruturado, desenhado para obter informações relevantes sobre quatro tópicos fundamentais, a saber:

- o perfil académico e profissional dos docentes, nomeadamente o grau académico, tempo de serviço, áreas de recrutamento e níveis de ensino;
- a formação específica dos professores em PLNM ou em ensino do Português como língua veicular;
- as percepções dos docentes sobre as necessidades formativas no contexto do ensino a alunos de PLNM;
- as condições consideradas fundamentais para o sucesso académico e a inclusão de alu-



nos de PLNM.

O questionário era composto maioritariamente por questões de resposta fechada, as quais foram completadas com algumas questões de carácter mais aberto. As questões encontravam-se distribuídas por cinco grupos: um destinado exclusivamente a professores de PLNM, outro aos demais professores e três idênticos para todos. A aplicação do questionário realizou-se através de um formulário em linha (*google forms*), acessível por meio de uma hiperligação, sem necessidade de usar dados pessoais e assegurando uma participação voluntária e anónima.

### 3.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados recolhidos foram organizados e tratados com recurso a ferramentas de análise estatística descritiva, para calcular frequências, percentagens e identificar padrões. A análise qualitativa das respostas abertas complementou os dados quantitativos, oferecendo uma perspetiva mais rica e detalhada sobre as perceções dos professores e os desafios por estes enfrentados.

## 4. RESULTADOS

No total, recolheram-se respostas de 119 professores, o que permite formar uma visão bastante abrangente do perfil académico e profissional do corpo docente dos dois agrupamentos em estudo, bem como das condições consideradas necessárias por parte deste para um apoio (mais) eficaz a alunos de PLNM. Para uma leitura mais clara, a descrição dos resultados desdobra-se em três pontos.

### 4.1. PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Os professores inquiridos apresentam um perfil diversificado em termos de formação académica, experiência profissional e áreas de recrutamento.

A maioria possui licenciatura (70%), enquanto uma fração significativa completou um mestrado científico (15%), pós-graduação ou especialização (9%), ou mestrado profissionalizante (5%); apenas 1% dos docentes tem bacharelato, não se registando nenhum caso de doutoramento entre os respondentes. O perfil revelado sugere que a formação de 2.º ciclo (mestrados) é ainda minoritária (20% no total), o que pode ser um indício de limitadas competências de investigação e reflexão sobre a prática docente. Embora estas diferenças sejam, em parte, reflexo de alterações recentes no percurso formativo de professores em Portugal (onde as licenciaturas deixaram de ser suficientes para o desempenho profissional em 2006), é, ainda assim, seguro afirmar que a maioria dos docentes em exercício não desenvolveu atividades avançadas de teor analítico em torno das suas próprias

competências ou em torno da realidade atual das escolas. Esta realidade pode ser uma limitação e condicionar, por exemplo, a forma como se acede a estratégias pedagógicas adequadas e eficazes.

Em termos de experiência profissional, esta é superior a 26 anos de serviço para mais de 65% dos respondentes. Uma percentagem de 24,37% dos inquiridos conta com uma experiência de entre 16 e 25 anos. Têm representatividade inferior os níveis mais baixos: para 5,88% dos professores a experiência situa-se entre 6 e 15 anos e apenas para 4,2% abaixo dos 5 anos. Esta distribuição assimétrica traduz elevada experiência acumulada, mas evidencia fraca renovação geracional e eventual necessidade de reforço da formação contínua orientada para a atualização metodológica e digital. Com efeito, o vasto conjunto de práticas e experiências construídas ao longo de várias décadas de exercício profissional poderá beneficiar significativamente da participação em contextos de partilha de conhecimentos e experiências entre pares. As necessidades de atualização no plano digital poderão ser as mais óbvias, mas haverá inovações relevantes também ao nível dos instrumentos e ferramentas pedagógicas disponíveis para o trabalho docente.

Quadro 1. Perfil dos Professores: Formação Académica e Tempo de Serviço Docente

<b>Formação Académica</b>	<b>N.º de Profs.</b>	<b>%</b>	<b>Tempo de Serviço Docente</b>	<b>N.º de Profs.</b>	<b>%</b>
Bacharelato	1	1	Até 5 anos	5	65,6
Licenciatura	83	70	6-15 anos	7	24,4
Mestrado científico	18	15	16-25 anos	29	5,8
Mestrado profissionalizante	6	5	Mais de 26 anos	78	4,2
Pós-graduação/Especialização	11	9			
<i>Total</i>	<i>119</i>	<i>100</i>		<i>119</i>	<i>100</i>

Fonte: autoria própria

Vários participantes indicam lecionar mais do que uma área disciplinar e em mais do que um nível ou ciclo de ensino, pelo que apresentaremos dados absolutos. No que respeita às áreas, destacam-se, com maior número de respostas, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as línguas estrangeiras, o Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e as Ciências Físico-Naturais, sugerindo um predomínio de grupos disciplinares nucleares do currículo. Ao considerar apenas os níveis de escolaridade, observa-se que 50 inquiridos lecionam no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 41 no ensino secundário, valores que evidenciam um foco acentuado nos anos terminais do ensino básico e no ensino secundário. Há um número significativo de professores que também trabalha no 1.º e 2.º ciclos, 30 e 29, respetivamente. Um número muito residual, quatro, atua ainda na Educação Pré-Escolar. O cenário descrito permite inferir que uma boa parte dos inquiridos trabalha num contexto de acentuada pressão no que respeita ao desempenho e avaliação dos alunos, visto que nos anos finais de cada ciclo de escolaridade há uma preocupação maior com o peso da avaliação e da eventual retenção.

Quadro 2. Perfil dos Professores: Área disciplinar e Níveis/Ciclos de Ensino

Área disciplinar	N.º de Profs.	Níveis/Ciclos de Ensino	N.º de Profs.
1.º Ciclo do Ensino Básico	31	Educação Pré-Escolar	4
Português	20	1.º Ciclo do Ensino Básico	30
Línguas Estrangeiras	26	2.º Ciclo do Ensino Básico	29
Ciências Sociais e Humanas	12	3.º Ciclo do Ensino Básico	50
Matemática	16	Ensino Secundário	41
Ciências Físico-Naturais	19		
Educação Artística e Tecnológica	8		
Educação Física	6		
Educação Especial	16		
Outras	2		

Fonte: autoria própria

Como mostram os dados relativos ao perfil académico e profissional, os dois agrupamentos dispõem de profissionais com um elevado nível de qualificação e de experiência, fatores à partida favoráveis para lidar com a diversidade crescente nas escolas integrantes. No entanto – e em forte contraste com este perfil geral – verifica-se também que apenas 2% possui formação específica na área do PLNM ou no ensino do Português como língua veicular. Além de ser um grupo ínfimo de professores, a própria formação revela-se muito limitada, abrangendo somente a frequência de ações de curta duração, com carga horária de 4 a 6 horas.

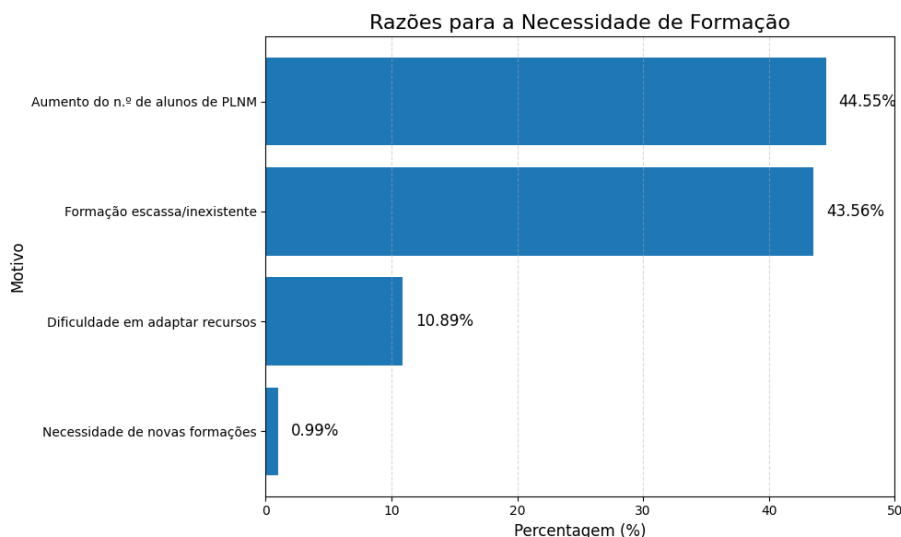
#### 4.2. NECESSIDADES SENTIDAS PELOS DOCENTES

A grande maioria dos professores, representando 84,87% dos inquiridos, expressa sentir necessidade de formação específica na área do Português como Língua Não Materna e/ou como Língua Veicular. Embora este seja um número elevado, não corresponde ao total de docentes sem formação prévia na área. Alguns professores mostram-se, assim, satisfeitos – ainda que de forma indireta – com os seus atuais conhecimentos, por mais reduzidos que estes possam ser.

Os professores que ambicionam receber formação identificam, como motivos, o aumento significativo de alunos de PLNM nas suas turmas (44,55%) e a falta ou insuficiência de conhecimentos específicos para trabalhar com esta população (43,56%). Uma minoria de professores aponta também a dificuldade em adaptar recursos existentes (10,89%) e a necessidade alargada de novas formações (0,99%). Estes dados podem ser visualizados no Gráfico 1, abaixo. Os dois primeiros motivos apontados significam que os professores têm a perceção de que a sua formação e experiência não são suficientes para dar resposta às particularidades da realidade educativa atual. Ao apontarem o aumento de alunos de PLNM nas turmas e a insuficiência de conhecimentos específicos, os docentes evidenciam a perceção de um desfasamento entre as suas competências profissionais e as necessidades emergentes do contexto escolar. Se considerarmos os dados antes apresentados

sobre o perfil de formação e os anos de serviço dos inquiridos, torna-se plausível considerar que as oportunidades limitadas de investigação, atualização metodológica e formação contínua possam constituir fatores relevantes na origem das insuficiências e dificuldades expressas.

**Gráfico 1.** Razões para a necessidade de formação especializada.

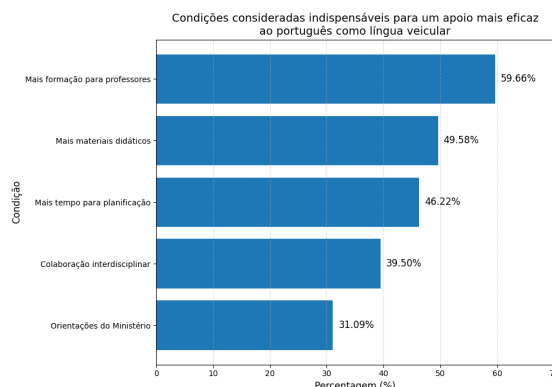


Fonte: autoria própria.

Procurando conhecer melhor a perspetiva dos professores, foi-lhes pedido para identificar as condições que consideram fundamentais para melhorar o apoio aos alunos de PLNM e reforçar o ensino do português a par dos conteúdos curriculares. Poderiam, neste caso, indicar mais do que uma condição.

Em primeiro lugar, destaca-se a formação na área do PLNM para professores como a condição mais mencionada, presente em 59,66% das respostas. Segue-se a necessidade de materiais didáticos específicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, referida por 49,58% dos docentes. Em terceiro lugar, com uma representatividade muito próxima, 46,22%, apontam a necessidade de dispor de mais tempo para planificar o apoio aos alunos de PLNM. Uma maior colaboração inter e transdisciplinar é assinalada por 39,50%. Por fim, 31,09% dos inquiridos considera que o Ministério da Educação deveria fornecer orientações mais específicas para a implementação de práticas eficazes. Estas respostas encontram-se sistematizadas no Gráfico 2, abaixo.

**Gráfico 2.** Condições consideradas indispensáveis para um apoio mais eficaz aos alunos de PLNM.



Fonte: autoria própria.

As condições apontadas nas respostas mostram que os professores envolvidos têm uma compreensão abrangente das necessidades para o ensino de alunos de PLNM. A preponderância da formação reflete a maior importância que assume o conhecimento específico do professor. Paralelamente, a relevância dos recursos e do tempo para planificar demonstram uma preocupação pragmática e, porventura, assente numa abordagem mais individualizada. Por outro lado, o peso dado à colaboração interdisciplinar e às orientações claras, por parte do Ministério da Educação, indicia que é necessária uma abordagem sistémica e estruturada, que promova o alinhamento entre os diferentes intervenientes no processo educativo. É interessante observar, ainda, que a maioria das condições tidas como essenciais pelos professores podem ser proporcionadas pelas escolas e centros de formação, ao abrigo da sua autonomia, surgindo apenas em segundo plano as condições que transcendem o âmbito de atuação das escolas e que remetem para o Ministério de Educação ou para o mercado editorial.

### 4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos por meio do questionário corroboram as principais necessidades previamente identificados na literatura em relação à formação especificamente orientada para contextos pluriculturais e plurilingues, aqui verificada junto do corpo docente de dois agrupamentos de escolas da região centro de Portugal.

De uma forma geral, os professores mostram-se sensíveis à especificidade dos desafios com que têm de lidar na sua prática profissional. A perceção de necessidade formativa, indicada por uma elevada percentagem dos inquiridos, sublinha a consciência das exigências da inclusão curricular dos alunos de origem migrante. Ao considerar a identificação das condições tidas como indispensáveis para um apoio eficaz aos alunos de PLNM, e o maior peso atribuído a aspetos pragmáticos e de pendor individual, mais focados no próprio docente e/ou, porventura, num acompanhamento mais individualizado, sobressai a necessidade de uma abordagem sistémica e coordenada do trabalho de formação e capacitação para o ensino de PLNM. Este resultado alinha-se com estudos que enfatizam a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias integradas, para promover a aprendizagem simultânea da língua e dos conteúdos curriculares. Fica claro também

que as necessidades identificadas são transversais ao corpo docente, indo muito mais além dos professores que asseguram a disciplina de PLNM ou eventuais apoios complementares.

Com base nestes dados, é de prever que os professores inquiridos assumam, na sua prática letiva, uma perspetiva iminentemente pragmática e intuitiva. Serão, sem dúvida, professores conhecedores e muito experientes, com competências especializadas, mas numa situação de privação no que diz respeito a estratégias promotoras de competência plurilingue e de trabalho sobre a língua veicular. Com efeito, a escassez de formação específica é uma lacuna significativa, que parece limitar fortemente a capacidade destes docentes de atender às necessidades específicas dos alunos de PLNM. Este défice formativo poderá decorrer de vários fatores. Embora a falta de procura por parte dos professores possa ser um deles, é inegável que na oferta formativa disponível faltam programas de formação contínua mais robustos e aprofundados nesta área.

O reconhecimento expresso acerca das lacunas existentes representa, nesse sentido, uma oportunidade – e ao mesmo tempo uma reivindicação; um pedido de auxílio – para a implementação de programas de formação contínua, direcionados para a capacitação de professores em estratégias pedagógicas e metodologias adequadas ao contexto do PLNM. Ainda assim, assinala-se que não há unanimidade acerca da necessidade de formação especializada e, como tal, deve entender-se que o trabalho de sensibilização também constitui um elemento fundamental no cenário presente. É, portanto, fundamental que todos os professores estejam conscientes da especificidade dos desafios que enfrentam.

## 5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No seguimento da aplicação do questionário e da análise dos resultados obtidos, foi concebido e implementado, nos dois agrupamentos visados, um plano de capacitação, no âmbito das iniciativas do Programa “Avançar PLNM”. Segue-se uma breve caracterização do Programa e do plano de capacitação.

### *Programa Avançar PLNM*

O programa Avançar PLNM (<https://sites.ipleiria.pt/avancar-plnm/>) é dinamizado por uma equipa de docentes do Instituto Politécnico de Leiria, das áreas do Português Língua Não Materna, Educação Inclusiva e Formação de Professores, e define-se como uma prestação de serviços à comunidade educativa, em matéria de inclusão escolar de alunos de origem migrante. O programa compreende quatro principais eixos de atuação:

- 1. Assessoria científica a escolas e agrupamentos de escolas**, mediante a realização de um diagnóstico de necessidades e medidas de apoio existentes, a articulação entre agentes educativos (direção, lideranças intermédias, coordenadores de PLNM, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI, mediadores linguísticos e culturais) e a partilha de boas práticas para a inclusão curricular dos alunos de origem

- migrante;
2. **Capacitação de professores** para práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, adequadas à heterogeneidade linguística e cultural presente nas escolas, incluindo palestras, sessões de sensibilização e sessões de formação dedicadas, nomeadamente, a metodologias e estratégias de ensino integrado de conteúdo e de língua;
  3. **Acompanhamento pedagógico**, envolvendo a monitorização de medidas de apoio e de práticas letivas, com o intuito de facultar *feedback* cientificamente informado, fomentar a reflexão crítica e de contribuir para a sua melhoria;
  4. **(Co)construção de recursos** formativos e didáticos, resultando de sessões de elaboração e discussão conjunta com professores e equipas escolares, tendo em consideração diferentes anos de escolaridade, áreas curriculares e níveis de proficiência em português.

Os quatro eixos procuram dar especial ênfase ao ensino-aprendizagem do português como língua veicular, por se reconhecer a sua centralidade na inclusão curricular dos alunos de PLNM. Além disso, o Avançar PLNM sublinha a importância de capacitar todos os professores, independentemente da área de formação ou das disciplinas que lecionam, promovendo uma abordagem colaborativa e interdisciplinar no apoio aos alunos.

#### *Plano de capacitação*

Descreve-se, neste ponto, o plano de capacitação docente desenvolvido em cada um dos agrupamentos. O mesmo decorreu entre abril de 2024 e julho de 2025, e contou com um total de 30 horas de contacto, maioritariamente em formato presencial, realizadas nas escola-sede dos agrupamentos, incluindo também algumas sessões em linha. A capacitação teve o apoio financeiro do plano governamental 21|23 Escola+ (<https://escolamais.dge.mec.pt>). O Quadro 3 oferece uma sistematização das sessões e dos principais conteúdos abordados.

**Quadro 3.** Programa de capacitação de professores

<b>Fases</b>	<b>Calendário</b>	<b>Conteúdos</b>
1. Sensibilização	- 2h - abril 2024	<u>O desafio da inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> - Fundamentos teórico-metodológicos - Português como língua de escolarização - Boas práticas existentes no agrupamento - Sugestões de estratégias e recursos complementares
2. Capacitação: Parte I	- 12 h - julho 2024	<u>Estratégias para a inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> 1 - Definir objetivos comunicativos 2 - Auxiliar a produção oral 3 - Reforçar o vocabulário 4 - Propor aprendizagens multissensoriais e multimodais 6 - Desenvolver a leitura e discussão conjunta de textos 5 - Adaptar textos e enunciados 7 - Valorizar e mobilizar as línguas maternas dos alunos

3. Capacitação: Parte II	- 14 h - outubro a março 2024-25	<u>Concretizando a inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> - Construção de uma sequência didática com as estratégias 1-7 - Planificar aulas e construir recursos com o apoio da IA - Reflexão sobre a importância da língua materna - Apresentação de projetos e recursos complementares (c/ convidados) - Partilha de boas práticas de outras escolas (c/ convidados) - Elaboração dos trabalhos final, com exemplos de implementação
4. Disseminação	- 2 h - maio/julho 2025*  * datas diferentes nos 2 agrupamentos	- Síntese do programa de capacitação - Apresentação de trabalhos realizados dos professores - Disponibilização de recursos resultantes do projeto - Oferta de recursos bibliográficos adicionais

Fonte: autoria própria

As fases 1 e 4 dirigiram-se a um grupo amplo de docentes. Um dos agrupamentos convidou, para o efeito, todos os seus docentes (cerca de 125 professores), enquanto o outro optou por seleccionar um grupo de aproximadamente 50 professores, representativos de diferentes órgãos, departamentos e áreas disciplinares. As fases 2 e 3, por seu turno, foram desenvolvidas junto de um subgrupo de professores, reunindo elementos autopropostos e elementos sugeridos pelas direções. Note-se, todavia, que parte dos docentes que frequentou as primeiras 12 horas de capacitação não pôde dar continuidade à formação no ano letivo seguinte, facto que se explica pela elevada mobilidade docente verificada num dos agrupamentos. Como tal, tornou-se necessário retomar e reforçar, na fase 2, conteúdos anteriormente abordados.

A capacitação visou a exploração de conteúdos teórico-metodológicos basilares para atuar em contextos educativos plurilingues e multiculturais. Ocuparam um papel de destaque as estratégias de inclusão curricular, que permitem tornar a língua de escolarização mais visível e mais acessível aos alunos de PLNM, em diferentes disciplinas. Concretamente, abordaram-se os seguintes eixos:

- **Consciencialização sobre a importância da adaptação curricular:** as ações exploraram formas de adaptar metas de aprendizagem, conteúdos e métodos de avaliação ao perfil dos alunos PLNM;
- **Adoção de estratégias diferenciadas:** foram partilhadas, ao longo das sessões, várias estratégias, recursos e metodologias inclusivas, ajustadas a alunos de PLNM como a adaptação de enunciados, o reforço da oralidade e o uso de recursos multimodais;
- **Colaboração entre docentes:** as sessões permitiram ensaiar e/ou aprofundar práticas colaborativas, nomeadamente na partilha de estratégias entre diferentes disciplinas e na articulação dos professores com os elementos das equipas EMAEI, com destaque para os professores de educação especial;
- **Valorização da língua materna dos alunos:** sensibilizou-se, em múltiplas ocasiões, o cor-



po docente para o reconhecimento do papel da língua materna no desenvolvimento das competências linguísticas em português e nas diversas áreas do currículo escolar.

Questionados sobre a qualidade do trabalho efetuado, a maioria dos professores fez uma avaliação positiva das sessões, considerando que os objetivos foram alcançados e que os conteúdos apresentados contribuíram positivamente para a sua prática pedagógica. Os temas abordados foram considerados adequados e pertinentes para o nível de conhecimentos prévios dos participantes. A sequência temática e os materiais disponibilizados foram bem avaliados, tendo os conteúdos sido considerados úteis e interessantes. Os formadores foram valorizados pelo domínio dos conteúdos, clareza na exposição e pela forma como promoveram a interação. A combinação entre teoria e prática foi bem acolhida, tendo a mesma contribuindo para um ambiente colaborativo e dinâmico durante as sessões. Por fim, a organização foi, no geral, bem avaliada, sobretudo no que se refere à qualidade dos recursos físicos e digitais.

A equipa do Programa, por sua vez, considera que os professores participantes manifestaram interesse nas formações, reconheceram a sua relevância face às necessidades sentidas no terreno e demonstraram vontade de continuar a aprofundar o seu conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas para alunos de PLNM. Entende também que a capacitação permitiu uma melhor compreensão dos desafios enfrentados, quer pelos professores quer pelos alunos de PLNM, promovendo uma maior consciência das suas implicações pedagógicas. A coconstrução de materiais pedagógicos revelou-se uma estratégia particularmente eficaz na criação de recursos mais contextualizados e ajustados à realidade dos professores envolvidos e das escolas em que atuam. A colaboração entre professores e equipas educativas foi assim reforçada, favorecendo uma abordagem mais integrada e articulada com o ensino do português como língua veicular. As ações desenvolvidas deram também visibilidade a disposições e atitudes pedagógicas já existentes nos agrupamentos, que, analisadas e validadas no contexto da capacitação, permitem uma resposta mais eficaz aos desafios concretos da sala de aula, promovendo metodologias inclusivas e centradas nas necessidades dos alunos de PLNM. Por conseguinte, é expectável que o trabalho desenvolvido venha a ter efeitos positivos nas práticas pedagógicas dos docentes do agrupamento que tomaram parte do programa de capacitação.

Concluída a capacitação, procedeu-se à elaboração de uma publicação intitulada “Estratégias Didáticas para a Inclusão Curricular de Alunos de PLNM” (Caels *et al.*, no prelo). Nele se detalham as sete estratégias exploradas nas sessões formativas, sendo cada uma das estratégias objeto de um capítulo distinto. Os capítulos incluem uma breve contextualização, uma definição da estratégia em causa e vários exemplos de concretização. Na parte final do livro, apresenta-se também um exemplo de uma sequência didática completa de Ciências Naturais (3.º Ciclo do Ensino Básico), que convoca várias estratégias, em diferentes momentos-chave. Propõe-se, ainda, um conjunto de sugestões para articular o trabalho a realizar na disciplina em foco (neste caso, Ciências Naturais) e a disciplina de PLNM.

**Figura 1:** Capa da publicação e Diagrama das estratégias didáticas



Fonte: autoria própria.

Os capítulos contêm múltiplos exemplos da responsabilidade dos professores dos dois agrupamentos, incluindo tanto propostas que foram construídas nas próprias sessões de capacitação, em momentos de colaboração interdisciplinar, como propostas que resultam de experiências desenvolvidas autonomamente pelos professores nas suas salas de aula, partindo das ideias e técnicas discutidas na capacitação.

## 6. EXEMPLIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Para se ter uma ideia mais clara dos conteúdos da capacitação, da sua apropriação por parte dos professores e da publicação final resultante do percurso colaborativo de formadores e formandos, apresenta-se brevemente, nesta secção, uma das estratégias em foco, designada “adaptar textos e enunciados”.

A estratégia “adaptar textos e enunciados” parte da tomada de consciência de que i) a leitura é uma competência transversal ao currículo, essencial às aprendizagens escolares, ii) a leitura é uma tarefa exigente que envolve decodificar, compreender e interpretar textos e iii) os textos escolares são tendencialmente complexos, quer por causa dos conteúdos especializados que transmitem, quer face às suas propriedades linguísticas. A partir de exemplos práticos e da experiência dos professores, estas características são apresentadas e discutidas na capacitação, num momento de contextualização.

Segue-se um segundo momento em que os formandos procuram conhecer melhor as competências leitoras dos seus alunos de PLNM, à medida que passam por diferentes fases de desenvolvi-

mento na sua aprendizagem do português. Essa reflexão pode ser conduzida, por exemplo, a partir da consulta conjunta de descritores de proficiência leitora propostos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), como os que se ilustram a seguir:

### PARA COMEÇAR

- A leitura é essencial às aprendizagens escolares.
- A leitura é uma tarefa complexa, que envolve descodificar, interpretar e analisar os textos.
- Os textos escolares tendem a ser (muito) complexos para os alunos de PLNM, quer por causa dos conhecimentos que veiculam, quer por causa das suas propriedades linguísticas.

**A competência leitora dos alunos de PLNM deve ser vista em função do seu nível de proficiência em português.**

COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL			
A1	A2	B1	B2
Entende textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.	Entende textos simples e curtos acerca de assuntos concretos e familiares, compostos numa linguagem muito frequente e quotidiana.	Lê textos objetivos simples acerca de conteúdos escolares, com um grau satisfatório de compreensão.	Lê com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões pouco frequentes.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.

Figura 2: Descritores de proficiência leitora (Adaptado de: Conselho da Europa, 2001)

Os formandos exploram também a ferramenta linguística “LX proficiency”, desenvolvida pelo Grupo da Fala e Linguagem Natural, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e patrocinado pelo Instituto Camões, que determina o nível de dificuldade e de legibilidade de textos escritos em língua portuguesa, de acordo com o QECR (<https://portulanclarin.net/workbench/lx-proficiency/>). Essa exploração permite-lhes concluir, nomeadamente, que muitos textos presentes em manuais escolares requerem níveis intermédios e/ou avançados de compreensão leitora, superiores ao nível B1; facto que se compreende, sabendo que, além da sua especificidade curricular, foram projetados para falantes que têm o português como primeira língua.

Discutem-se, então, diferentes estratégias de atuação pedagógica, com base na literatura e na experiência dos formandos. Estas envolvem, entre outras possibilidades, i) reduzir o número de textos curriculares destinados aos alunos de PLNM, ii) substituir textos verbais mais densos por representações multimodais e demonstrações práticas, iii) desconstruir (explicar, analisar, discutir) oralmente textos em aula, estimulando uma aprendizagem dialógica, e/ou iv) modificar previamente textos, alterando a sua formulação gramatical e lexical, mantendo, contudo, os conteúdos curriculares relevantes (e.g. Coelho, 2012; Rose; Martin, 2018). É sobretudo esta última abordagem que é explorada, com maior profundidade, na estratégia “adaptar textos e enunciados”.

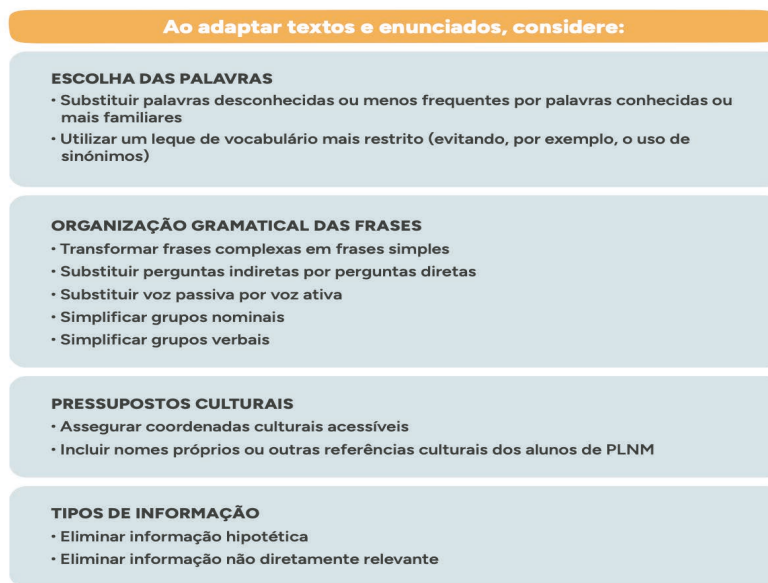
Pistas concretas para facilitar a adaptação de textos escolares são facultadas sob a forma de

uma listagem de possíveis modificações, por um lado (Fig. 3), e de exemplos comentados de textos modificados, por outro (Fig. 4).

Figura 3: Adaptação de textos escolares

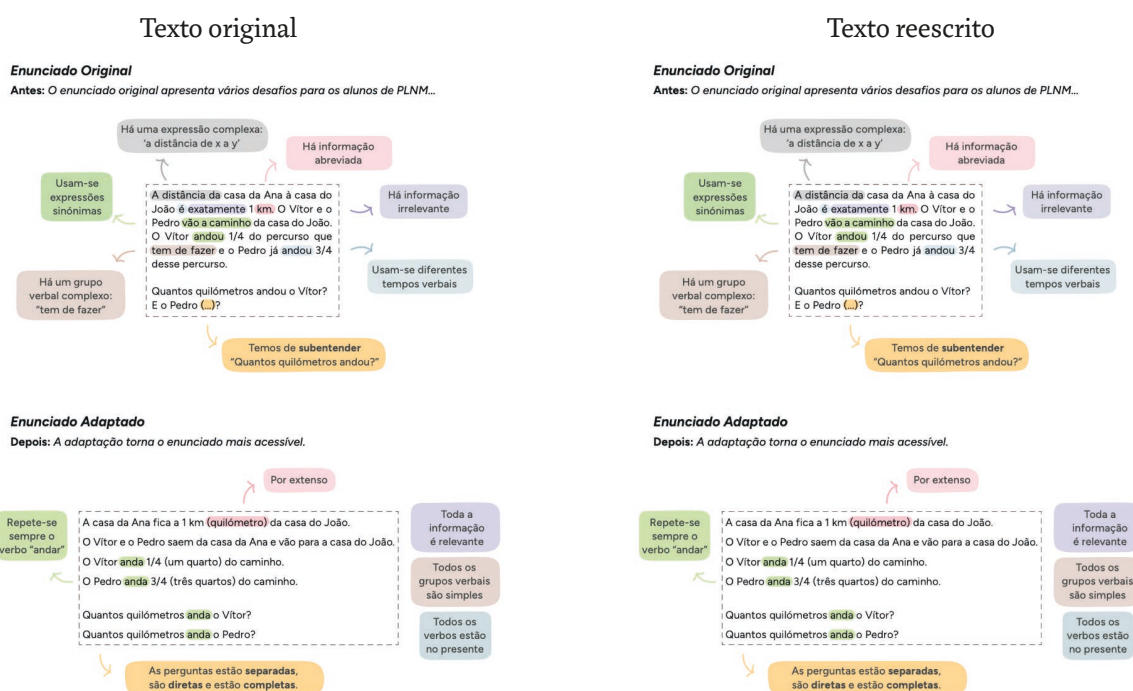
### APRESENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA

**Adaptar textos e enunciados** consiste em tornar a linguagem dos manuais, atividades e provas de avaliação mais acessível aos alunos PLNM. Pretende-se modificar a formulação gramatical e lexical dos textos, mantendo, contudo, os conteúdos curriculares relevantes.



Fonte: CAELS *et al.*, no prelo.

Figura 4: Enunciado de Matemática, anotado e reescrito



Fonte: CAELS *et al.*, no prelo.

Fonte do enunciado: NEVES *et al.*, 2009.

De forma colaborativa, e preferencialmente em grupos multidisciplinares, os professores analisam um texto de uma disciplina à sua escolha, mediante o seguinte enunciado:

*Selecione um texto. Considere que ele é acessível aos seus alunos de PLNM? Identifique e discuta, em grupo, passagens potencialmente complexas. Consulte os materiais da formação [listagem de possíveis modificações, exemplo comentado]. Proponha uma adaptação do texto. Deve manter os conteúdos; tornando-os mais acessíveis de ponto de vista linguístico. Explique as alterações feitas.*

Reproduz-se, abaixo, um dos trabalhos realizados pelos professores, a partir de um enunciado de um problema matemático.

**Figura 4:** Enunciado de Matemática, anotado e reescrito

**Exercício de destaque do essencial, verificação do que deve ser alterado e retirado:**

A companhia de circo Palhaço Feliz vende, ~~no decorrer dos espetáculos~~, dois tipos de objetos: narizes vermelhos e ímanes. ~~Cada nariz vermelho é vendido por 2 euros e cada íman é vendido por 3 euros.~~

No fim de ~~um certo dia~~, o diretor da companhia afirmou/disse: «Hoje vendemos 96 objetos / narizes/ímanes e recebemos/ por um total de 260 euros.»

Seja  $x$  o número de narizes vermelhos vendidos e seja  $y$  o número de ímanes vendidos pela companhia de circo, nesse dia.

Escreve um sistema de equações que permita determinar/ para saber ~~o número de narizes vermelhos vendidos (valor de  $x$ ) e o número de ímanes vendidos (valor de  $y$ ).~~

Fonte do enunciado: IAVE, 2015; Reescrita: Cristina Cruz e Margarete Rodrigues

O exemplo revela a metodologia adotada por esta par de professoras, que optaram por i) assinalar a amarelo a informação que consideram essencial, ii) riscar a informação que, a seu ver, poderia ser omitida, sem prejuízo para a compreensão do exercício e dos princípios matemáticos subjacentes e iii) marcar a cinzento informação que consideram essencial, mas de compreensão mais exigente, por isso propondo uma formulação linguística alternativa, potencialmente mais acessível.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, foi possível conhecer o perfil académico e profissional dos professores de dois agrupamentos escolares situados na zona centro do território continental de Portugal, que registam índices de diversidade linguística cultural próximos da média nacional. Aí se encontra um corpo docente com elevadas qualificações académicas e maioritariamente experiente, com décadas de prática pedagógica. No que respeita às áreas disciplinares e níveis de escolaridade, obser-

va-se que os docentes distribuem a sua atuação por várias áreas científicas e ciclos de ensino, o que sugere um cenário favorável ao trabalho colaborativo e à transversalidade.

Seguidamente, foram identificadas as perceções dos professores sobre as lacunas formativas e as condições necessárias para um ensino e apoio eficazes aos alunos de PLNM. A ausência generalizada de formação específica neste domínio, constatada por 98% dos professores inquiridos, revela-se como um obstáculo significativo à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esta constatação é ainda reforçada pela perceção generalizada dos professores, com 84,87% a identificar a formação específica nesta área como uma necessidade urgente para responder às complexidades de um ensino inclusivo e multicultural. Além disso, os resultados escrutinados sublinham a importância de um suporte institucional robusto.

Num segundo momento, foi apresentado a programa de intervenção “Avançar PLNM”, caracterizou-se um plano formativo implementado nos agrupamentos e focou-se um recurso formativo particular, designado *Estratégias Didáticas – para a inclusão curricular de alunos de PLNM*. Os princípios em que assenta o programa e a especificidade da publicação demonstram que se trata de uma possibilidade concreta e fazível de capacitar professores para a diversidade linguística.

Segundo se procurou mostrar, as iniciativas levadas a cabo constituem um exemplo de como se poderá dar uma resposta estruturada às necessidades formativas identificadas neste estudo. Na verdade, promove uma abordagem inclusiva e culturalmente responsiva para o ensino de alunos de PLNM e, portanto, contribui para o desenvolvimento de práticas mais eficazes em contextos multiculturais.

Contudo, a complexidade da situação que se vive atualmente em Portugal exige que haja um compromisso institucional e organizacional mais alargado para o acolhimento de propostas formativas como a do programa Avançar PLNM. As necessidades detetadas são flagrantes e é urgente a implementação de programas formativos que se destinam especificamente a capacitar os professores para lidar com as complexidades de contextos multiculturais. Simultaneamente, é crucial que as escolas sejam apoiadas com recursos pedagógicos adaptados e estratégias que promovam a inclusão ativa de alunos de PLNM, assegurando, assim, a equidade no acesso à aprendizagem e o sucesso académico.

No que diz respeito a investigações futuras, sugere-se a realização de análises comparativas com outros agrupamentos escolares, o que permitirá identificar padrões e especificidades regionais. Outra linha de pesquisa recomendada é a avaliação sistemática do impacto do recurso formativo “Avançar PLNM” implementado neste programa, já que tal avaliação irá, por um lado, favorecer a sua otimização e, por outro, permitir a replicabilidade do mesmo noutros contextos educativos. Uma proposta adicional poderá ser alargar a formação a outros destinatários, para que sejam, igualmente, uma fonte de atualização de trabalho colaborativo com os docentes. Referimo-nos, em particular, aos mediadores linguísticos e culturais.

Entende-se, em suma, que as evidências e propostas apresentadas no texto devem ser transformadas em planos de ação mais sistemáticos, assegurando que a inclusão de alunos de PLNM passe a constituir uma prática institucionalizada e sustentável. Por outras palavras, espera-se que

a experiência alcançada estimule a criação de uma cultura organizacional, em que a diversidade linguística e cultural seja reconhecida como oportunidade de inovação pedagógica e melhoria do sucesso de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Educação inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 2, p. 25–41, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18677>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2011.

BRUSSINO, Ottavia. *Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. Paris: OECD Publishing, 2021. (OECD Education Working Papers, n. 256).

CAELS, Fausto. O português como língua veicular de saberes escolares: pistas para a conceção de materiais didáticos. In: MADEIRA, Ana; CASTRO, Carla (org.). *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna*. Lisboa: Lidel, 2023. p. 62–81.

CAELS, Fausto; ALEXANDRE, Marta; MANGAS, Catarina; MALHEIRO, Sara. *Estratégias para a inclusão curricular de alunos de PLNM*. Leiria: ESECS – IPLeiria, no prelo.

CAELS, Fausto; SEGURA, Joaquim; ALBINO, Susete. *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: orientações para o Nível Zero*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2025.

CANDELIER, Michel; DARYAI-HANSEN, Petra; SCHRÖDER-SURA, Anna. The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 243–257, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>. Acesso em: 2 jan. 2026.

COELHO, Elizabeth. *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Toronto: Multilingual Matters, 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em: <http://www.coe.int>. Acesso em: 2 jan. 2026

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2023*. Lisboa, CNE. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao\\_Integral/EE2023.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf). Acesso em: 02/07/2025.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2022*. Lisboa, CNE. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Versao\\_Integral/EE2022-\\_versaointegral.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf) Acesso em: 02/07/2025.

CUMMINS, James. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2000.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09>. Acesso em: 2 jul. 2025.

DOMKE, Lisa; CERRATO, María (2024). Integrating Content and Language Instruction for Multilingual Learners: A Systematic Review Across Program Types. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241298667>

FANECA, Rosa Maria; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia. Fostering more inclusive linguistic practices in Portuguese classrooms: is teacher education the key for integrating heritage languages? In: MARY, L.; KRUGER, A. B.; YOUNG, A. Y. S. (org.). *Migration, multilingualism and education: critical perspectives on inclusion*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 261–283.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot, 2013.

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. *Prova de Matemática do 3.º ciclo do Ensino Básico*. 2015. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/PF-Mat92-F1-2015-Cad2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LEE, Jang Ho; LEE, Hansol; LO, Yuen Yi. Effects of content and language integrated learning at the primary school level: a multi-level meta-analysis. *Educational Research Review*, v. 47, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100666>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LOURENÇO, Mónica; ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 76–99, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1120>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MANZO, Anthony V.; MANZO, Ula C.; THOMAS, Matthew M. *Content area literacy: strategic teaching for strategic learning*. 5th ed. Hoboken: Wiley, 2009.

MARSH, David. *CLIL/EMILE – The European dimension – actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä, 2002. Disponível em: [https://www.ecml.at/Portals/1/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL\\_EMILE.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

MORAIS, Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte. *Estudo documental sobre o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/85199>. Acesso em: 2 jul. 2025.

NEVES, Maria Augusta; FARIA, Luísa; AZEVEDO, Alexandre. *Matemática: 5.º ano*. Porto: Porto Editora, 2009.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In: MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, Kenneth. *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Pedago, 2014. p. 215–236.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Education at a*



*glance 2024: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/coocad36-en>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PASQUARELLI, Susan Lee. *Teaching writing genres across the curriculum*. Connecticut: Information Age Publishing, 2006.

PINTO, Paulo Feytor. Política de educação linguística nas escolas portuguesas: mudança e continuidade. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFER, Sílvia (coord.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 41–53.

PORTUGAL. Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro.

PORTUGAL. Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março.

ROSE, David; MARTIN, Jim. *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; MATIAS, Ana Raquel; ROLDÃO, Cristina. Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In: COSTA, António Firmino da; BRITO, Laura. *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa: Mundos Sociais, 2018. p. 301–314.

SILVA, Maria do Carmo Vieira. Formação de professores para a diversidade cultural. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Setúbal, v. 5, n. 1, p. 155–170, 2017. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/147/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VILLEGAS, Ana Maria; LUCAS, Tamara. *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press, 2002.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, 2003.

**Submissão em: 05/08/2025**

**Aceite em: 29/12/2025**

