

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**GRISELE GUTERRES AGUIAR**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:  
PERSPECTIVA DOCENTE**

**Jaguarão  
2025**

**GRISELE GUTERRES AGUIAR**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:  
PERSPECTIVA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Leila Bom Camillo

**Jaguarão  
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A284e Aguiar, Grisele Guterres  
O ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística:  
perspectiva docente / Grisele Guterres Aguiar.  
32 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2025.  
"Orientação: Leila Bom Camillo".

1. ensino de Língua Portuguesa. 2. variação linguística. 3.  
perspectiva docente. I. Título.

**GRISELE GUTERRES AGUIAR**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:  
PERSPECTIVA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Letras -  
Português da Universidade Federal  
do Pampa, como requisito parcial  
para obtenção do Título de  
Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso, defendido e aprovado em: 12 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Leila Bom Camillo  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Aline Behling Duarte  
Membro da Banca  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Nathália Pinheiro Martins  
Membro da banca  
(UNIPAMPA)

---



Assinado eletronicamente por **LEILA BOM CAMILLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **ALINE BEHLING DUARTE, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **NATHALIA PINHEIRO MARTINS, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 12/12/2025, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1926698** e o código CRC **ABEA9B0D**.

---

Dedico este trabalho à minha família,  
especialmente ao meu marido, pelo apoio e  
incentivo.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus por guiar e orientar o meu caminho, permitindo-me mais uma conquista acadêmica.

À minha família, mesmo sem compreender as razões, por respeitar minhas decisões e compreender minha ausência em muitos momentos.

Ao meu marido, Diego, pelo incentivo, apoio e por compartilhar suas experiências de sala de aula comigo.

À minha orientadora, professora Leila Bom Camillo, por todos os ensinamentos e contribuições para que este estudo se concretizasse. Gostaria de expressar minha admiração pela forma sábia e amorosa com que conduz o seu trabalho.

À banca examinadora, composta pelas professoras Aline Behling Duarte e Nathália Pinheiro Martins, por suas importantes arguições.

A todos os professores do curso de Letras – Português, pelos ensinamentos que contribuíram significativamente para minha jornada acadêmica e pessoal.

“Ensinar exige consciência do  
inacabamento.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a perspectiva dos docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística no cotidiano escolar, destacando a sua relevância para a ampliação do conhecimento da realidade linguística e das suas relações com o ensino da língua em sala de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, por meio de uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário para três docentes de Língua Portuguesa, do município de Encruzilhada do Sul, Rio Grande do Sul. O procedimento de análise deu-se pela categorização (Gibbs, 2009), a partir da triangulação entre fundamentação teórica, baseada em autores como Bagno (2007a; 2007b), Antunes (2003), Faraco (2008), Faraco; Zilles (2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), coleta de dados e questão problema. Os resultados demonstram que o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da diversidade linguística, implica na desconstrução do que se considera certo-errado na língua visto que, embora as docentes sigam uma conduta respeitosa perante o uso de variedades não padrão pelos alunos, ainda perdura a ideia de erro, baseada nas definições da norma-padrão.

Palavras-Chave: ensino de Língua Portuguesa; variação linguística; perspectiva docente.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand teachers' perspectives on the teaching of Portuguese and linguistic variation in the school environment, highlighting its relevance to expanding knowledge of linguistic reality and its relationship with language teaching in the classroom. It is a qualitative, exploratory, and descriptive study, conducted through field research using a questionnaire administered to three Portuguese language teachers in the municipality of Encruzilhada do Sul, Rio Grande do Sul. The analysis procedure involved categorization (Gibbs, 2009), based on triangulation between theoretical frameworks, drawing on authors such as Bagno (2007a; 2007b), Antunes (2003), Faraco (2008), Faraco and Zilles (2017), and Bortoni-Ricardo (2004; 2005), data collection, and the research question. The results demonstrate that teaching Portuguese from the perspective of linguistic diversity implies deconstructing what is considered right and wrong in the language, since, although teachers follow a respectful approach towards students' use of non-standard varieties, the idea of error, based on the definitions of the standard norm, still persists.

**Keywords:** Portuguese Language teaching; linguistic variation; teachers' perspectives.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RS – Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2</b>	<b>O conceito de Norma Culta.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3</b>	<b>Heterogeneidade linguística.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4</b>	<b>Variação e Preconceito linguístico.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E REFLEXÃO DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO.....</b>	<b>22</b>
<b>4.1</b>	<b>Visão docente sobre a fala do aluno e prática de ensino de oralidade.....</b>	<b>22</b>
<b>4.2</b>	<b>Ação docente diante de uma variedade não-padrão.....</b>	<b>25</b>
<b>4.3</b>	<b>Adequação da fala ao contexto comunicativo.....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>31</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>32</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da democratização do ensino e do processo de urbanização, as escolas brasileiras, antes frequentadas pelas camadas privilegiadas da população urbana, passaram a receber alunos e professores provenientes das camadas populares. As salas de aula passaram a ser ocupadas por falantes de variedades não-padrão. Somados a esse novo perfil de alunos e professores, em 1997, os PCNs geraram uma mudança essencial na concepção do ensino de língua nas escolas. Os PCNs de Língua Portuguesa ampliaram o destaque para conceitos da disciplina de Sociolinguística, como o termo variação linguística.

Na atualidade, nas aulas de Língua Portuguesa, muito tempo ainda é dedicado a práticas que já não fazem mais parte do uso cotidiano da língua (Bagno, 2007a) e pouco se desenvolve a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem (Souza; Barbosa, 2014). A maneira como as variedades linguísticas são retratadas e abordadas pode influenciar percepções e até enfatizar estereótipos, todavia também pode contribuir para a valorização da diversidade linguística.

Por essa razão, o presente estudo tem como tema compreender a perspectiva do docente sobre o ensino de Língua Portuguesa e variação linguística. Já a questão norteadora que o impulsiona é: “Qual a visão do docente de Língua Portuguesa diante do uso de variedades não-padrão, em sala de aula, pelos alunos?”

Com base nesse contexto, ampliar o conhecimento do fenômeno de variação linguística e de suas relações com o ensino da língua em sala de aula e em outros domínios sociais torna-se importante tanto no aspecto social quanto científico e acadêmico, uma vez que destaca a necessidade de formação adequada e abordagem não superficial no trato deste assunto pelos professores de Língua Portuguesa.

Para isso, o objetivo geral do estudo é compreender a visão dos educadores sobre o ensino de Língua Portuguesa e variação linguística no cotidiano escolar. Ao passo que os objetivos específicos visam pesquisar referências bibliográficas para embasamento teórico; analisar os dados do questionário realizado com os docentes; identificar como a oralidade é percebida e desenvolvida em sala de aula; apresentar e discutir os dados com base nas categorias de conteúdo estabelecidas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por meio de uma pesquisa de campo. A coleta de dados para análise se dá, a partir do questionário, contendo questões subjetivas respondidas por docentes de Língua Portuguesa, de escolas municipais de

Encruzilhada do Sul - RS. Já, a análise dos dados se dá com base na categorização: triangulação entre teoria, informações coletadas e reflexões.

Para tanto, a fundamentação teórica vem a seguir, com abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa, conceitos de norma linguística e de variação linguística, seguido pela discussão em torno da heterogeneidade linguística e sua relação com heterogeneidade social, preconceito linguístico e variação linguística em sala de aula.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A presente seção será subdividida em quatro partes. Primeiramente, será abordado de forma breve como se dá o ensino de Língua Portuguesa para definir, num segundo momento, o conceito de norma culta. Nas subdivisões seguintes, serão tratados os aspectos relacionados à heterogeneidade linguística, variação linguística e preconceito linguístico.

### **2.1 O ensino de Língua Portuguesa**

A partir das mudanças nas concepções de ensino dos últimos tempos, a perspectiva interacionista da linguagem foi tornando-se base para o ensino de Língua Portuguesa. O objeto de estudo da aula de língua é o próprio discurso no plano do enunciado e os gêneros discursivos passaram a ser considerados como unidade de ensino (Battisti; Silva, 2017). Assim, as práticas de linguagem - oralidade, produção de textos, leitura e gramática - passaram a ser desenvolvidas de modo mais articulado em sala de aula, contando com maior intervenção dos sujeitos da linguagem para a construção de sentidos em diferentes interações sociais (Souza; Barbosa, 2014).

Conforme consta na BNCC, ao componente de Língua Portuguesa cabe:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Para isso, a BNCC, a partir de novas práticas de linguagem e produções, procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, além da diversidade cultural e linguística.

Por muito tempo, acreditou-se que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado no trabalho com a Gramática, considerando como válida somente a variedade padrão. No entanto, o método tradicional parece não ter sido eficaz, pois se ensinam a mesma nomenclatura, conceitos e normas nos Ensinos Fundamental e Médio e, talvez, até no Superior, e os alunos saem da escola

alegando que não sabem português, pelo fato de esta ser uma língua "difícil" (Cecílio; Matos, 2009, p. 2052).

Como as normas gramaticais que se aprendem na escola brasileira, em muitas situações, não condizem com a língua falada e escrita de uso real, a ideia de que o "português é uma língua difícil" se sustenta porque os alunos precisam decorar conceitos e memorizar regras que não fazem sentido para eles (Bagno, 2007b).

É importante destacar que o problema não está em ensinar a língua padrão na escola, pois essa é a sua função (Possenti, 1996), mas impô-la com exclusividade. Na verdade, o necessário é ensinar com uma nova roupagem, conforme afirma Camacho (2011): criar condições para que formas de prestígio sejam inseridas ao repertório linguístico que o aluno já domina, colaborando para a escolha da alternativa mais adequada à situação comunicativa.

Dessa forma, quanto mais modalidades e variedades da língua o aluno dominar, maior será sua competência comunicativa e discursiva (Suassuna, 2012). Assim, o professor que compreende a linguagem como prática social interacionista, não foca sua docência em repetidas listas de exercícios gramaticais descontextualizados (Battisti; Silva, 2017).

Antunes (2003) enfatiza que os PCNs (1998) não dão atenção a conteúdos gramaticais como era antes nos programas de ensino, e sim estabelecem os conteúdos em dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Sobre isso, Suassuna (2012) explica que o objetivo principal das aulas de português - formar leitores e produtores de texto - não é alcançado apenas com as práticas de leitura e escrita isoladas, mas com a reflexão sistemática sobre essas práticas.

Em consonância, Possenti (2011) argumenta que o domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas e que não há razão para exigir dos alunos que dominem "formas arcaicas" que não ouvem ou pouco encontram nos textos de contato frequente. Com base nesse ensino, o português padrão é reconhecido como uma das variedades da Língua Portuguesa e as variedades estigmatizadas não são reduzidas ao crivo da correção.

Na sequência, antes de aprofundarmos no estudo da variação linguística, é importante esclarecer o conceito de norma no tópico seguinte.

## **2.2 O conceito de Norma Culta**

Dentro do âmbito linguístico, o termo norma gera muita discussão e frequentemente é confundido. Faraco; Zilles (2017) explicam que a norma apresenta

dois sentidos: um geral e outro específico. O primeiro refere-se ao que é normal, de uso recorrente numa comunidade de fala específica (como se diz). Já, o segundo, refere-se a um conjunto de preceitos que estipulam o “bom uso”, remetendo a um ideal normativo (como se deve dizer). Nesse sentido, temos a norma normal e outra norma normativa.

Faraco (2008) esclarece que nenhuma abordagem teórica - estruturalista, gerativista ou variacionista - mesmo seguindo pressupostos distintos, discorda que toda norma é dotada de organização e de gramática. Em função disso, não há sujeitos que falem sem o domínio de alguma norma e, portanto, não cabem juízos sociais de correção linguística com base na gramática de outra norma (Faraco, 2008).

O autor ainda acrescenta que uma mesma comunidade linguística não possui uma única norma, mas um conjunto de normas, devido à própria heterogeneidade das relações sociointeracionais no interior de cada comunidade e, por consequência, cada falante ajusta o seu modo de falar (sua norma) às circunstâncias comunicativas. Dessa forma, a realidade linguística contempla uma diversidade de normas normais.

A “norma normativa”, por sua vez, não é propriamente uma variedade espontânea da realidade linguística. Ela é, de fato, um construto, um conjunto de preceitos padronizadores com os quais se busca homogeneizar o uso linguístico em determinados contextos num esforço sócio-histórica e culturalmente motivado para impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua (Faraco; Zilles, 2017, p. 18).

No intuito de especificar ainda mais o termo norma, geralmente ele vem acompanhado de um qualificador. Dentre os mais comuns: padrão (norma padrão) e culta (norma culta), conforme veremos a seguir.

A chamada norma-padrão é a expressão que se refere à norma normativa, ou seja, trata-se do conjunto de preceitos elaborados com o intuito homogeneizador do uso da língua em contextos específicos (Faraco; Zilles, 2017). Não se trata, portanto, de um modo de falar, mas de um modelo de língua, conforme esclarece Bagno (2012).

Já a norma culta compreende o conjunto de variedades sociolinguísticas de um grupo de falantes que se consideram cultos, ou seja, é a norma normal desse grupo específico (Faraco; Zilles, 2017). No Brasil, esse grupo agrega falantes tipicamente urbanos e de elevado nível de letramento (Bagno, 2012).

Bagno (2012) e Faraco; Zilles (2017) explicam que o termo culto não é o mais indicado para qualificar uma norma e seus falantes, uma vez que lança a ideia de que os demais falantes não são cultos, que são desprovidos de cultura. Tal perspectiva é reforçada por muitos usuários da norma culta ao julgarem os falantes de outras

variedades linguísticas como aqueles que “não sabem falar”, que “falam tudo errado”, etc.

O prestígio social atribuído à norma culta não está atrelado às suas propriedades gramaticais, mas aos processos sócio-históricos que agregam valores a essa variedade (Faraco, 2008). Nesse aspecto, como já foi abordado, as normas apresentam-se igualmente organizadas, entretanto o que há entre elas é uma diferenciação valorativa atribuída pelos falantes. Algumas variedades linguísticas recebem avaliação social positiva, ao passo que outras são desprestigiadas e até estigmatizadas (Faraco, 2008).

Esse contexto que atribui juízos de valor às variedades não-padrão começou a ser traçado por volta da segunda metade do século XIX, no Brasil. Nesse período, a elite letrada conservadora tentou, ao invés de utilizar como base a então norma culta brasileira, fixou como padrão certo modelo lusitano de escrita, exercida pelos escritores portugueses do romantismo (Faraco, 2008).

Assim, adotou-se no país uma modelo externo ao uso real da língua, resultando até hoje em muitas discrepâncias entre norma-padrão e norma culta. Os efeitos negativos desse esforço padronizador, infere, conforme Faraco; Zilles (2017, p. 159) “no ensino, no uso e no cultivo da língua no Brasil”.

Por detrás dessa atitude de padronização, a denegação da realidade sociocultural do país prevalecia, tendo como objetivo fundamental combater as variedades do português popular (Faraco, 2008; Faraco; Zilles, 2017).

Em meados da década de 1920, a resistência e o perfil crítico dos escritores modernistas ao distanciamento entre norma-padrão e norma culta culminou na flexibilização de preceitos normativos e, conseqüentemente, em uma norma gramatical contemporânea (Faraco, 2008). Em função desse contexto, alguns gramáticos deixaram de seguir a rigidez excessiva da norma-padrão e passaram a acolher vários fenômenos da norma culta. Conforme Faraco (2011), os instrumentos normativos desses autores não só divergem sobre fatos linguísticos como são ponderados em suas assertivas, sem realizar juízos categóricos.

Em contrapartida, como o esforço padronizador da elite conservadora não foi efetivo para consolidar a norma-padrão como única referência para a escrita e para a fala do português brasileiro, um discurso gramatical rígido e arbitrário que tacha como erro qualquer fenômeno que não esteja estipulado nas gramáticas normativas mais conservadoras ainda resiste (Faraco, 2008). Explica-se, dessa forma, o não estabelecimento da norma-padrão pela realidade heterogênea e mutante da língua e da sociedade.

### 2.3 Heterogeneidade linguística

Para os sociolinguistas, toda língua humana é heterogênea, múltipla, instável e está em constante mudança, diferente da norma-padrão definida, por instituições de tradição escrita, como um produto homogêneo (Bagno, 2007a). Acreditar nesse caráter homogêneo da língua é incoerente com as notáveis mudanças que a sociedade passou ao longo dos tempos, uma vez que a língua faz parte da vida social dos sujeitos, e não faria sentido apenas ela permanecer estagnada.

Reconhecer a heterogeneidade da língua é também dizer que ela apresenta variação. Conforme Bagno (2007a, p. 37), “a variação e a mudança linguística é que são o “estado natural” (“ ” do autor) das línguas, o seu jeito próprio de ser”. Dessa forma, mesmo sendo a variação uma característica inerente das línguas naturais, isso não significa que os sujeitos falam sem seguir regras linguísticas.

Camacho (2011) explica que a heterogeneidade não é aleatória, pelo contrário, ela se apresenta de forma ordenada e estruturada em todas as variedades, sendo condicionada por diferentes fatores.

Dentre esses fatores, há aqueles relacionados à própria língua - linguístico-estruturais - decorrentes em todos os níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmática (Bagno, 2007a; Bortoni-Ricardo, 2004). Os fatores extralinguísticos, por sua vez, são um conjunto de atributos sociais relacionados à própria individualidade do falante, tais como renda familiar, grau de escolaridade, ocupação profissional, idade, gênero, entre outros, sejam eles isolados ou combinados entre si (Bortoni-Ricardo, 2004; Camacho, 2011).

Bagno (2007a), com base em pesquisas linguísticas, afirma que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, na sociedade brasileira, está muito associado ao status socioeconômico. Conforme Faraco (2011), os grupos socioeconômicos privilegiados identificam a variação linguística das classes desprestigiadas como um sinal de ignorância, de falta de educação e cultura.

Porém, a variação linguística ocorre também em função do comportamento linguístico de cada falante da língua. Bagno (2007a) e Camacho (2011) explicam que um mesmo sujeito pode escolher por diferentes formas linguísticas de maneira mais consciente ou menos consciente, de acordo com a situação interacional, incluindo o contexto social, propriamente dito, o assunto abordado, a identidade social do interlocutor, entre outros. Tais fatores elencados inferem numa escala de monitoramento estilístico que, por sua vez, opera não só na língua falada como também na língua escrita (Bagno, 2007a).

Nesse aspecto, o conceito de variedade linguística designa um dos modos de falar uma língua, correlacionando-se aos fatores sociais já mencionados como idade, sexo, classe social, etc. (Bagno, 2007a). Em função da noção de heterogeneidade, toda língua é um feixe de variedades, sendo que cada uma tem suas características próprias e permitem a sua distinção em relação a outras (Bagno, 2007a).

Bagno (2007a) e Camacho (2011) explicam que nenhuma forma de expressão é em si deficiente, apenas diferente e que todas as línguas e variedades dialetais são plenamente funcionais, fornecendo formas adequadas para que seus usuários interajam socialmente. Em vista disso, a noção de que há variedades linguísticas mais feias ou mais bonitas; certas ou erradas são, na verdade, em função de julgamentos socioculturais, decorrentes das relações de poder e de atos de discriminação (Bagno, 2007a).

## **2.4 Variação e Preconceito linguístico**

Falada pela maioria dos brasileiros, a Língua Portuguesa apresenta alto grau de diversidade e variabilidade nas diferentes regiões em que é usada, não só pelo fato da grande extensão territorial do país, como também pela desigualdade socioeconômica que afeta a população (Bagno, 2007a; Bagno, 2007b).

Segundo Bagno (2007b), são as acentuadas diferenças de status social que definem o distanciamento linguístico entre os falantes de variedades não-padrão e os falantes da variedade culta, ensinada na escola brasileira. Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) reitera que “a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades”.

Nesse sentido, o comportamento linguístico é um motivo claro da estratificação social, visto que o português falado pelas classes mais favorecidas foi e, ainda, é considerado a variedade prestigiada em função das demais (Bortoni-Ricardo, 2005). O valor social e, conseqüentemente, a ideia de correção linguística dos diferentes modos de falar da Língua Portuguesa brasileira sempre foram relacionados à semelhança com a norma padrão de Portugal, ditada pelos seus escritores consagrados (Bortoni-Ricardo, 2005).

É interessante observar que o prestígio atribuído ao português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários, presente na literatura e em distintos domínios institucionais da sociedade não está vinculado apenas a seus usuários, mas também aos demais segmentos sociais (Bortoni-Ricardo, 2005). Ou seja, não é só o

falante erudito que aprecia a língua culta, mas o usuário de variedades não-padrão também ao conferir a ela o rótulo de linguagem “bonita”, “boa”, “de gente estudada”.

Camacho (2011) esclarece que quem faz pouco do modo de falar de outros indivíduos acredita no mito de que o português é uma língua única, invariante, havendo, nesse sentido, uma forma correta e as demais são erros de português. É nesse contexto que Bagno (2007b, p. 9-10) aborda que:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. [...] A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta.

A gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos são definidos por Bagno (2007b), como elementos que formam o círculo vicioso do preconceito linguístico. O autor explica que a gramática tradicional influencia a prática de ensino, que move a indústria do livro didático, cujos autores seguem a gramática tradicional como fonte de teorias sobre a língua, fechando o círculo.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação aos diferentes modos de falar, ressalta, na verdade, as diferenças sociais e não as linguísticas. Bagno (2006, p. 37) em seu livro *A Língua de Eulália: novela Sociolinguística* explica:

[...]“Onde tem variação também tem avaliação”. Quando nós, falantes escolarizados de uma variedade urbana culta, rimos (ou temos pena) de alguém que diz prantá no lugar de plantar, aproveitamos essas diferenças de pronúncia para mostrar que nós não pertencemos àquela classe social, àquela comunidade “atrasada”, que não fazemos parte daquele grupo desprestigiado... Queremos deixar bem clara a distância social, econômica e cultural que existe entre nós e aquele falante de não padrão. E é daí que nasce o preconceito linguístico...

O acesso à educação é um direito de todos, mas ainda hoje não é privilégio da população brasileira como um todo. Bortoni-Ricardo (2005) explica que os altos índices de analfabetismo e a precariedade do ensino que afetam, principalmente, as comunidades mais carentes impedem tanto o acesso à língua padrão real, de uso das classes favorecidas, como à língua padrão ideal.

Em contrapartida, as crianças economicamente prestigiadas têm acesso à variedade-padrão desde a infância e o ensino, na escola, é uma extensão do processo de socialização dado início pelos pais e pelo ambiente social em que participam (Camacho, 2011).

Assim, a questão não está na existência de um código padrão ou no ensino da variedade-padrão que, por sinal, é um dever da escola e um direito do estudante, mas

no acesso restrito de grandes segmentos da sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005; Camacho, 2011).

As diferenças sociolinguísticas de cunho social não são efetivamente consideradas no português brasileiro e o ensino sistemático da língua adquire um caráter impositivo (Bortoni-Ricardo, 2005). Na escola, a modalidade de cultura desenvolvida aproxima-se mais com a das classes prestigiadas, ignorando não só a legitimidade da variação linguística, como também submetendo as variedades ao crivo da correção (Camacho, 2011). Ou seja, o conjunto de expressões que não está de acordo com o registro formal da modalidade escrita é defeituoso e precisa ser erradicado (Bortoni-Ricardo, 2005; Camacho, 2011).

Bortoni-Ricardo (2005) alerta que o ensino da língua culta no Brasil para a grande parte da população que possui como língua materna variedades populares acaba sofrendo, no mínimo, duas consequências: os seus antecedentes culturais e linguísticos não são respeitados na escola e a língua-padrão não é trabalhada de forma eficiente.

Embora desde 2018, com a BNCC, os professores tenham acesso a orientações mais consistentes para embasar sua prática pedagógica, até hoje muitos profissionais não sabem muito bem como lidar diante do uso de variedades não-padrão e atribuem o conceito de erro gramatical às diferenças entre as variedades da língua (Bortoni-Ricardo, 2004). Conforme o documento, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social aplicado às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas devem ser tematizadas (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que, a partir da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos estudantes, a estratégia de um professor, diante do uso de uma variedade não-padrão em sala de aula, deve contemplar duas questões: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

A autora explica que a identificação depende da atenção e do conhecimento do professor a respeito da regra. Já a conscientização deve dar-se sem prejuízo do processo de ensino e aprendizagem. É importante conscientizar o aluno quanto às diferenças de valor social entre as variedades para que ele possa fazer o uso de recursos de monitoramento estilístico adequados à situação interacional. Bortoni-Ricardo (2004) reitera que é importante respeitar as características culturais e psicológicas do indivíduo e que é preferível escolher a não intervenção sistemática do que a intervenção desrespeitosa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Gerhardt; Silveira (2009) explicam que esse tipo de estudo preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A exploratória tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses; já, a descritiva é o tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Gerhardt; Silveira, 2009).

Em relação aos procedimentos, optou-se pela pesquisa de campo que é, basicamente, desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo pesquisado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (Gil, 2002).

Iniciaram-se os procedimentos com a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico, a partir de autores que abordam aspectos relacionados ao ensino da língua e variação linguística, tais como Bagno (2007a; 2007b), Antunes (2003), Faraco (2008), Faraco; Zilles (2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), entre outros.

A elaboração do instrumento de coleta veio na sequência. As pesquisadoras desenvolveram um questionário no Google Forms para investigar e coletar dados de professores de Língua Portuguesa, do município de Encruzilhada do Sul, Rio Grande do Sul. Conforme Gerhardt; Silveira (2009), esse instrumento é constituído por uma série ordenada de perguntas que objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. De acordo com o conceito apresentado, o questionário elaborado neste estudo buscou saber a perspectiva do docente sobre o ensino e a prática de Língua Portuguesa com vistas à oralidade e à variação linguística em sala de aula.

As seis perguntas subjetivas (ver Apêndice A) foram encaminhadas para os professores de Língua Portuguesa, a partir de contato prévio, por WhatsApp. Nesse contato, a pesquisadora apresentou-se e solicitou a colaboração voluntária dos educadores para o seu estudo. Além do link de acesso às questões, foram enviadas informações básicas sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B).

O questionário foi encaminhado para seis profissionais, cujos números de contato privado a pesquisadora teve acesso. Para isso, fez-se um levantamento das

nove escolas municipais e solicitou-se o contato dos professores de Língua Portuguesa às direções escolares. As questões foram formuladas de forma objetiva e clara e as respostas poderiam ser respondidas livremente. Para todos os educadores foi necessário solicitar a colaboração por mais de uma vez, sendo que, no prazo de 40 dias, após o primeiro envio, ocorrido no dia 24 de setembro de 2025, foram fechadas as participações, contabilizando três retornos. As docentes foram identificadas como P1, P2 e P3 (refere-se no feminino, devido à participação apenas de professoras).

O procedimento de análise deu-se pela categorização que, conforme Gibbs (2009, p. 60) trata-se de “uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele”. Para isso, procedeu-se à triangulação entre fundamentação teórica, coleta de dados e questão problema. Segundo Triviños (1987, p. 38), “a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

Dado os procedimentos aplicados, parte-se para a apresentação, análise e reflexão das categorizações.

#### **4 ANÁLISE E REFLEXÃO DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO**

O processo de categorização dos dados empíricos foi motivado pela pergunta norteadora deste estudo: “Qual a visão do docente de Língua Portuguesa diante do uso de variedades não-padrão, em sala de aula, pelos alunos?” e dialogou diretamente com os aportes teóricos de Bagno (2007a; 2007b), Antunes (2003), Faraco (2008), Faraco; Zilles (2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) entre outros autores que definem a língua como uma realidade sociocultural e política e não apenas linguística.

As categorias que emergiram da análise foram: (1) visão docente sobre a fala do aluno e prática de ensino de oralidade, (2) ação docente diante de uma variedade não-padrão, e (3) adequação da fala ao contexto comunicativo.

##### **4.1 Visão docente sobre a fala do aluno e prática de ensino de oralidade**

A presente categoria emergiu da análise das respostas 2, 3 e 5 do instrumento de pesquisa (ver Apêndice A). O intuito dos questionamentos era sondar a percepção dos professores sobre a oralidade em sala de aula e as dificuldades de desenvolver essa prática de linguagem.

Diante do questionamento sobre como é a fala dos alunos, P1 afirma que “*é marcada pela diversidade de experiências e modos de se expressar*”. Embora não especifique, entende-se que a docente é consciente de que fatores sociais estão atrelados às diferentes variedades dialetais. Autores como Bagno (2007a), Bortoni-Ricardo (2004) e Camacho (2011) descrevem alguns desses fatores, chamados de extralinguísticos (como origem geográfica, grau de escolarização, idade, etc.), que são aspectos importantes na identificação do fenômeno de variação linguística. Dessa maneira, reconhecer e respeitar as formas de expressão oral dos alunos, adquiridas em função de seus contextos socioculturais são relevantes para ensinar-lhes o exercício de adequação às situações comunicativas.

Em consonância com a primeira questão, a professora, ao ser indagada sobre a maneira de desenvolver a fala do aluno, destaca, entre outras práticas, uma que está mais voltada ao assunto foco desta pesquisa: “*Correção com cuidado: o professor pode orientar sem constranger, mostrando a forma correta e explicando o porquê.*”. Embora ela traga aí a ideia de certo x errado diante do uso de uma variedade não-padrão, a sua fala até o momento está atrelada a de uma educadora que é culturalmente sensível aos saberes do educando e que busca observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do estudante (Bortoni-Ricardo, 2004).

Em relação às dificuldades encontradas para desenvolver a oralidade em sala de aula, P1 aborda que tais dificuldades podem aparecer na “*timidez, na insegurança ao falar em público (...)*”. Essas reações e até mesmo o desinteresse ou atitude de revolta do aluno podem, conforme Bortoni-Ricardo (2004), ser consequência do trato inadequado ou até desrespeitoso ao modo de falar do aluno. Dessa forma, é importante observar que a intervenção respeitosa não se limita apenas ao professor de Língua Portuguesa e a escola precisa encarar o preconceito linguístico como parte do objetivo educacional (Bagno, 2007a).

Por fim, P1 aborda como dificuldade que muitos alunos “*não tiveram oportunidades de praticar a fala em contextos formais*”, rejeitando a ideia de homogeneidade para a fala. Tanto os textos orais quanto escritos ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que se dão (Antunes, 2003). Nesse sentido, ao observar tal dificuldade, P1 parece perceber a necessidade de adequação da fala à situação interacional. Nesse caso, não ficou claro se a professora entende o seu papel no processo de conscientização do aluno quanto às diferenças para que ele monitore o seu próprio estilo (Bortoni-Ricardo, 2004).

P2 é mais sucinta e pouco contextualiza as suas respostas. Sobre como é a fala dos seus alunos, ela apenas cita “*muitos possuem dificuldades ainda a serem solucionadas*”. A partir dessa colocação da professora, é possível inferir que ela se refere à fala que não corresponde à norma-padrão e que, portanto, precisa ser “solucionada”.

A docente considera importante desenvolver a fala do estudante, a partir de “*trabalho para desenvolver a oralidade e dicção*”. Em relação às dificuldades encontradas para desenvolver a modalidade em sala de aula, P2 se limita a referir que se trata do lugar adequado para sanar as dificuldades. Nota-se que as contribuições de P2 não são consistentes e esclarecedoras quanto à maneira de desenvolver a fala dos estudantes, utilizando a palavra “trabalho” de forma ampla. Conforme consta no PCN de Língua Portuguesa (1998), o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas que possibilitem, então, dar sentido e função ao aprofundamento de aspectos como a dicção, citada por P1, entre outros. Dessa forma, a professora ao não determinar nenhuma atividade, conforme indagado, parece não ter clareza da dimensão interacional da oralidade e sua realização em distintos gêneros (Antunes; 2003) que permitiriam a ela atender ao questionamento.

Em relação à resposta da questão 5, em que P2 afirma que a escola é o lugar adequado para sanar as dificuldades no desenvolvimento da oralidade, a professora segue respondendo de maneira ampla, sem especificar. O que se pode afirmar é que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas e que cabe aos professores rejeitar qualquer atitude discriminatória em relação às falas desprestigiadas (Antunes, 2003). Nesse sentido, a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do estudante que carece aprender a usar uma variedade ou outra, de acordo com as situações de fala (Bortoni-Ricardo, 2005).

É nesse aspecto, que Bagno (2007a) afirma que uma das funções mais relevantes do ensino é dotar o educando de recursos que lhe permitam produzir textos orais e escritos mais monitorados estilisticamente e, que por sua vez, são reconhecidos pelos níveis mais prestigiados.

Já, P3 diz que a fala de seus alunos é “*Complicada usam muitas gírias, linguagem regional, ou seja, termos errados em função do meio em que vivem*”. A partir dessa descrição, nota-se que a docente parece acreditar no mito de que existe uma única forma “certa” de falar (Bagno, 2007a). Ademais, ao associar as gírias e o regionalismo a erros resultantes do contexto sociocultural do aluno, é possível inferir que há aí um desconhecimento da relação de heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social (Bagno, 2007a).

É real que pessoas que residem em lugares diferentes tendem a falar de modo diferente em função da origem geográfica, como no caso do regionalismo, entretanto esta variedade dialetal não é inferior ou errada (Bagno, 2007a). Da mesma forma, vale para as gírias que conforme Bagno (2007b, p. 128 - 129) “em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas”.

Assim, “todas as variedades linguísticas se equivalem, todas têm sua lógica de funcionamento, todas obedecem regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas” (Bagno, 2007a, p. 48). Logo, P3 parece ser adepta do ensino tradicional da Língua Portuguesa, que elege o correto e o incorreto como critério único no tratamento da variação em sala de aula (Camacho, 2011).

Apesar disso, a profissional considera necessário desenvolver a fala, “*Mostrando a linguagem correta sem humilhar e nem magoá-los.*”. A professora representa ter consciência da necessidade de uma intervenção respeitosa, porém, talvez ainda seja de seu desconhecimento que, além desse cuidado diante do fenômeno que se apresenta em variação linguística, é também primordial demonstrar a situação adequada de uso de cada uma das variantes da regra (Bortoni-Ricardo, 2004).

Em consonância, com a primeira fala de P3, ao afirmar “*o hábito de escrever palavras abreviadas nas redes sociais e jogos*” como uma dificuldade encontrada para desenvolver a oralidade, ela ressalta a ideia de que há uma única forma de falar - que se parece com a escrita- e que por essa razão se faz necessário “consertar” a fala do estudante para evitar que ele escreva errado (Bagno, 2007a).

#### **4.2 Ação docente diante de uma variedade não-padrão**

A segunda categoria resulta da pergunta 4, do instrumento de pesquisa, que visa conhecer a perspectiva docente diante de uma variedade não-padrão.

Sobre isso, P1 e P3 apresentam um padrão de conduta semelhante:

P1- “*Quando um aluno pronuncia uma palavra errada, eu tento corrigir com cuidado e respeito, sem causar constrangimento. A correção deve ser vista como uma oportunidade de aprendizado, não como um erro grave.*”.

P3- “*Sempre que possível faço a correção sem constranger. Pois, mesmo diante do erro, podemos entendê-los. Isso é um desafio constante.*”.

As duas profissionais, como já observado anteriormente, mostram uma conduta respeitosa perante a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos,

entretanto perdura a ideia de erro. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que “erros de português” são simplesmente diferenças entre variedades da língua.

Bagno (2007b, p. 121-123) afirma:

Outro modo interessante de romper com o círculo vicioso do preconceito linguístico é reavaliar a noção de erro. (...) uma elevada porcentagem do que se rotula de “erro de português” é, na verdade, mero desvio da ortografia oficial. (...) do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português.

O autor ainda acrescenta “Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar” (Bagno, 2007b, p. 123).

Já, P2 relata: “*Sempre explico do quão importante é usar a norma padrão para falar em todo e qualquer ambiente*”. É interessante avaliar que, primeiro, a docente parece não ter clareza sobre o que é a norma-padrão, pois, conforme explica Bagno (2012), ela não é um modo de falar, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado. Também é possível induzir que falta clareza à docente para diferenciar os conceitos de norma-padrão e norma culta que, dentro do âmbito linguístico, frequentemente é confundido. Segundo Faraco; Zilles (2017, p. 185):

(...) norma culta e a norma-padrão não existem em si ou no vácuo. Elas, cada uma a seu modo, fazem parte de um complexo jogo de relações, conflitos e forças sociais, políticas e econômicas cuja compreensão é essencial para a compreensão da própria dinâmica da língua.

Além disso, é possível inferir que ela desconhece a noção de monitoramento estilístico, de acordo com as circunstâncias comunicativas ao enfatizar “... para falar *em todo e qualquer ambiente*”. Ou seja, P2 parece seguir uma concepção homogênea da língua, inferindo sua prática nos moldes de ensino da gramática normativo-prescritiva que considera como “correto” apenas o conjunto de expressões atreladas ao registro formal da modalidade escrita (Camacho, 2011).

### **4.3 Adequação da fala ao contexto comunicativo**

A última categoria resulta da pergunta 6, do instrumento de pesquisa, verificando a visão das docentes sobre a necessidade de adequação da fala aos distintos contextos de comunicação. A partir das respostas anteriores, já é notória a perspectiva de cada profissional e essa categorização tende a reafirmar a visão docente ou até perceber algum equívoco/contradição.

A docente P1 não afirma claramente que considera relevante adequar a fala ao contexto comunicativo, mas relata que *“é importante criar momentos de diálogo, incentivar a participação em rodas de conversa, leituras em voz alta e atividades que estimulem a expressão oral de forma leve e respeitosa.”*. Portanto, ela segue enfatizando, como vinha fazendo em resposta às demais questões, o respeito às características linguísticas dos educandos.

P2 afirma *“Sim, sempre é importante desenvolver, assim como trabalhar as variações linguísticas existentes”*, entretanto percebe-se que até então a docente mantinha um posicionamento de quem não reconhece a heterogeneidade da língua e sua resposta vai contra ao que afirmou em outro questionamento: *“Sempre explico do quão importante é usar a norma padrão para falar em todo e qualquer ambiente.”*. Dessa forma, pode-se inferir que a profissional não tem conhecimento e domínio sobre a variação linguística e deve ter respondido “sim” por conta da introdução descrita para explicar a pesquisa e, não por entender e praticar a conscientização às diferenças entre uma variedade e outra.

P3 descreve que acha necessário desenvolver a adequação da fala à situação comunicativa. Em vista disso, a docente afirma que é possível, a partir da promoção do *“hábito de leitura, escrita e reescrita. Expressão oral através apresentação de trabalhos. Trabalho constante de ortografia e produção escrita. Só através da leitura ocorrerá a ampliação de vocabulário e com isso a melhora na fala.”*. A docente, embora afirme “sim” ao questionamento, deixa claro o prestígio reservado à escrita, centralizando suas práticas escolares na leitura e produção de texto escrito, em detrimento da escuta e produção oral (Souza; Barbosa, 2014). De acordo com sua colocação *“...e com isso a melhora da fala”*, é possível inferir que a docente percebe a escrita como espelho da fala e, portanto, o modo de falar do aluno é visto como um problema a ser solucionado para que ele não escreva errado (Bagno, 2007a).

Entretanto, a ação esperada de um docente, diante do uso da variedade não-padrão, inclui dois aspectos: identificação e conscientização das diferenças sociolinguísticas (Bortoni-Ricardo; 2004). Assim, um evento de oralidade em que a regra não padrão é usada pelo aluno, pode ser oportuno para ensinar o estilo monitorado da língua.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da diversidade linguística, implica na desconstrução do que se considera certo - errado na língua. Visto que “uma

porcentagem enorme do que todo mundo chama de “erro de português” diz respeito a meras incorreções ortográficas. (...) A ortografia não faz parte da gramática da língua, isto é, das regras de funcionamento da língua”, conforme define Bagno (2007b, p.130).

Em consonância com essa ideia do autor, reconhece-se a importância de ampliar o conhecimento sobre o fenômeno de variação linguística e suas relações com o ensino da língua em sala de aula. Dentro desse âmbito, é que se ancora o presente estudo, compactuando com a prática de ensino que conceba a língua na sua forma real - heterogênea, múltipla, variável, instável, em um processo permanente de desconstrução e construção (Bagno, 2007).

Diante do exposto, a análise das categorias propostas, em função dos questionamentos realizados a profissionais de Língua Portuguesa, do município de Encruzilhada do Sul - RS, permite compreender a perspectiva das docentes sobre a variação linguística e, especificamente, a sua visão diante do uso de variedades não-padrão, em sala de aula, pelos alunos.

Assim, embora P1 e P3 enfatizem a necessidade de respeito às falas de seus alunos, elas trazem, do decorrer das suas respostas, termos que remetem à cultura do certo-errado. Já, em relação à P2, é possível inferir, desde as primeiras análises, que trata-se de uma profissional vinculada ao ensino e uso da gramática normativa tradicional e que considera, independente do contexto de comunicação, uma única forma “correta”.

Como foi possível perceber, o uso de variedades não-padrão pelo aluno é descrito como erro em várias colocações pelas três participantes, como um problema a ser solucionado na escola. Bagno (2007a) diz que o verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas e que todas as demais manifestações orais e escritas que se distanciam desse modelo ideal precisam ser banidas. É essa visão que “alimenta” o preconceito linguístico.

Ademais, como P1, P2 e P3 parecem desconhecer a amplitude do fenômeno de variação linguística, logo elas deixam de conscientizar seus alunos de que há duas ou mais formas de dizer a mesma coisa e que essas formas alternativas atendem a propósitos diferentes comunicativos, bem como são tomados de forma diferenciada pela sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005).

Conclui-se assim que a manutenção do ensino tradicional, fundamentado na norma-padrão para julgar o que é certo ou errado, mascara a riqueza da realidade linguística do país e estigmatiza os demais usos da língua e seus respectivos falantes, especialmente os das classes populares. É também nesse contexto que impera o preconceito linguístico.

Assim, destaca-se o ambiente escolar, em suas aulas de Língua Portuguesa, como um espaço fundamental para se discutir e fomentar reflexões sobre a variação linguística no Brasil. Para futuras investigações, recomenda-se ampliar o escopo da pesquisa, incluindo um número maior de professores participantes, a fim de ampliar as reflexões sobre a diversidade e funcionalidade da língua, a partir da percepção docente e de sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 215 p.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007b.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo e tradução. **Traduzires**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 19–32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891>. Acesso em: 5 out. 2025.
- BATTISTI, Juliana; SILVA, Bibiana Cardoso da. **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF: MEC, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 263p.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.
- CECÍLIO, Sandra Regina; MATOS, Cleusa Maria Alves de. Heterogeneidade Linguística no Ensino de Língua Portuguesa. In: CELLI – **Colóquio de estudos**

**linguísticos e literários**. III CELLI, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009. p. 2.051-2.058.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. 224 p.

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

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta... Xoán Carlos Lagares / Marcos Bagno (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 391 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de; [et al.]. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

SOUZA, Ana Santana; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Ensino de Língua Portuguesa I**. Natal: EDUFRN, 2014. 206 p.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Segue o questionário realizado com os docentes de Língua Portuguesa, do município de Encruzilhada do Sul- RS, conforme apresentado abaixo:

Instrumento de pesquisa (anônimo) para coleta de dados sobre o ensino de Língua Portuguesa e Variação Linguística, a partir da perspectiva dos professores das escolas do município de Encruzilhada do Sul. As informações obtidas serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso II, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa e a Variação Linguística: visão docente”, de autoria de Grisele Guterres Aguiar.

- 2 Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?
- 3 Como é a fala dos seus alunos?
- 4 Você considera necessário desenvolver a fala do aluno? De que maneira?
- 5 Qual a sua ação diante do uso de uma fala não-padrão pelo aluno?
- 6 Você considera que há dificuldades em desenvolver a oralidade em sala de aula? Quais?
- 7 Você acha necessário desenvolver a adequação da fala em diversos contextos? De que forma?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística: visão docente”, desenvolvida por Grisele Guterres Aguiar, discente de graduação em Licenciatura Letras - Português da UNIPAMPA - Campus Jaguarão, sob orientação do professora Dra. Leila Bom Camillo.

O presente estudo destina-se a professores de Língua Portuguesa de escolas municipais de Ensino Fundamental, de Encruzilhada do Sul - RS. Para participar você deve responder um questionário digital de forma *on-line*, acessado por meio do link enviado na mensagem de convite à participação na pesquisa. Sua participação é voluntária.

A pesquisadora levará em conta todo respeito à pessoa pesquisada. Para participar deste estudo o Sr./Sr.<sup>a</sup>/Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas tais como apresentações em encontros ou revistas científicas, entretanto, os resultados obtidos serão mostrados como um todo, sem revelar qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso deseje contatar a pesquisadora responsável pelo estudo para eventuais esclarecimentos, entre em contato por meio do e-mail [griseleaguiar.aluno@unipampa.edu.br](mailto:griseleaguiar.aluno@unipampa.edu.br) ou pelo telefone (51) 996484353.

Ao clicar no link de acesso ao questionário digital, disponível no e-mail de convite à pesquisa, você será direcionado para a página com as perguntas e, ao iniciar o preenchimento, indica que está ciente e de acordo com os termos de participação da pesquisa.

Certo de sua colaboração neste trabalho de pesquisa, agradeço antecipadamente sua participação e coloco-me à disposição.

Atenciosamente, Grisele Guterres Aguiar.

Encruzilhada do Sul, 24 de setembro de 2025.