

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ADRIELY ALBERTY

**UMA VIA DE MÃO DUPLA: COMO FORMAR FUTUROS PROFESSORES QUE
CONSIGAM TRABALHAR COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA TEORIA E
NA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**

PONTA GROSSA

2023

ADRIELY ALBERTY

**UMA VIA DE MÃO DUPLA: COMO FORMAR FUTUROS PROFESSORES QUE
CONSIGAM TRABALHAR COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA TEORIA E
NA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**

Dissertação apresentada para obtenção
do grau de mestra na Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Área de
Estudos da Linguagem.

Orientadora: Valeska Gracioso Carlos.

PONTA GROSSA

2023

A134 **Alberty, Adriely**
Uma via de mão dupla: como formar futuros professores que consigam trabalhar com o preconceito linguístico na teoria e na prática em sala de aula? / Adriely Alberty. Ponta Grossa, 2023.
99 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos.

I. Preconceito linguístico. 2. Variação linguística. 3. Variação linguística. 4. Letras. 5. Formação docente. I. Carlos, Valeska Gracioso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.


CDD: 407

ADRIELY ALBERTY


UMA VIA DE MÃO DUPLA: COMO FORMAR FUTUROS PROFESSORES
QUE CONSIGAM TRABALHAR COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA
TEORIA E NA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em
Linguagem, Identidade e Subjetividade.


Ponta Grossa, 17 de novembro de 2023.

Documento assinado digitalmente:
 WALESKA GRACIOSO CARLOS
Data: 17/11/2023 12:58:57 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br/>

Prof.^a Dra Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente:
 LUCIMAR ARAUJO BRAGA
Data: 22/11/2023 09:37:58 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br/>

Prof.^a Dra Lucimar Araujo Braga – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente:
 BEATRIZ APARECIDA ALENCAR
Data: 20/11/2023 17:57:58 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br/>

Prof.^a Dra Beatriz Aparecida Alencar – Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força e determinação naquele ano de pandemia, no qual iniciei o mestrado, com tantas perdas de amigos e um desditoso divórcio. Sem Ele, nada seria possível.

Ao meu companheiro e namorado João Gustavo, que sempre acreditou em mim, me deu suporte emocional e financeiro numa época difícil de continuar os estudos, sem bolsa e conciliando as atividades acadêmicas com emprego.

Às minhas filhas, Alice e Sofia, que suportaram a ausência de uma mãe nos momentos que estava estudando ou escrevendo a dissertação.

À professora Valeska Gracioso Carlos, pela sua competente orientação, pelo seu apoio, incentivo e carinho demonstrados desde o começo de nossa parceria, em 2018, quando iniciei a Iniciação Científica.

À professora Djane Correa, que me acolheu como orientadora de suas alunas na Iniciação Científica, que me incentivou e, tantas vezes, me aconselhou com seu conhecimento.

À professora Lucimar Braga, que prontamente aceitou fazer parte de minha banca qualificadora, por todos os seus apontamentos e contribuições para a finalização do meu trabalho.

A todos os demais professores, que foram de extrema importância para minha formação acadêmica, por seus conhecimentos compartilhados e por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas e amigos, que durante esses anos de estudos fizeram parte de minha vida, especialmente ao amigo João Freire Jr., pela amizade, apoio e confiança.

À professora Clara Patrício do Padro, pela atenciosa revisão e auxílio na construção desta pesquisa.

Aos professores que responderam ao questionário durante a realização deste trabalho, pela gentil colaboração com meu trabalho.

Enfim, agradeço a todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão de mais essa etapa da minha vida.

RESUMO

Para responder como é a abordagem de variação/preconceito linguístico nos cursos de Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), objetivou-se levantar dados sobre o trabalho docente em sala de aula, voltado à temática, nessa área. Para isso, a pesquisa é de cunho qualitativo, com a realização da revisão bibliográfica e documental, coleta de dados por meio de questionário e análise da enunciação temática, a partir de Bardin (2016). Perpassando o campo da sociolinguística, variação, preconceito e políticas linguísticas; e investigando a organização institucional, departamental e dos cursos de Letras da UEPG, por meio de documentos, localizou-se as seguintes categorias nos enunciados: currículo; docência e sala de aula; políticas linguísticas e variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG e contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG. Constatou-se que há unanimidade, entre docentes, da importância da abordagem sobre variação e preconceito linguístico nos cursos de Letras/UEPG; no currículo, apesar de as ementas – tanto na área de língua portuguesa/linguística como em literatura não incluírem o tópico, os referenciais bibliográficos viabilizam esse trabalho; e as/os participantes trazem estratégias e considerações teórico-metodológicas importantes sobre o tema. Em seus enunciados e respostas, são expressos avanços, desafios, dúvidas e contradições e se nota, a partir da inter-relação das análises das categorias estabelecidas, a necessidade de coletivizar, em detrimento das práticas individuais, via departamento e/ou universidade, a discussão sobre variação e preconceito linguístico nos cursos de Letras/UEPG.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico. Variação Linguística. Políticas Linguísticas. Letras. Formação Docente.

ABSTRACT

In order to find out what the approach to linguistic variation/prejudice is like in the language courses at the State University of Ponta Grossa (UEPG), the aim was to collect data on the work of teachers in the classroom in this area. To this end, the research is qualitative, with a bibliographic and documentary review, data collection using a questionnaire and analysis of thematic enunciation, based on Bardin (2016). Going through the field of sociolinguistics, variation, prejudice and language policies; and investigating the institutional, departmental and course organization of Letters at UEPG, through documents, the following categories were located in the statements: curriculum; teaching and classroom; language policies and linguistic variation/prejudice in Letters/UEPG and teaching contributions to the approach of linguistic variation/prejudice in Letters/UEPG. It was found that there is unanimity among teachers about the importance of addressing linguistic variation and prejudice in Letras/UEPG courses; in the curriculum, although the syllabuses - both in the area of Portuguese language/linguistics and literature - do not include the topic, the bibliographic references make this work possible; and the participants bring important strategies and theoretical-methodological considerations on the subject. In their statements and answers, progress, challenges, doubts and contradictions are expressed and, based on the interrelationship of the analyses of the categories established, the need to collectivize the discussion on linguistic variation and prejudice in the Languages/UEPG courses, to the detriment of individual practices, via the department and/or university, is noted.

Keywords: Linguistic Prejudice. Linguistic Variation. Language Policies. Languages. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Levantamento das dissertações sobre preconceito linguístico e formação docente, publicadas pelo PPGEL/UEPG.....	42
Quadro 2	– Área e disciplina de atuação dos participantes da pesquisa.....	49
Quadro 3	– Procedimentos metodológicos.....	54
Quadro 4	– Estratégias para a abordagem de variação e preconceito linguístico em Letras/UEPG.....	61
Quadro 5	– Importância da abordagem de variação e preconceito linguístico em Letras/UEPG.....	63
Quadro 6	– Soluções para minimizar o preconceito linguístico.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Participantes por área de conhecimento.....	57
Gráfico 2	–	Universidade e variação/preconceito linguístico.....	66
Gráfico 3	–	Departamento, área e variação/preconceito linguístico.....	67
Gráfico 4	–	Docentes e variação/preconceito linguístico.....	68
Gráfico 5	–	Participante e variação/preconceito linguístico.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA.....	16
1.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	18
1.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	23
1.3.1 Preconceito linguístico nas salas de aula de Letras.....	25
1.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	28
1.4.1 Contextos e conceitos.....	29
1.4.2 Políticas linguísticas no Brasil.....	36
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	39
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	39
2.1.1 Revisão bibliográfica – teses e dissertações.....	41
2.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	47
2.2.1 Histórico dos cursos de Letras da UEPG.....	47
2.2.2 Participantes da pesquisa.....	48
2.2.3 Procedimentos para o desenvolvimento e aplicação do questionário.....	50
2.2.4 Procedimentos para a análise de dados.....	51
3 UMA VIA DE MÃO DUPLA? - ANÁLISE DE DADOS COLETADOS	55
3.1 CURRÍCULO.....	55
3.1.1 O trabalho das áreas: linguística e literatura.....	56
3.1.2 Referencial bibliográfico.....	58
3.2 DOCÊNCIA E SALA DE AULA.....	60
3.2.1 Estratégias para a abordagem de variação e preconceito linguístico.....	60
3.2.2 Importância da abordagem de variação e preconceito linguístico.....	63
3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E VARIAÇÃO/PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM LETRAS/UEPG.....	65
3.4 CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO/PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM LETRAS/UEPG.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	82
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	88
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/CONEP	91
ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA DE SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	96
ANEXO C – EMENTA DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS 3: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	98

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca responder ao questionamento: “como é a abordagem de variação e preconceito linguístico nos cursos de Letras, na UEPG?”. Para isso, determinou-se o objetivo geral de levantar dados sobre o trabalho docente voltado à temática, em sala de aula.

Essa pesquisa e o interesse no tema se constroem orientados pela trajetória pessoal de estudante, professora e pesquisadora: nasci em Ponta Grossa, mas, desde pequena, morei com meus pais em um sítio em Teixeira Soares. Tenho quatro irmãos e um irmão. A vida no campo não é fácil, ao mesmo tempo, é mais leve quando você está ao lado dos familiares que ama. Tenho muito orgulho dos meus pais e sei das suas dificuldades para poder me criar, e às minhas irmãs e ao meu irmão.

A vida no campo é diferente da experienciada na cidade, desde pequena, ajudávamos meus pais no que podíamos. É claro que, nos primeiros anos de vida, como qualquer outra criança, gostava de brincar. Esse espaço me proporcionava essa oportunidade. À medida que fui crescendo, passei a frequentar a escola e ajudar meus pais com tarefas mais simples.

Com relação às atividades atribuídas a mim, lidava na roça com serviços leves, também ajudava minha mãe a limpar a casa e com os afazeres domésticos, em geral. Éramos uma família humilde, meus pais não tinham condições para contratar empregados, então, eu ajudava no que podia, conciliando essa ocupação com a escola. Não era fácil, mas era uma vida feliz e gratificante. Gostava muito de morar no sítio: trabalhava, estudava, mas também brincava e me divertia muito com minhas irmãs e meu irmão.

A vida na escola, por sua vez, tinha seus altos e baixos. Foi um período de muitas experiências e aprendizados, esse período também foi importante, pois saí da “bolha” familiar e passei a conviver em um “novo mundo”, com mais crianças. Saí da zona de conforto da convivência familiar para ter uma experiência inédita, de contato mais próximo e constante com os outras crianças, professores e funcionários da escola.

Esse período, além dos aspectos positivos, também me trouxe uma experiência negativa e muito traumatizante. Como eu sempre morei no sítio, no campo, e vinha

de uma família humilde que não tinha muito estudo, minhas primeiras experiências de aprendizado da língua portuguesa ocorreram na escola.

Eu sofria *bullying* por, supostamente, “falar errado”. Foi um período bem difícil e ainda carrego resquícios disso comigo. Na escola, o ensino era bem tradicional, seguindo os moldes da gramática normativa, por isso, os professores não me defendiam desse preconceito linguístico e, muitas vezes, reforçavam-no, em sala de aula, ao me corrigir e dizer que “falasse corretamente”. Com isso, decidi que iria ser professora de português quando crescesse, para nunca mais “falar errado”, na minha vida.

Na adolescência, não houve muitas mudanças em meu modo de vida. Continuei ajudando meus pais no campo e em casa, as obrigações foram aumentando, conforme eu ia ficando mais velha. Na escola, o *bullying* foi diminuindo, à medida que aprendia a “falar corretamente” e, conforme os anos passaram, aprendi a dar menos importância aos preconceitos que ainda sofria.

Ao terminar o Ensino Fundamental, deparei-me com o primeiro grande dilema da minha vida. Caso quisesse cursar o Ensino Médio, teria que ir para a cidade, mas meus pais não tinham condições para me manter nessa nova etapa. Então, surgiu a oportunidade de um emprego como babá em Ponta Grossa. Vim para essa cidade e passei a conciliar os estudos do Ensino Médio com essa ocupação. Por um lado, foi difícil, levando em consideração que o Ensino Médio é mais puxado que o Ensino Fundamental. Por outro, eu sempre fui acostumada a trabalhar e estudar, além do mais, continuava com o objetivo de me tornar professora de português, para isso, teria que concluir meus estudos e fazer o curso de Letras. Esse sonho funcionou como impulso para que eu concluísse a escola.

Durante a vida adulta, casei e tive duas filhas lindas, a Alice e a Sofia. Com isso, deixei de lado o sonho de me tornar professora para viver a maternidade. Com a vida de casada, também vieram algumas responsabilidades. Meu marido trabalhava e eu ficava em casa, cumprindo as tarefas domésticas e cuidando das crianças. Isso acabou me acomodando um pouco.

No entanto, depois que minhas filhas já estavam mais crescidas, iniciei o curso de Letras Português-Inglês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O primeiro semestre foi assustador e revelador ao mesmo tempo. Foi um processo de desconstrução do meu modo de ver o ensino de língua portuguesa. Qual foi a minha

surpresa ao saber que o *bullying*, que eu sofria na escola quando criança, era o tal do preconceito linguístico! E qual foi o alívio quando eu descobri que, na verdade, eu não havia feito nada de errado, apenas falava e me comunicava do jeito que havia aprendido com meus pais.

Minha mentalidade mudou “da água para o vinho”! Eu não queria mais me tornar professora para nunca mais falar errado, o “falar errado” simplesmente não existia! Daquele momento em diante, eu queria me tornar professora para não cometer os mesmos erros de meus mestres e para que meus alunos não sofressem o preconceito linguístico que eu sofri.

Comecei a pesquisar sobre o tema e descobri o teórico Marcos Bagno e outros autores que trabalham com as temáticas da variação e do preconceito linguístico, compreendendo sua origem, desde o fator social até o fator geográfico, foi amor à primeira vista! Ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tendo como orientadora a professora Valeska Gracioso Carlos, dedicando-me à temática do preconceito linguístico. Continuo na pesquisa até os dias de hoje.

Esse último ano (2022) foi um pouco turbulento, enfrentei um processo de separação e passei a viver sozinha com minhas filhas, desde pequena, tive uma espécie de dependência de outras pessoas. Na infância e na adolescência, dependia dos meus pais. No casamento, cuidava da casa. No entanto, sempre tive convicção de que era uma pessoa independente e, assim, comecei a viver.

Comecei a trabalhar em uma escola de língua inglesa e assumi minha identidade como mulher batalhadora, independente e bem resolvida comigo mesma. Foi um ano que pode ter começado turbulento, mas está terminando de forma muito positiva. Sei que não dependo de ninguém, concilio meu trabalho com os estudos e com minhas filhas. Estou muito satisfeita, realizada e feliz.

Provavelmente, é o ano em que mais cresci como pessoa, como mulher. Já estou trabalhando na área em que me formei e na qual vou me tornar mestra, enfim, estou realizando o objetivo de ser professora e cumprirei com minha missão de mostrar para meus alunos um olhar diferente acerca da língua, seja português ou inglês, contemplando as variações e variedades, fazendo com que os alunos tenham uma visão mais plural e democrática da língua(gem) como um todo.

Essa motivação, gestada a partir de minha trajetória, é acompanhada do amadurecimento acadêmico e parâmetros científicos, de modo que me preocupo com

o estabelecimento de diretrizes de pesquisa que atendam à rigorosidade da Pós-Graduação. Considerando que, até aqui, introduzo e justifico minha pesquisa, utilizei a primeira pessoa do singular. A partir de agora, adequo o texto às recomendações da norma culta, usando majoritariamente a terceira pessoa do singular e, eventualmente, a primeira pessoa do plural.

Optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, realizando a revisão bibliográfica e documental (GIL, 2002).

A dissertação é dividida em três capítulos: o primeiro contempla o referencial teórico, transitando entre os conceitos da sociolinguística, variação e preconceito linguístico e a recepção e tratamento das políticas linguísticas no Brasil e no ensino.

Na sequência, apresenta-se a trajetória metodológica, de cunho qualitativo, com método de análise indutivo. Ou seja, investiga-se a problemática e, a partir dos dados documentais, bibliográficos e aqueles coletados com os participantes da pesquisa, é possível alcançar considerações gerais.

Realiza-se a revisão bibliográfica, de modo a compreender a organização e os interesses de pesquisa relacionados ao preconceito linguístico e a formação docente; e, para chegar ao lócus, os cursos de Letras da UEPG, o levantamento de dados é feito a partir da aplicação de questionário a professoras e professores que já tenham atuado com disciplinas de linguística e língua portuguesa.

Com os dados sistematizados, são estabelecidas categorias, a partir da enunciação temática, de Bardin (2016). São elas: currículo; docência e sala de aula; políticas linguísticas e variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG; e contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG.

A partir dessa etapa, o terceiro capítulo propõe a análise dos dados coletados, com o cruzamento do conteúdo apresentado por docentes do curso de Letras/UEPG e a pesquisa bibliográfica.

Compreende-se que as relações estabelecidas nos enunciados docentes são complexas e permeiam mais de uma das categorias levantadas, demonstrando avanços, desafios, dúvidas e contradições que, na análise realizada, não são reconhecidas como aspectos negativos, mas como elemento que integra o processo de ensino e aprendizagem como um todo e, especialmente, o trabalho com língua e o ensino de português.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sociolinguísticos tiveram início na década de 60, mais precisamente, em 1964, quando alguns estudiosos da língua se reuniram nos Estados Unidos para discutir a linguagem e sua conexão com fatores sociais. É nesse momento que surge a sociolinguística:

Reuniram-se 25 pesquisadores na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) para uma conferência sobre sociolinguística promovida por William Bright, que abriu espaço para o debate de uma grande diversidade de temas, todos ligados à relação entre linguagem e sociedade (CAMACHO, 2013, p. 34).

A partir desse momento, a sociolinguística surge oficialmente, tendo como objeto de estudo a linguagem, visando a relação estabelecida com os fatores sociais que os falantes carregam ao se comunicar com o outro. Se levarmos em consideração que Saussure, em seus estudos linguísticos, considerava a linguagem enquanto sistema e privilegiava a língua, deixando a fala em segundo plano; e que a gramática gerativa de Chomsky também buscava focar seus estudos na competência linguística, ao invés do desempenho, a sociolinguística vem revolucionar os estudos desse campo, pois, pela primeira vez, privilegia-se tanto os aspectos linguísticos quanto a fala e suas implicações sociais, que fazem parte da identidade do indivíduo.

Um dos nomes mais importantes da sociolinguística, na década de 60, foi William Labov. Esse estudioso, assim como outros que o seguiram, criou a sociolinguística variacionista. Em seus estudos, Labov buscava analisar a linguagem, a partir de análises práticas de fala. Podemos denominar os estudos de Labov, entre outros, como a primeira onda da sociolinguística. Para Dantas (2021),

[...] os estudos da primeira onda estavam mais preocupados com as categorias que elegeriam para a seleção e classificação dos falantes que estavam sendo pesquisados do que propriamente com a relação desses falantes em sua própria comunidade de fala. É importante frisar que essa era uma escolha metodológica feita na época, não diminuindo em nada a importância e os êxitos que esses estudos de primeira onda trouxeram e influenciam as pesquisas até os dias de hoje (DANTAS, 2021, p. 18).

Essa vertente deixava um pouco de lado a relação desses falantes com sua realidade local, no entanto, foram muito importantes para firmar a base dos estudos sociolinguísticos.

A segunda onda da sociolinguística focava em estudos etnográficos, em comunidades de fala mais restritas, e fazia uso de um tempo maior de pesquisa (DANTAS, 2021). Essa segunda onda difere da primeira, pois passa a levar em consideração as relações dos falantes nas comunidades de fala. Segundo Camacho (2013, p. 254):

Essas categorias (sociais) podem ser instanciações locais das categorias primárias que guiam os estudos quantitativos, mas o traço distintivo crucial dessa perspectiva de análise é a descoberta do lugar dessas categorias na prática social local.

Essa vertente tinha enfoque na interação entre os falantes dentro dessas comunidades. Com isso, o fator social e as relações entre os indivíduos também eram importantes para a os estudos linguísticos, ou seja, a partir dessas reflexões, tem-se os aspectos sociais inseridos nas considerações sobre língua e linguagem.

Já a terceira onda da sociolinguística tem uma preocupação maior no estilo do falante (DANTAS, 2021). A análise linguística também se torna mais abrangente, focando não mais apenas na comunidade de fala do indivíduo, mas também em outros espaços, procurando evidenciar o comportamento linguístico do falante, em diferentes espaços de fala, isto é, em várias comunidades de fala, as chamadas comunidades de prática:

Uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que se juntam para se engajar em algum empreendimento comum. Na esteira desse engajamento, a comunidade de prática desenvolve meios para fazer coisas que se traduzem em práticas e essas práticas envolvem a construção de uma orientação compartilhada em relação ao mundo em volta – uma definição tácita que assumem um em relação ao outro e em relação a outras comunidades de prática (CAMACHO, 2013, p. 255).

Um falante que mora em uma área urbana não fica restrito apenas à sua comunidade de fala, ou seja, sua família e vizinhança. Ele terá interações em outras comunidades como, por exemplo: a escola, a igreja, o trabalho, em locais de lazer, etc. Em todos esses lugares, ocorrem interações entre o falante com o outro. E, muitas

vezes, o estilo de fala desse falante pode mudar, adaptando-se ao ambiente com o qual ele está interagindo.

Essa vertente da sociolinguística contribuiu muito para a análise das variedades linguísticas existentes que, muitas vezes, são utilizadas por um mesmo falante, dependendo do espaço em que ele interage com outras pessoas.

Olhando para os estudos sociolinguísticos aqui no Brasil, é seguro afirmar que começaram a surgir os primeiros estudos já no final da década de 1960 e, aos poucos, foram se difundindo e aumentando, no decorrer da década de 70. Há duas teorias sobre o surgimento dos estudos sociolinguísticos, no Brasil. Uma delas aponta que teve início a partir do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 (DANTAS, 2021), esse movimento teria aberto o caminho para os estudos sociolinguísticos em nosso país. Segundo Freitag:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído pela lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de atender à alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando a conduzir a pessoa a adquirir a habilidade da leitura, da escrita, e do cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade (FREITAG, 2016, p. 8).

Para o autor, esse é o marco do início da sociolinguística no Brasil, pois o MOBRAL permitiu que se fizesse todo um estudo envolvendo a alfabetização brasileira, incluindo investigações acerca da língua de nossa sociedade.

No entanto, há outro estudo que sugere que, na verdade, os estudos sociolinguísticos começaram dois anos mais tarde, com a criação do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (Projeto NURC) (DANTAS, 2021). Segundo Mota e Silva:

Quanto aos estudos sociolinguísticos, é possível admitir como marco precursor a implantação, em 1969, do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (Projeto NURC), primeiro projeto que, embora conservasse interesse pelo levantamento de dados diatópicos e se restringisse apenas a falantes de nível universitário, já se pautava, metodologicamente, por parâmetros sociolinguísticos, como o interesse por normas urbanas, o significativo número de informantes estratificados quanto a três faixas etárias – 25 a 35 anos; 26 a 55 e de 56 em diante – e ao sexo, assim como registro de amostras diversificadas quanto ao grau de espontaneidade do entrevistado – diálogo entre informante e documentador (DiD) e entre dois informantes (D2); elocuições em situações formais (EF); e elocuições sem o conhecimento prévio do[s] entrevistados, tipo que não chegou

a ser implementado, face ao regime político no país, na década de 1970 (MOTA; SILVA, 2019, p. 23).

O projeto NURC teve um importante papel para os estudos sociolinguísticos no Brasil. O recorte de sua pesquisa era apenas com falantes de nível universitário, mas isso não invalida a importância de seus estudos.

Independentemente de quem iniciou os estudos sociolinguísticos no Brasil, tanto o MOBREAL quanto o Projeto NURC foram importantes para o desenvolvimento da sociolinguística no Brasil e desempenharam uma função importante nos estudos linguísticos, abrindo portas para novas pesquisas, que fazem da sociolinguística uma das teorias linguísticas mais estudadas no país e internacionalmente, na atualidade.

1.1 CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA

A sociolinguística é baseada em estudos direcionados à linguagem, é o conteúdo social dentro da linguística que é capaz de um conhecimento amplo e diversificado acerca da língua que falamos, levando em consideração os falantes que fazem uso dela.

De acordo com Labov (2008), a sociolinguística é a linguística propriamente dita. Ela ganha força desde o início da década de 1960, concedendo uma concepção de linguagem referente ao fator social. Como é trabalhada no âmbito social, a sociolinguística leva em consideração uma série de fatores, tais como: classe social, escolaridade, raça, entre outros fatores que influenciam no desenvolvimento da língua, que faz parte tanto do ponto de vista cultural quanto do ponto de vista social de uma sociedade.

Para William Labov (2008), essa nova linguística realiza um estudo a partir das experiências das comunidades de fala. Elas propiciam conhecimento por meio dos diferentes usos que os falantes fazem da língua, visto que a sociolinguística visa estudar a estrutura e a evolução da língua/linguagem no âmbito social.

Marcos Bagno (2009a; 2009b) reitera seu discurso em prol de uma educação linguística voltada para a inclusão social, a diversidade cultural, o reconhecimento e a valorização. A principal função da educação linguística contemporânea é conceder, incentivar e desenvolver o letramento dos educandos, ou seja, inserir esses educandos na cultura letrada.

Sendo assim, o professor precisa adotar algumas posturas diante dessa nova educação linguística. É indispensável que, para que isso aconteça, o professor adote algumas mudanças de atitude, tais como estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem, da educação e da literatura científica atualizada; filiando-se a associações profissionais, assinando revistas atualizadas e especializadas, frequentando cursos e oficinas, em universidades, participando de projetos de pesquisa, participando de congressos, para que leve suas dúvidas e inquietações até espaços de debate (BAGNO, 2009a).

Bagno (2009a) salienta a importância de algumas questões que a educação linguística moderna sustenta, ao ensinar língua, permitindo e incentivando o letramento dos educandos e inserindo esses sujeitos na cultura letrada. A educação linguística moderna tenta trazer para a sala de aula a língua viva, trabalhando com a realidade dos indivíduos como, por exemplo, jornal, revista, internet, televisão, etc., e não apenas utilizando aquelas formas tradicionalistas consideradas corretas. Dessa forma, ensinar uma língua viva e real, com a qual o acadêmico se identifique, é conquistar o aluno para que ele goste de estudar, tendo como referencial sua própria experiência linguística.

A sociolinguística se interessa pelo comportamento social que a norma padrão pode provocar. De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequências sobre o comportamento linguístico: uns se referem ao modo como os falantes encaram a própria língua, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros (CALVET, 2002, p. 69).

Conforme Calvet (2002), o que interessa à sociolinguística é o comportamento social que a norma pode causar. Segundo Bagno (2009a), ela pode desenvolver dois tipos de consequências sobre os comportamentos linguísticos: valorizar a sua prática linguística; ou tentar modificá-la para adequá-la a um modelo de prestígio. As pessoas serão julgadas pelo seu modo de falar, pois há uma insegurança por parte dos falantes que consideram o seu modo de falar pouco ou nada valorizado e que, mesmo tendo em mente outro modelo de mais prestígio não, o praticam.

O compromisso do educador é, antes, com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua. E na medida que a língua e linguagem são partes indissociáveis de nossa forma de ser e de viver, da história individual e coletiva de todos nós, a educação linguística não pode deixar de se ocupar do maior número possível de

suas facetas, em especial aquelas mais envolvidas na vida social (BAGNO, 2007, p. 15).

Assim sendo, faz-se necessário que o professor tenha algumas percepções do conjunto de fatores que podem exercer grande influência no processo de ensino. Um dos fatores é decorrente do uso da linguagem.

A diversidade cultural do Brasil é ampla e, segundo Marcos Bagno (1998), é a partir dessa diversidade que decorre a pluralidade linguística constituída pelos diferentes modos de representação de determinados elementos, sejam eles fonéticos, morfológicos e/ou sintáticos. Nesse sentido, é fundamental que os docentes considerem e respeitem as características linguísticas de cada falante, sua língua materna e identidade.

De acordo com Bagno (1998), para construir uma sociedade mais tolerante com as diferenças, é preciso que os diversos comportamentos linguísticos sejam valorizados e respeitados. Dessa forma, a linguagem não deve ser substituída, mas deve ser adequada às diversas situações e aos diferentes usos da língua. Por meio disso, é possível que os alunos tenham essa percepção de que, além da norma padrão usada para certas formalidades, há também outras variedades linguísticas tão importantes quanto à norma padrão.

1.2 VARIACÃO LINGUÍSTICA

A variação linguística é a diversidade do sistema de uma língua, consiste na mudança de elementos como vocabulário, pronúncia, fonética, morfologia, sintaxe, diferentes modos de expressão, etc. A sociolinguística tem por objeto de estudo a variação linguística como constitutiva das línguas humanas e assume uma heterogeneidade natural. Para o linguista Marcos Bagno (2007, p. 38), “a variação linguística é a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade”.

Essa heterogeneidade da linguagem, por sua vez, é vista como social e pode variar de acordo com a região geográfica. A língua varia de um lugar para o outro, assim, podemos investigar as peculiaridades da fala de diferentes regiões dos estados: classe social, as pessoas que tem um nível de renda muito baixo e não falam do mesmo modo como aquelas que tem um nível de renda médio ou alto; idade, os

adolescentes não falam do mesmo modo como falam seus pais, nem estes pais o fazem em relação às gerações anteriores; sexo/gênero, homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece; mercado de trabalho, o vínculo empregatício da pessoa, a depender da profissão, influencia em sua atividade linguística, por exemplo: os recursos linguísticos de um médico são diferentes dos recursos linguísticos de um pedreiro; redes sociais, os comportamentos que cada pessoa pratica são semelhantes aos das pessoas com quem ela se relaciona na rede social. Nessas condutas, estão os comportamentos linguísticos.

A linguagem escrita é menos utilizada do que a linguagem falada exatamente pelo fato de que o Brasil, em sua maior parte, é constituído por uma população de semianalfabetos e analfabetos. Portanto, mesmo esses estudantes, que teriam o acesso à formação escolar, não fazem muito uso desse registro. Isso acontece pelo fato de a língua ser homogênea e, a linguagem, heterogênea.

A língua é a mesma, porém, como falantes, temos nossas divergências e nossas singularidades, porque, apesar de estarmos no mesmo país, às vezes, no mesmo contexto social, estamos em mundos e temos vivências diferentes uns dos outros. A variação linguística se apropria da existência de toda língua viva, dessa forma, vários autores defendem a ideia de que ela é variável. Vejamos, a seguir, a definição de variante, para Calvet (2002, p. 145): “Sistema de expressão linguístico que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas, etc.) e de variáveis sociais (idade, sexo, região, de origem, grau de escolaridade)”.

Dessa maneira, é imprescindível a importância de ensinar e aprender sobre variação linguística no decorrer do ensino, de modo geral. É com base nos estudos do autor Marcos Bagno que se argumenta sobre a necessidade de uma educação democrática, a partir de escolhas que incluam essas variedades linguísticas. Isso busca a valorização e o reconhecimento dos diversos usos, não dando exclusividade para uma norma que é tida como culta. Sendo assim, é pressuposto por Bagno (1998) que nós, como professores, devemos letrar os estudantes, dando espaço para suas vozes, e lutando para a formação de um aluno crítico e reflexivo.

Portanto, é importante que o educador esteja em busca constante pelo conhecimento, ir em busca de espaços que ofereçam uma formação continuada, estar sempre a par das novas concepções de língua, linguagem e da educação linguística

contemporânea, para que não se fortaleça a manutenção de espaços educacionais que reproduzam o interesse de determinadas classes dominantes, ou seja, é necessário ter um olhar atento e crítico para escaparmos do modelo de escola que ainda ensina a partir de uma ideologia dominante, que prega e enaltece uma norma tida como única e exclusiva.

Com base no excerto acima, as diferentes variedades, muitas vezes, não são aceitas pela sociedade por se distanciar do padrão exigido em situações formais de interação. Nessas situações, pode surgir o preconceito linguístico, que se baseia na crença de que só existe uma única língua, a que é ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Entretanto, a língua está em constante transformação e muda todos os dias.

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. A multiplicidade linguística do Brasil – um país onde são faladas mais de duzentas línguas diferentes além das muitas variedades do português brasileiro – não pode mais ser vista como um problema, como uma ameaça: pelo contrário, tem que ser vista como uma riqueza do nosso país, como um patrimônio do nosso povo (BAGNO, 2009a, p. 28).

Sendo assim, o reconhecimento da existência da diversidade linguística existente no Brasil é fundamental para que os educadores possam mostrar aos educandos que a língua não é homogênea, que existem variedades linguísticas em todos os cantos de nosso país. É importante ensinar aos alunos sobre pluralidade linguística, desconstruir a ideia de uma língua única baseada na gramática normativa, mostrar toda a riqueza linguística que a língua portuguesa oferece. É preciso salientar que a língua não tem como variedades apenas a norma padrão e a norma culta.

Faraco (2008) demonstra que a norma padrão é composta de uma decodificação subjetiva adquirida no passado pela sincronia que foi, forçadamente, imposta para se referenciar a uma regra linguística.

A norma padrão funciona como uma espécie de modelo do “falar corretamente”. No entanto, o “falar corretamente” não existe, sendo assim, a norma padrão seria um conjunto de regras da língua portuguesa, ditados pela gramática normativa, que teria

que ser seguido pelo falante, para que este se expresse de forma correta. Marcos Bagno critica essa concepção, para o autor:

A norma-padrão *não é um modo de falar*: como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão* (BAGNO, 2012, p. 25).

A norma padrão seria a língua idealizada pelos gramáticos tradicionais, no entanto, não é a realidade entre os falantes. Tendo em vista que ela acaba contribuindo, muitas vezes, para a difusão do preconceito linguístico, pois as pessoas utilizam variedades linguísticas muito distantes da norma padrão e são estigmatizadas por isso.

Aqui no Brasil, a norma padrão se deu a partir do modelo de língua ideal de Portugal. Esse modelo foi trazido de lá e idealizado, também, pelos gramáticos brasileiros. Historicamente, as elites brasileiras cujas variações linguísticas se aproximavam mais do que se acreditava ser a língua ideal, oprimiam as classes mais baixas que, em sua maioria, distanciavam-se da norma idealizada. Com isso, ela passou, gradativamente, mais e mais normativa, uma norma prescritiva que procurava se sobressair sobre todos os tipos de variedades linguísticas.

Um dos problemas da norma padrão é o seu caráter normativo e a não-aceitação de outras variantes, sejam prestigiadas ou não. Uma língua idealizada passa a dominar, procurando passar uma ideia de homogeneidade linguística, deixando de lado a pluralidade de variações linguísticas existentes no Brasil.

A norma culta, por sua vez, seria a norma utilizada por intelectuais e pessoas com escolaridade superior. Seria, de certa forma, uma norma que se aproxima, em alguns sentidos, da norma padrão. No entanto, por mais que seja uma variação linguística privilegiada, ela ainda tem mais aproximações com as variações ditas mais populares no meio urbano do que com a norma padrão. Segundo Faraco:

Essa constatação empírica causou surpresa em alguns estudiosos dos dados do NURC. Imaginavam eles que os falantes cultos, nas situações de fala mais monitoradas, tinham uma variedade bem distinta da linguagem urbana comum, ou seja, acreditavam eles que,

na norma culta falada, os falantes seguiam estritamente, por exemplo, os preceitos da tradição gramatical normativa (FARACO, 2008, p. 46).

Essa é mais uma prova de que não existe, nem existirá, uma norma padrão concreta, pois, até a norma culta, a norma mais prestigiada de um povo, difere bastante da norma padrão. A utilização dessa norma culta, geralmente, ocorre em situações formais de interação e é quase sempre monitorada pelo “bem falar e o bem escrever”, geralmente, adquirida pelos falantes letrados, diferenciando-se dos falares das camadas populares (BAGNO, 2009b).

O autor nos mostra que há um abismo criado pela própria estrutura social das classes sociais. Toda língua é um conjunto de sublínguas, que são as variedades linguísticas. As classes sociais de quem está no poder irão acreditar que sua maneira de falar é mais bonita, mais correta e vai impor isso a outras pessoas. Isso influencia o sistema de ensino, pois ele é controlado pelo poder. Dessa forma, tratar de linguagem é tratar, também, de política.

Para Bagno:

É preciso escrever uma gramática da língua urbana de prestígio, brasileira em termos simples (mas não simplistas), claros e precisos, com o objetivo declaradamente didático-pedagógico, que sirva de ferramenta útil e prática para professores, alunos e falantes em geral. Sem essa gramática que nos descreva e explique a língua efetivamente falada pelas classes mais letradas, continuaremos a mercê das gramáticas normativas tradicionais, que chamam erradamente de norma culta, uma modalidade de língua que não é culta, mas sim cultuada: não a norma culta como ela é, mas a norma culta como deveria ser, segundo as concepções antiquadas dos perpetuadores do círculo vicioso do preconceito linguístico (BAGNO, 1998, p. 140).

Segundo o autor, língua é poder e, quanto mais prestigiada a variedade falada, maior é a legitimação do seu poder simbólico. Por isso, é importante termos conhecimento de que ela é heterogênea, com a consciência de que outras variedades das línguas não são erradas, apenas diferentes, e que, nisso, há uma riqueza linguística grandiosa.

1.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A intolerância linguística nasce do preconceito linguístico. No que diz respeito a esse fenômeno, hoje, no Brasil, existem várias políticas públicas voltadas ao combate de desigualdades, sejam elas étnico/racial, de gênero, de religião etc., porém, o preconceito linguístico recebe pouco destaque, em sua especificidade, de modo que essa discussão tem relevância e urgência.

Nas mídias, nos jornais, nos manuais que ditam o que é certo e o que é errado e nos livros didáticos, ele vem sendo reforçado diariamente. O preconceito linguístico é decorrente de um preconceito social, e se refere à discriminação de alguém devido ao modo que ela fala, é “um não gostar”, “achar feio”, “rudimentar” ou “achar errado”.

Se um estudante falar essa frase: “E aí, quando é que nós vai?”, é provável que escutemos: “hum, que feio”, “não sabe falar”, “isso não é português”, “é errado falar assim”, ou ainda, “fala assim porque não estudou”. Essas frases são preconceituosas. Quando ouvimos uma frase como essa devemos pensar primeiro que a linguagem carrega informações sobre quem somos. De acordo com a norma padrão, essa frase não é adequada, entretanto, isso significa que, ao ouvi-la, ou algo semelhante, não podemos fazer qualquer juízo de valor a quem a falou. O objetivo principal, que é se comunicar, foi cumprido. Afinal de contas, cada um de nós tem a sua história, experiências, passou por algum tipo de dificuldade, ou teve diferentes oportunidades. Devido a isso, é importante garantir a esses estudantes o direito ao acesso à cultura letrada, com os mesmos instrumentos disponíveis que as camadas privilegiadas fazem uso.

A língua e a linguagem abrem possibilidades para o indivíduo criar, nomear, comunicar-se e transformar o universo, dessa forma, é estabelecida a interação social. Isso não significa que a escola não deva ensinar a norma culta, pois o aluno deve dominar essa outra variedade linguística, visto que ele já possui um conhecimento prévio da língua quando chega à escola, e que também precisa aprender a se adequar, em diferentes situações comunicativas.

Desse modo, a autora Bortoni-Ricardo (2004) frisa que se faz necessário a conscientização do educando em relação às diferenças para que, assim, ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização precisa se dar sem nenhum prejuízo do processo de ensino e aprendizagem, isto é, sem causar

interrupções incômodas. O educando precisa ter consciência de que a linguagem é plural e não única.

Segundo o filósofo linguístico Marcos Bagno:

Apesar dessa obviedade, a mudança linguística sempre tem sido encarada como um problema, como uma coisa negativa, como um sinal de ruína, decadência e corrupção da língua (e da moral de seus falantes). No entanto, essa mudança é inaceitável: tudo no universo, na natureza e na sociedade passa incessantemente por processos de mudança, de obsolescência, de reinvenção, de evolução... por que só a língua teria de ficar parada no tempo e no espaço? Todas as demais instituições humanas sofrem mudanças, por que a língua não sofreria? Senão nos vestimos mais como há cem anos, por que temos que continuar falando como há cem anos? Não parece óbvio? (BAGNO, 2009a, p. 42).

Sendo essa língua plural e em constante transformação, quando apontamos o erro na fala do outro, reforçamos a desigualdade social. Devemos salientar que o educador é orientado, por documentos, a ensinar a norma culta, e é importante que o faça, pois, o aluno precisa dominar outras variedades linguísticas, visto que ele já possui um conhecimento prévio da língua quando chega à universidade, mas precisa aprender a adequar seu uso a diferentes situações de interação social, não havendo razões para discriminação quando se apropriam de variedades consideradas “não-padrão”.

Esta pesquisa é de grande importância para o avanço do conhecimento para que os professores tomem consciência, valorizem a diversidade linguística e mostrem aos seus alunos que as variedades utilizadas em situações menos favorecidas são tão válidas quanto às demais, e que podem, sim, ser usadas por eles de acordo com o contexto da fala.

Com este estudo, gostaríamos de levar à reflexão a formação de professores e ações pedagógicas que priorizem um ensino inovador, não mais tradicionalista, que adotem métodos de ensino que possam convergir nos diferentes falares, e que o educador possa trabalhar essas variedades da língua de forma dinâmica, integrando o aluno, de forma a valorizar e respeitar as diferentes variações.

1.3.1 Preconceito linguístico nas salas de aula de Letras

O tema preconceito linguístico já vem sendo discutido nos cursos de Letras das universidades há um bom tempo. Porém, esse estudo busca descobrir como o tema está sendo abordado e discutido nas aulas de línguas, na atualidade, verificar a visão dos docentes acerca do tema; assim como a visão dos alunos, a partir do que aprenderam sobre o assunto. É importante verificar o ponto de vista dos discentes sobre o assunto, afinal, eles estudam para se formar futuros professores. Segundo Marinho (2010, p.10), é preciso investigar como a problemática do preconceito linguístico está sendo trabalhada em sala de aula, pois há a:

[...] necessidade de fornecer elementos que permitam a discussão e a reflexão da prática pedagógica do docente de Letras no Ensino Superior. Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar a maneira como o assunto é tratado no ensino superior e as razões pelas quais os discentes não podem introduzir na sala de aula (de Ensino Fundamental e Médio) o conteúdo adquirido nas aulas de graduação (MARINHO, 2010, p. 10).

De fato, o preconceito linguístico é muito pouco trabalhado nas aulas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (MOURA, 2021). Isso ocorre por que o professor não estudou sobre o assunto durante sua Graduação? Devido a essa e outras questões, procuraremos discutir como o tema é trabalhado nos cursos de graduação de Letras.

Nesse cenário, é importante que nas aulas de língua nas universidades, os docentes busquem trabalhar a norma culta com os alunos, mas o professor também precisa falar sobre variação linguística, mostrar aos alunos outros tipos de variedades, opostas às variantes mais prestigiadas. Além disso, o docente deve orientar o aluno para que ele possa utilizar diferentes variedades linguísticas, adequando-se ao ambiente e à interação linguística que aquele ambiente pede. Por exemplo, quando o falante está na universidade, ele precisa utilizar a norma culta da língua. Ao contrário, quando estiver num bar, utilizará uma variedade linguística mais popular, pois o ambiente aceita uma variante menos culta da língua. A partir do que foi mencionado, o docente não pode apresentar ao aluno apenas a norma culta da língua portuguesa. Segundo Silva e Botassini:

Embora se reconheça a existência de várias normas linguísticas, na escola, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a ênfase ainda recai sobre a norma culta. Com isso, muitas vezes, o

professor acaba privilegiando uma abordagem pedagógica ainda centrada na prescrição gramatical, deixando a variação linguística em segundo plano, ou dando-lhe um tratamento “estigmatizado” (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 65).

Tendo em vista a citação acima, é preciso que o docente deixe claro para o aluno que nossa linguagem é plural, que a diversidade linguística no Brasil é muito grande, por isso, existem diferentes variedades da língua que não se aproximam da norma culta, mas que devem ser respeitadas. Afinal, “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter seu valor na escola” (NEVES, 2003, p. 94).

Um ensino de língua na graduação focado na diversidade linguística fará com que o aluno perceba que a língua não é única, isto é, que ela se forma na pluralidade. Com isso, o aluno terá mais respeito pelas diferentes variedades linguísticas, terá acesso ao conhecimento de que não existe uma língua ou variedade linguística errada, espera-se, assim, que não se dissemine preconceito linguístico a partir desses sujeitos e, quando se formarem docentes, terão condições de ensinar a língua a partir de uma perspectiva mais plural e democrática. Marcos Bagno reforça essa ideia, ao falar que:

Simplemente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso de línguas diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critérios, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes (BAGNO, 2009a, p.25-26).

Não existem variantes da língua erradas, apenas diferentes. É essa diferença que torna nossa linguagem mais rica. Se determinada variedade linguística não segue determinadas regras da gramática normativa, isso não quer dizer que está errada, desde que ela variedade seja lógica e coerente, como afirma Bagno (2009a).

Também é importante que o professor forneça ao aluno um referencial teórico com noções de linguística aplicada, sociolinguística, variação linguística, além, é claro da problemática do preconceito linguístico. É interessante oferecer aos alunos um vasto conhecimento linguístico, isso o ajuda a entender que a linguagem é heterogênea e que a diversidade linguística faz parte da língua, pois é falada por pessoas e elas carregam elementos, sejam eles culturais, regionais ou sociais, que

interferem na fala, produzindo-se, dessa forma, as variantes. Assim, com uma formação linguística sólida, esse aluno se tornará um professor preocupado em ensinar a diversidade linguística, a qual ele teve acesso, em sua prática docente. Para Silva e Botassini:

É necessário, portanto, que, durante sua formação, o professor construa não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que esse professor acredite na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística. Infelizmente, ainda, em muitos casos, as crenças de muitos professores sobre o ensino da língua materna têm como base o ensino gramatical sob uma perspectiva prescritivista (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 68).

Para que isso aconteça, parece importante que os cursos de graduação ofereçam ao aluno disciplinas linguísticas que despertem a consciência, que provoquem reflexões para que esse acadêmico e docente em formação inicial tenha um olhar crítico acerca da linguagem, que conheça a sua própria língua, para que obtenha uma boa formação linguística, na academia.

Outra atitude que pode ser tomada é desconstruir a visão do aluno acerca da língua. Muitas vezes, estudantes de graduação chegam aos cursos de Letras com uma visão completamente errônea da linguagem, pois aprenderam-na a partir de uma única perspectiva, normativa, por toda a vida.

O docente, em sua prática, tem a possibilidade de refletir criticamente sobre a língua, considerando que é baseada nas regras de uma norma padrão inexistente, para que que desmistifiquem falsas ideias, como a de uma única variedade, no nosso caso, da norma culta. Algumas vezes, o aluno pode passar pela graduação inteira sem perder visões errôneas disseminadas pela escola, pelas relações sociais e pela mídia.

As aulas de língua portuguesa desses alunos no Ensino Fundamental e Médio foram pautadas, majoritariamente, no ensino da gramática. O que não atendia às regras era considerado um erro (MOURA, 2021). Com isso, o aluno chega à graduação com a visão estereotipada de uma língua homogênea e guiada pela normatividade. Desconstruir essa visão é uma tarefa árdua, mas o professor universitário possui ferramentas e conhecimento para esse processo, visando mostrar um novo conceito de linguagem para esse aluno.

Os autores Silva e Botassini reforçam que:

[...] é fundamental que estudos voltados para a área da Sociolinguística estejam presentes nas disciplinas dos cursos de Letras, como aqueles relativos à variação linguística e ensino. Isso possibilitará aos acadêmicos refletirem sobre a diversidade linguística e sobre a preferência por determinados usos, conforme o contexto de interação (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 82).

Apenas com uma boa formação acadêmica, o aluno, futuro professor, estará preparado para ensinar língua portuguesa com qualidade, pluralidade, criticidade e sem preconceitos. Faraco (2008, p. 182) salienta que é necessária “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”.

O professor precisa ensinar ao aluno a língua portuguesa, sem deixar de lado o contexto e a realidade desse aluno, assim, ficará mais fácil para os alunos assimilarem a concepção de língua portuguesa heterogênea e plural, em detrimento da antiga visão de língua homogênea.

1.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As políticas linguísticas são um tema cada vez mais importante na sociedade contemporânea, que busca compreender como as línguas são usadas e como são regulamentadas. Segundo Louis-Jean Calvet (1997), as políticas linguísticas têm como objetivo fazer a gestão das línguas em sociedades plurilíngues, podendo ser definidas como o conjunto de decisões que afetam à estrutura, o uso e as diretrizes das línguas, assim como as suas relações com as instituições e as sociedades que as utilizam.

Spolsky (2016, p. 32) considera que “O objetivo de uma teoria de políticas linguísticas é considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na comunidade de fala ou nas comunidades de fala da(s) qual(is) eles fazem parte”.

As políticas linguísticas são fundamentais para entendermos como as línguas são usadas em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Essas políticas podem ser entendidas como um conjunto de estratégias para regular o uso da língua e promover sua difusão e ensino, em uma determinada sociedade.

1.4.1 Contextos e conceitos

Calvet (1997) apresenta diferentes abordagens possíveis para as políticas linguísticas, sendo elas: a abordagem liberal, a nacionalista e a internacionalista.

Apesar da nomenclatura, as abordagens nada têm a ver com os termos liberal e nacionalista que conhecemos, quase como senso comum, na política cotidiana. A abordagem liberal é uma das abordagens mais conhecidas das políticas linguísticas e visa garantir a liberdade de escolha dos falantes, em relação à língua que desejam usar. Essa abordagem está baseada na ideia de que a língua deve ser livre de qualquer interferência do Estado ou de outras entidades que buscam impor uma língua ou variedade linguística específica (CALVET, 1997).

Para o autor, a abordagem liberal das políticas linguísticas é uma das mais controversas, porque pode levar à exclusão de algumas línguas e variedades linguísticas em detrimento de outras, devido ao número de usuários das línguas mais dominantes, além das oportunidades de uso e menor acesso a recursos (CALVET, 1997).

No entanto, a abordagem liberal é especialmente eficaz em sociedades multilíngues, nas quais os falantes têm acesso a diversas línguas e podem escolher qual delas usar em diferentes contextos sociais (CALVET, 1997).

Porém, é importante lembrar que a abordagem liberal das políticas linguísticas não é neutra e pode estar relacionada a questões de poder e dominação linguística. Quase sempre, sociedades multilíngues se beneficiam de duas ou mais línguas que são dominantes, em contextos globais, ou há uma língua hegemônica; vide exemplo de línguas europeias que são línguas oficiais de diversos países africanos, frutos do colonialismo (CALVET, 1997).

Um exemplo de aplicação da abordagem liberal é a política linguística dos Estados Unidos. O país adota uma abordagem descentralizada, deixando para os estados e municípios decidirem sobre o uso das línguas em seus territórios. A política linguística do país enfatiza a liberdade individual e a diversidade cultural, permitindo que as pessoas escolham a língua que desejam falar e incentivando a educação bilíngue (CALVET, 1997).

Entretanto, há um questionamento da efetividade da legislação e documentos oficiais da educação norte-americana, no que diz respeito ao uso e aos

reconhecimentos das línguas. Kircher e Kutlu (2023) identificam uma realidade multilíngue em um cenário engessado por ideologias monolíngues.

A Constituição dos Estados Unidos não especifica uma língua oficial, embora o inglês seja amplamente utilizado em todos os setores da sociedade. Alguns estados adotaram leis tornando o inglês a língua oficial, mas muitos desses esforços têm sido criticados por serem discriminatórios e não reconhecerem a diversidade dali (CALVET, 1997).

Além disso, o país possui uma forte tradição de ensino de línguas estrangeiras nas escolas, com muitas opções de idiomas, desde o espanhol ao mandarim. As empresas também incentivam seus funcionários a aprenderem outras línguas, para aumentar sua eficiência em um mercado global (CALVET, 1997).

Essa abordagem liberal tem sido elogiada por permitir a diversidade cultural e a liberdade individual, mas, criticada, por não fornecer proteção para línguas minoritárias e não reconhecer a importância cultural e histórica de algumas línguas (CALVET, 1997).

Embora sejam previsões importantes e democráticas no papel, precisamos considerar as implicações de poder e exclusão, que podem estar associadas a essa abordagem, marcadamente em sociedades multilíngues e com desigualdades linguísticas (CALVET, 1997).

Por sua vez, a abordagem nacionalista pretende promover uma língua nacional em razão da marginalização de outras línguas estrangeiras. Essa abordagem está baseada na ideia de que a língua nacional é um elemento fundamental da identidade e da cultura de um país e, portanto, deve ser valorizada e preservada (CALVET, 1997).

Para Calvet (1997), a abordagem nacionalista das políticas linguísticas tem sido bastante influente ao longo da história, especialmente em países que passaram por processos de construção nacional, como é o caso de muitos países da Europa e da América Latina. Nesses casos, a língua nacional é vista como um elemento fundamental para a construção da identidade e para a coesão social.

No entanto, ela também é controversa, por abrir margem para a exclusão e discriminação linguística. Em alguns casos, a promoção da língua nacional pode até mesmo ser o caminho para políticas de supressão e ultranacionalismo o que, para além de gerar conflitos de efeitos muito maiores, pode prejudicar a diversidade linguística e a igualdade de oportunidades linguísticas (CALVET, 1997).

Além disso, a abordagem nacionalista pode ter implicações políticas e econômicas, pois a promoção da língua nacional pode ser vista como uma forma de protecionismo e de resistência à globalização. Em alguns casos, a promoção da língua nacional pode levar a barreiras comerciais e políticas, em relação a outras línguas e culturas, o que pode prejudicar a cooperação internacional e o desenvolvimento econômico (CALVET, 1997).

Mesmo sendo uma abordagem importante para a construção da identidade nacional, as implicações de exclusão, discriminação e protecionismo que podem estar associadas à abordagem nacionalista a tornam instável, em termos de salvaguarda de línguas originárias, de resistência e de retomada político-cultural, por exemplo (CALVET, 1997).

A Catalunha é uma região autônoma da Espanha, com uma língua própria, o catalão, que é amplamente falado e considerado um símbolo importante da identidade cultural catalã. A política linguística do Estado catalão é algo que podemos enquadrar na abordagem nacionalista (CALVET, 1997).

Desde a década de 1980, a Catalunha tem implementado políticas linguísticas que visam promover e proteger o uso do catalão na região. Essas políticas incluem a promoção do uso do catalão nas escolas, na administração pública, nos meios de comunicação e nos espaços públicos em geral (CALVET, 1997).

Em termos de educação, a política linguística catalã garante que todas as crianças que frequentam as escolas públicas na Catalunha sejam educadas em catalão, embora o espanhol também seja ensinado como segunda língua obrigatória. Além disso, há uma série de programas de imersão em catalão para estudantes que chegam à Catalunha com outra língua materna (CALVET, 1997).

Na administração pública, a política linguística garante que as duas línguas oficiais da região, catalão e espanhol, sejam usadas igualmente. A administração pública é obrigada a atender os cidadãos nas duas línguas oficiais e os documentos oficiais são publicados em ambas as línguas.

A política linguística catalã também promove o uso do catalão nos meios de comunicação, incentivando a produção de programas de televisão e rádio em catalão, bem como o uso do catalão na imprensa escrita. Em resumo, a política linguística catalã é um exemplo de como uma região pode adotar políticas que promovam e

protejam o uso de sua língua própria e como essas políticas podem ser controversas e desafiadas, por diferentes visões políticas e ideológicas (CALVET, 1997).

A abordagem internacionalista tem como objetivo promover a cooperação entre as línguas e culturas do mundo, além de valorizar a diversidade linguística e cultural. Essa abordagem está baseada na ideia de que todas as línguas são igualmente importantes e merecem respeito e proteção (CALVET, 1997).

Conforme Louis-Jean Calvet (1997), a abordagem internacionalista das políticas linguísticas ganhou uma relevância muito maior na era da globalização e sua importância aumenta, cada dia mais, com o avanço das tecnologias, com as línguas e culturas estando cada vez mais interconectadas e interdependentes. Nessa abordagem, as línguas são vistas como uma fonte de riqueza cultural e de conhecimento, e a diversidade linguística é valorizada como um patrimônio da humanidade (CALVET, 1997).

A abordagem internacionalista das políticas linguísticas também tem implicações políticas e econômicas, visto que a cooperação entre as línguas e culturas pode ser vista como uma forma de superar as barreiras linguísticas e culturais que, por vezes, impedem a comunicação e a compreensão mútua. Além disso, a promoção da diversidade linguística pode ser vista como uma forma de preservar a riqueza cultural e de promover a paz e a cooperação internacional (CALVET, 1997).

No entanto, essa perspectiva pode ser vista como utópica e impraticável, em alguns casos. Em sociedades multilíngues e desiguais, pode ser difícil equilibrar a promoção da diversidade linguística com a necessidade de comunicação e integração social. Além disso, a promoção da diversidade linguística pode ser vista como uma ameaça à língua nacional e à coesão social, em alguns casos (CALVET, 1997).

Um exemplo de política linguística de abordagem internacionalista é a promoção do multilinguismo e da diversidade linguística, em âmbito global, reconhecendo a importância e o valor de todas as línguas e incentivando o uso equitativo das mesmas. Nesse sentido, uma das iniciativas é a criação de organizações internacionais que visam à proteção e promoção das línguas, como a UNESCO, que tem como objetivo promover o plurilinguismo, a diversidade linguística e a igualdade de *status* entre as línguas, além de desenvolver políticas e projetos para a preservação das línguas em risco de extinção (CALVET, 1997).

Outra iniciativa é a adoção de políticas de ensino de línguas estrangeiras que valorizem a diversidade linguística, ensinando não apenas as línguas mais faladas no mundo, mas também aquelas minoritárias e regionais, fomentando o contato entre culturas e a valorização da diversidade linguística e cultural (CALVET, 1997).

Em conclusão, a abordagem internacionalista busca promover a cooperação entre as línguas e culturas do mundo, valorizando a diversidade. Embora seja importante para a promoção da paz e da cooperação internacional, é necessário considerar as implicações políticas, econômicas e sociais que podem estar associadas a essa abordagem, especialmente em sociedades multilíngues e desiguais (CALVET, 1997).

Apesar da definição apresentada por Calvet (1997), o autor compreende que as políticas linguísticas não são neutras e sempre estarão servindo a um propósito de quem as postula. É possível entendermos que as políticas linguísticas, assim como a definição de língua e linguagem, também obedecem determinadas visões de mundo e sociedade.

Para além disso, o autor francês afirma que as políticas linguísticas devem exercer a justiça linguística, valorizando o caráter multilinguístico e diverso da comunidade de falantes (CALVET, 1997).

Uma consideração importante se refere à chegada do conceito em si, no Brasil, “política linguística’ – conceito que aqui só já entrado o século XXI passou a estar mais presente no debate – está muito ligado à educação formal” (OLIVEIRA, 2005, p. 90). Isso significa que nosso debate é recente, e que os locais em que mais circula, envolvem a elaboração de documentos oficiais da educação e, portanto, na escola.

Veja-se, a normalização da língua recai sobre algo que já temos na maioria das línguas dominantes em todo o globo terrestre: o estabelecimento de uma norma para a língua.

Oliveira (2005) destaca o papel da escola e da institucionalização como tentativa de uma suposta estagnação da língua, contrariamente ao que se passa em situações que se dão nas práticas sociais, em suas mais diversas modalidades.

Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas linguísticas e confiar exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas linguísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a vida das línguas é abrir mão de obter resultados [...] para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. Em

conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si (OLIVEIRA, 2005, p. 90).

Conforme nos apresenta a professora Cloris Porto Torquato (2010), no texto *Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social*, as políticas linguísticas são determinadas pelas relações de poder apresentadas na nossa sociedade, concordando em certo grau com Calvet.

Além de afetar diretamente a vida dos falantes de uma língua, como no caso de políticas que buscam proibir o uso de determinadas línguas, ou privilegiar uma variedade linguística em detrimento de outras. Por isso, é importante que as políticas linguísticas sejam elaboradas de forma democrática e considerem a diversidade linguística e cultural de uma sociedade (TORQUATO, 2010).

Torquato (2010) traz à luz a promoção de línguas minoritárias como uma possível solução para possibilitar a democratização nesse campo. A autora recupera as ações do *Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística* e afirma que “O silenciamento das línguas minoritárias tem sido, atual e paulatinamente, interrompido por políticas linguísticas de Estado bem como por políticas de outros atores sociais [...]” (TORQUATO, 2010, p.16).

As políticas linguísticas também devem visar o papel da língua na definição identitária de uma comunidade linguística com sua variante. A escolha de uma língua oficial ou a promoção de determinada variedade linguística, em detrimento de outras, por exemplo, é um reflexo do poder e da influência exercida por determinados grupos sociais e políticos (TORQUATO, 2010).

As determinadas escolhas de uma política linguística, que não envolvam a inclusão de variedades linguísticas menos prestigiadas, afetam diretamente a vida de falantes de línguas minoritárias ou de grupos marginalizados, podendo reforçar desigualdades e exclusões sociais.

Além disso, as políticas linguísticas também podem ser afetadas por fatores históricos e culturais. Torquato (2010, p. 2), ao recuperar Hamel e Calvet, relembra que

Hamel (1998a, 2001) analisa relações de poder em situações comunicativas de comunidades indígenas no México, onde as línguas indígenas são dominadas pela língua espanhola. Calvet (1995) focaliza relações de poder e dominação em países africanos que têm o francês como língua oficial, língua que domina sobre as línguas

africanas. Esses autores mostram que a dominação linguística reflete as dominações sociais. No contexto do colonialismo e ainda após o fim do colonialismo, nos países latino-americanos, as línguas dos colonizadores dominam sobre as línguas locais e refletem assimetrias sociais herdadas do sistema colonial.

A abordagem internacionalista, apresentada por Calvet e citada anteriormente, não pode partir da centralização do Norte global em detrimento da marginalização das línguas e variedades únicas dos países que foram, um dia, colonizados e explorados. Esses fatores influenciam as escolhas e decisões das políticas linguísticas e tornam ainda mais complexa a compreensão desse fenômeno.

Diante desse contexto, a pesquisa sobre políticas linguísticas ganha importância para entendermos como as línguas são valorizadas e utilizadas em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. É fundamental que pesquisadores e formuladores de políticas públicas considerem a diversidade linguística existente em suas comunidades e levem em conta as consequências de suas decisões.

Ainda, é importante destacar que as políticas linguísticas não são uma realidade estática e imutável, mas sim um fenômeno dinâmico e em constante mudança. As políticas podem ser contestadas e alteradas por meio de movimentos sociais, lutas políticas e mudanças culturais, o que reforça a necessidade de um constante diálogo e reflexão sobre o papel e a importância das línguas em nossa sociedade.

As pesquisadoras Djane Antucci Correa e Tais Regina Guths (2015), atentamos para essa questão, em seu artigo *Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística*. No texto, as autoras abordam a importância de repensar as visões sobre língua e política linguística, em um mundo cada vez mais globalizado e diverso.

Para Correa e Guths (2015, p. 139), atualmente, o termo política linguística “[...] é, muitas vezes, confundido com militância linguística em prol de uma língua, quando, na verdade, essa terminologia abarca muitas outras ações relacionadas à língua, algumas, inclusive, que buscam coibir o uso de determinada língua”.

Assim sendo, a língua consegue extrapolar seu sistema gramatical e todo o conjunto de regras que o determina, a língua é um fenômeno social e histórico que está ligado cultural e identitariamente à uma sociedade.

As teóricas afirmam que “as políticas não partem exclusivamente do Estado, pois todos nós movemos políticas linguísticas” (CORREA; GUTHS, 2015, p. 144) e cita exemplos de como essas políticas linguísticas estão presentes em outras importantes instituições que compõem a nossa sociedade, como as igrejas e a família, por exemplo.

As políticas linguísticas devem ser orientadas pela promoção da diversidade linguística e cultural e pela garantia dos direitos linguísticos dos falantes, em especial, das línguas minoritárias e das comunidades historicamente marginalizadas. Nesse sentido, é preciso superar a lógica da competição e da hierarquização linguística e apostar em práticas democráticas e participativas, que valorizem o plurilinguismo e a pluriculturalidade. Apenas assim poderemos construir sociedades mais justas e inclusivas, nas quais a diversidade linguística seja considerada um valor em si, e não um obstáculo para a comunicação e a convivência entre os povos.

1.4.2 Políticas linguísticas no Brasil

Aproximando a discussão de nosso contexto nacional, é possível observar que as políticas linguísticas no Brasil são complexas e variadas, e envolvem a adoção de medidas, tanto pelo poder público quanto pela sociedade.

A Política Nacional de Educação, expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), estabelece que o ensino da língua portuguesa é obrigatório em todas as escolas do país. Além disso, a LDB a reconhece como um patrimônio cultural e linguístico brasileiro e determina que o ensino de outras línguas, como línguas estrangeiras e línguas indígenas, deve ser promovido (OLIVEIRA, 2013).

Pensando nisso, criou-se a política de valorização das línguas indígenas: o Brasil é um país com mais de 300 línguas indígenas faladas (LOPES; FREIRE; CRUZ, 2022). O Estado brasileiro tem desenvolvido políticas relacionadas a essas línguas, como a atribuição da Educação Escolar Indígena e a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos em línguas indígenas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2022).

Para além da questão dos povos nativos, desde 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como língua oficial do Brasil, por causa da política de inclusão de surdos, e o ensino de Libras é obrigatório nas escolas, que recebam estudantes surdos. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece que as pessoas surdas têm o direito de se comunicar em Libras em todos os serviços públicos e privados (NUNES, 2019).

É importante ressaltar que as políticas linguísticas, no Brasil, nem sempre são efetivas ou suficientes para atender às demandas linguísticas das diferentes comunidades brasileiras. Além disso, há debates e controvérsias em torno de políticas linguísticas específicas, como a adoção do ensino de línguas estrangeiras em detrimento do ensino de línguas indígenas, por exemplo.

Mudar esse cenário não é algo simples ou que possa ser executado de maneira rápida. Por tratar de questões culturais e, muitas vezes, carregadas de heranças sócio-históricas que remetem à fundação da nossa nação, esse processo envolve diversas esferas da sociedade e do governo.

É fundamental que o desenvolvimento de pesquisas e debates acadêmicos sobre o tema seja incentivado, buscando ampliar o conhecimento e a conscientização sobre a importância das políticas linguísticas para a sociedade.

Porém, esse debate não pode se manter na “bolha” do ensino superior e da pesquisa acadêmica. Estimular a participação da sociedade civil na definição das políticas linguísticas, por meio da realização de audiências públicas, fóruns, consultas populares, entre outros mecanismos de participação, que aproximem a sociedade civil do debate e diminuam as lacunas históricas que, hoje, afastam-nos do assunto (LOPES; FREIRE; CRUZ, 2022; NUNES, 2019).

Desse esforço conjunto, sociedade e pesquisadores, deve sair a iniciativa, por meio de manifestações, petições e outras formas de mobilização social que pressionem o poder público a implementar políticas linguísticas mais inclusivas e democráticas.

Investir na formação de professores e educadores, visando à promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, torna-os capazes de lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, de forma a promovermos, para as novas gerações, o respeito e tolerância às variedades linguísticas menos prestigiadas no país.

A partir disso, poderemos promover a valorização e o reconhecimento das línguas minoritárias e regionais de maneira realista, com uma teoria que se alie à prática e que valorize a diversidade linguística presente no país, por meio de iniciativas culturais, educacionais e de comunicação;

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem cunho qualitativo (GODOY, 1995; GIL, 2002), partindo de uma questão que acompanha a pesquisadora em sua trajetória acadêmica e que, ao longo do processo de estudos da pós-graduação, tomaram corpo, de modo que esta dissertação se organiza “procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Para Minayo (2007), pesquisas dessa natureza envolvem significados, motivos, crenças, valores e atitudes, que orientam a pesquisadora e os participantes na compreensão e interpretação da realidade.

Para tanto, enfoca-se na natureza ou essência do problema; parte-se das raízes filosóficas da fenomenologia e interação simbólica; pode-se associar ao trabalho de campo e ao subjetivismo; investiga-se para fins de entendimento, descrição, descoberta, generalização ou hipóteses; adota-se amostras pequenas; a coleta de dados tem o pesquisador como autor, usando questionários, entrevistas ou outros instrumentos pertinentes; caracterizando o método de análise como indutivo (BRITO; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Tal abordagem não é estranha às pesquisas no campo da educação que investigam questão específica, como é o caso de Moura (2021), Gaspar (2021) e Dantas (2021); e desta dissertação, que investiga a abordagem teórica e prática do preconceito linguístico nas salas de aula dos cursos de Letras da UEPG.

Neste sentido, este trabalho se desdobra nas atividades de levantamento, revisão bibliográfica, coleta e análise de dados – etapas discutidas na sequência.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Compreende-se que a noção de “variação linguística” foi fortalecida pelo advento da sociolinguística, com William Labov, a partir de 1960:

A língua, assim como a sociedade, não é e não poderia ser homogênea e, neste sentido, a sociolinguística surge no contexto dos estudos observando-a, bem como a descrição de fenômenos das mudanças linguísticas na sociedade e a influência destas [mudanças] em contextos específicos, objetivando a explicação de determinados

fenômenos de variação e mudança em contextos sociais também específicos (BOCHENEK; RODRIGUES, 2011, 163).

A partir das traduções das obras de Labov, inclusive por Marcos Bagno, essa discussão chega e cresce no Brasil e é, em 1999, com a publicação de *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, que a temática é popularizada e, cada vez mais, discutida na academia. Ressalta-se, entretanto, sua dificuldade em alcançar as salas de aula da Educação Básica (MOURA, 2021).

Essa discussão, relevante nas últimas duas décadas, repercute no ensino e aprendizado de português, significativamente no âmbito do Ensino Superior, na formação inicial e continuada de professores e professoras de língua portuguesa.

Para Gil (2002, p. 44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Brito, Oliveira e Silva (2021) corroboram a visão, dizem que o procedimento é adequado para desenvolver estudos, mas que sua associação com outras abordagens metodológicas é produtiva, com ênfase à coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica, além de viabilizar o cuidadoso exame sobre um tema, impulsiona o aprendizado, tendo em vista a dimensão de levantamentos de trabalhos já publicados e que trazem informações relevantes para esta empreitada (Lakatos; Marconi, 2003).

Nesta investigação, a escolha do tema foi motivada pela experiência discente da pesquisadora e a compreensão de que a pluralidade e o plurilinguismo em sala de aula, no contexto da formação inicial, beneficiam estudantes de graduação e àqueles que serão seus alunos na Educação Básica e Ensino Médio, na escola.

O plano de trabalho estabelecido acompanha a proposição do programa de pós-graduação, os encontros de orientação e a viabilidade de realização de todas as etapas. Identificou-se que, para a pesquisa bibliográfica, o referencial bibliográfico consolidado sobre o tema inclui Bagno (1998; 2007; 2009a; 2009b; 2012), Camacho

(2013), Faraco (2008), Labov (2008) e Neves (2003), abrangendo a sociolinguística; a variação e o preconceito linguístico; o trabalho e a formação docente e as políticas linguísticas.

Além disso, ao realizar levantamento inicial sobre os textos já publicados, estabeleceu-se o recorte de elencar dissertações do mesmo programa de pós-graduação (PPGEL/UEPG), sobre os temas “preconceito linguístico” e “formação docente”, como se demonstra na seção que segue.

Tendo feito essa etapa, outros referenciais que se somam incluem aqueles que tratam dos aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, bibliográfica; e, na sequência, da coleta e análise de dados.

2.1.1 Revisão bibliográfica –dissertações do PPGEL/UEPG

O PPGEL/UEPG deu início as suas atividades em 2010 sendo, inicialmente, chamado de Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade; em 2016, seu nome é mudado para Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Em seu portal, consta a seguinte informação:

O objetivo do curso é propiciar reflexões sobre questões relacionadas à linguagem e à formação de professores da área. Com isso, pretende-se formar pessoal qualificado para o exercício das atividades de ensino e pesquisa em estudos da linguagem e fomentar a produção de conhecimento sobre a linguagem e sobre as áreas afins. É também objetivo do curso promover uma maior aproximação entre as questões voltadas para as relações entre Língua, Linguagem e Literatura, considerando os horizontes teóricos em transversalidade com o texto (compreendido em amplitude) e a subjetividade. Desde os anos iniciais do Programa, temos observado reflexos positivos quanto ao fortalecimento dos Cursos de graduação em Letras (Espanhol, Francês e Inglês) ofertados na UEPG, bem como quanto à atuação em outros níveis de ensino dos profissionais que vêm sendo formados pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEPG (UEPG, 2023, online¹).

Tal previsão demonstra que há arcabouço teórico e metodológico para que sejam os trabalhos oriundos do PPGEL/UEPG aqueles considerados para esta revisão bibliográfica, que busca identificar a produção acadêmica sobre preconceito linguístico e formação docente.

¹ Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppgel/curso/>. Acesso em: 18 out. 2023.

Para o levantamento e revisão, acessou-se a Biblioteca de Teses e Dissertações da UEPG (TEDE/UEPG), buscando as seguintes palavras-chave: “preconceito linguístico” e “formação docente”.

A busca por “preconceito linguístico” resultou em 58 dissertações de mestrado², sendo 34 do PPGEL/UEPG. Interseccionados com formação docente, formação inicial, licenciatura, ensino superior, Letras e UEPG, foram encontradas sete dissertações, conforme se apresenta, em ordem cronológica de publicação:

Quadro 1 – Levantamento das dissertações sobre preconceito linguístico e formação docente, publicadas pelo PPGEL/UEPG

#	Autor(a)	Título	Ano
1)	Borges, Simone Sousa	Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da UEPG	2012
2)	Sene, Rosana Aparecida Ribeiro de	Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes	2017
3)	Clara, Michele Padilha Santa	Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa	2017
4)	Nunes, Evelin Seluchiniak	Políticas linguísticas para libras: considerações de uma professora surda	2019
5)	Waiga, Willian Mainardes	A inscrição da subjetividade na escrita acadêmica: análise de TCCs do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná	2020
6)	Moura, Lilian Aparecida de	Variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa: uma pesquisa com um grupo de professoras	2021
7)	Dantas, Rictor de Oliveira	Variação e preconceito linguístico: uma discussão com os alunos de letras da UEPG e suas atitudes perante o currículo	2021

Fonte: A autora.

² Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/simple-search?location=%2F&query=preconceito+lingu%C3%ADstico+&rpp=10&sort_by=score&order=desc. Acesso em: 19 abr. 2023

Considerando o levantamento realizado, para examinar as reflexões produzidas por pós-graduandos do PPGE/UEPG, apresenta-se, brevemente, a problemática das pesquisas acessadas e as considerações dos autores sobre preconceito linguístico, ao articular esse tópico com a formação docente.

O trabalho de Borges (2012) é o primeiro sobre o tema produzido no PPGE/UEPG e disponível na TEDE/UEPG, de modo que permite observar como se deu a abordagem pioneira sobre formação inicial, ensino de português, identidade docente, linguagem(s), variação e preconceito linguístico, na instituição.

No trabalho, o objeto de estudo são duas disciplinas do primeiro ano dos cursos de Letras da UEPG, vigentes no currículo de então, *Língua e Texto* e *Introdução aos Estudos Linguísticos*; a partir delas, objetiva discutir as crenças na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação nos cursos. Adota a base qualitativa, realizando a coleta de dados por meio de observação, diário de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas (BORGES, 2012).

A autora indica que

Como resultados da pesquisa, concluímos que a observação das crenças dos professores em formação permite que se discuta mais amplamente sua (des/re)construção identitária, partindo de uma perspectiva de que suas identidades estão sempre em movimento, se (des/re)construindo, uma vez que são perpassadas por novas e diferentes experiências que se confrontam/confrontarão com outras já existentes. Notamos também que os professores sofrem grande influência da academia, pelo menos teoricamente, e que esta tem responsabilidade na mudança de algumas crenças relacionadas às noções de língua(gem), gramática, papel do professor/aluno etc. (BORGES, 2012, p. 8).

Sene (2017) traz como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, interseccionado por raça, gênero e sexualidade, em uma turma de Ensino Médio de uma escola estadual do estado do Paraná. O objetivo da pesquisa é investigar como as/os estudantes percebem as identidades de raça, gênero e sexualidade no ambiente escolar, compreendendo as razões para a problematização dessas identidades, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, pela perspectiva discente.

Metodologicamente, a pesquisa se encontra no campo de estudos da Linguística Aplicada, tendo natureza qualitativa. Sene (2017) destaca o fato de voltar-se às questões de poder, ideológicas, históricas e subjetivas e o envolvimento dos

sujeitos estudantes; além disso, seu papel enquanto pesquisadora, que envolve o contato direto com a situação pesquisada, é apresentado como etnográfico. A especificidade do espaço e do período analisado o constitui como estudo de caso. Sene (2017), nos procedimentos bibliográficos, realizou a revisão bibliográfica, buscando localizar sua produção dentre aquelas semelhantes, produzidas em um mesmo período histórico.

A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionário, narrativas autobiográficas, entrevista de grupo focal e diário de campo; as análises sobre as identidades nas quais foca, no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa, verifica que há um impacto nos estudantes no trabalho com raça, gênero e sexualidade, bem como silenciamento em relação às identidades fora dos padrões. Essas questões, muitas vezes, não são abordadas pela escola (SENE, 2017). A autora constatou que o currículo e a escola mantêm essas identidades alheias, buscando representações ideais no e do ambiente escolar (SENE, 2017).

No mesmo ano, Clara (2017) investiga as representações das identidades de gênero, raça e sexualidade em livros didáticos (LD) de Língua Inglesa, em uma turma do Ensino Médio de uma escola estadual do estado do Paraná. Com o objetivo de analisar esses elementos no LD e como estudantes e professora se relacionam com essas representações, a autora desenvolve uma pesquisa qualitativa, documental, com estudo de caso etnográfico. Usa, como instrumentos de coleta de dados questionários, narrativas autobiográficas, entrevista e diário de campo.

Os resultados indicam uma baixa representatividade das identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático *Way to Go 1*. Além disso, dentre as poucas imagens de mulher negra que aparecem no livro didático, a maioria a traz de forma inferiorizada ou estereotipada. Também, foi possível observar que enquanto algumas das participantes da pesquisa sofreram preconceito racial ou racismo, outras já presenciaram alguém sofrendo. Sendo assim, concluo que o preconceito racial continua presente em diversos âmbitos da sociedade como escola, livro didático, família, mídia, entre outros. No entanto, embora isso ocorra, o/a professor/a tem a possibilidade de promover o letramento crítico em sala, levando os/as seus/suas alunos/as a reconhecerem e a questionarem as ideologias impostas pela sociedade dominante, desconstruindo certas identidades (CLARA, 2017, p. 7).

A pesquisa de Nunes (2019) estuda as políticas linguísticas para surdos, visando analisar as políticas que orientam leis e documentos referentes à educação

bilíngue, no município de Ponta Grossa, a partir de sua perspectiva de professora surda. A pesquisa é qualitativa, sendo realizados os levantamentos bibliográfico e documental. Já a análise de dados se dá pela interrelação entre as reflexões teóricas, o previsto em textos documentais e a perspectiva docente/identitária da autora.

Em relação às considerações finais do trabalho, elas apontam para a relação entre previsão legal e prática, que “[...] vão além da aprovação de leis e decretos, é necessária a participação e o interesse tanto do professor como da comunidade escolar em tornar realidade esses direitos previstos em lei” (NUNES, 2019, p. 95).

Waiga (2020) tem como foco de pesquisa a escrita acadêmica em TCCs de uma universidade pública do estado do Paraná. Seu intuito é observar a constituição dos gêneros acadêmicos resultantes desses textos, voltando-se às inscrições da subjetividade. Apoiar-se na teoria dos letramentos acadêmicos e dos gêneros do discurso. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental, com fontes de primeira mão, realizando a análise e interpretação de 46 TCCs.

O autor conclui que “[...] estão em jogo diversas identidades (das quais, sobrepuja a do/a pesquisador/a) e relações de poder pertinentes ao curso de graduação e às subjetividades dos acadêmicos, e à língua/escrita acadêmica enquanto instituição” (WAIGA, 2020, p. 221). Sua constatação aponta para uma constante relação de autoridade e poder entre as subjetividades e os pressupostos e expectativas institucionais (WAIGA, 2020).

As duas pesquisas mais recentes (MOURA, 2021; DANTAS, 2021) dissertam de modo mais próximo com a proposta e os eixos temáticos desta dissertação, o que se justifica, inclusive, pela orientação da professora doutora Valeska Gracioso Carlos, que desenvolve projetos e pesquisas sobre variação e preconceito linguístico, mais diretamente.

Moura (2021) estuda a abordagem da variação e preconceito linguístico por professoras de língua portuguesa da Educação Básica, buscando proporcionar a reflexão e discussão sobre o tema. A abordagem metodológica contou com a pesquisa bibliográfica; a coleta de dados se deu pelo debate, a partir do roteiro semiestruturado de perguntas.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que há uma valorização exacerbada do ensino puramente gramatical e que tanto as professoras quanto os seus alunos percebem que o tratamento saturado da gramática normativa em sala de aula é algo problemático.

No que diz respeito aos fenômenos da variação e da mudança linguística, percebemos que as docentes muitas vezes tratam da variação de uma maneira estereotipada, além de deixarem transparecer que o trabalho em sala de aula tem como foco principal a correção. Nesse sentido, a fala mais grave é, certamente, a afirmação de que uma simples ‘comentadinha’ é suficiente no trabalho com as variedades da língua portuguesa. No que concerne ao preconceito linguístico, constatamos que, no ambiente escolar, ele existe emanado de todos os sujeitos que interagem nesse espaço (MOURA, 2021, p. 9).

O trabalho de Dantas (2021) se passa no mesmo lócus desta dissertação, os cursos de Letras da UEPG, tendo como interlocutores, entretanto, os estudantes. O autor investiga a variação e o preconceito linguístico, dialogando com sua intenção de analisar as atitudes de estudantes perante o currículo.

A pesquisa é qualitativa, conta com o levantamento bibliográfico, documental e a coleta de dados. Depois de adequações ao contexto da pandemia, deu-se pelo relato escrito sobre ementas selecionadas, para que as participantes pudessem discorrer sobre suas atitudes e reações perante o currículo (DANTAS, 2021). Contou-se com quatro participantes.

Ainda, ele realizou entrevistas individuais gravadas, fez o relato escrito, identificando atitudes positivas e negativas; e eventuais dificuldades. O autor analisou as atitudes positivas perante o currículo; discorreu sobre as atitudes negativas; pontuou as dificuldades explicitadas relativas ao currículo; e elaborou sugestões para sua melhoria (DANTAS, 2021).

Os resultados de Dantas (2021) indicam que o currículo dos cursos de Letras da UEPG de 2015 promove a autonomia estudantil; e que as atitudes de discentes em relação ao currículo dependem de fatores como: expectativa com o curso, professor ministrantes e interesse pessoal ou específico pela disciplina.

Os trabalhos acima sintetizados em objeto, objetivo geral, metodologia e principais resultados associados ao tema desta pesquisa demonstram que, mesmo havendo interesse acadêmico sobre “preconceito linguístico” e “formação docente” no PPGEL/UEPG, como se demonstrou, nenhuma teve no âmbito de sua coleta de dados os professores e professoras de língua portuguesa e linguística nos cursos de Letras, de modo que a presente dissertação dialoga com a proposta de Dantas (2021) e viabiliza, junto a ela, a compreensão das dinâmicas de abordagem de variação e

preconceito linguístico, na teoria e na prática, nas disciplinas dos cursos de Letras da UEPG.

2.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados se deu com docentes dos cursos de Letras/UEPG, atuantes nas disciplinas de língua portuguesa, tanto nas áreas da linguística quanto nas de literatura. Todos os participantes já lecionaram disciplinas de língua portuguesa e linguística, em sua experiência docente, na UEPG, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

A ferramenta utilizada foi o questionário (APÊNDICE A) e, para a análise das respostas, adotou-se a análise de enunciação temática, de Bardin (2016). Pormenoriza-se os itens a seguir.

2.2.1 Histórico dos cursos de Letras da UEPG

A UEPG foi criada em 1969, por meio da lei 6.034, que incorporou a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa (UEPG, 2023a).

Os cursos de Letras, por sua vez, nascem na instituição em 1973, contando com uma lista de disciplinas no catálogo geral da instituição que só passa a assumir o formato curricular e de organização de diretrizes por meio de um Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC), a partir de 2004 (BRAGA, 2018).

A autora destaca que “o formato organizacional do curso de Letras desta época apresentava uma grade curricular e as disciplinas que o compunham, mas, não encontramos outros documentos com informações sobre como era pensado o formato do curso” (BRAGA, 2018, p. 23), de modo que não se pode precisar quanto às línguas trabalhadas, se havia, além do português.

A alteração curricular mais recente data de 2023 (UEPG, 2023b), de modo que há somente turmas de primeiro ano cursando o novo PPC; e as demais são orientadas pelo documento de 2015. Os dois documentos consideram que

O curso de Licenciatura em Letras Português/Língua adicional/Estrangeira, por se tratar de uma licenciatura, compromete-se com a formação pedagógica inicial de professores para a área de língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa e línguas adicionais/estrangeiras [...] e suas respectivas literaturas. Nessa perspectiva, o espaço universitário será fundamental para a construção da identidade docente desses futuros professores (UEPG, 2015, p. 7).

De modo que a atuação do corpo docente busca alcançar esse objetivo formativo. No documento de 2023, há destaque para a relação estabelecida entre corpo docente e discente em sala de aula, e em projetos de docência, pesquisa e extensão (UEPG, 2023b).

2.2.2 Participantes da pesquisa

De posse das informações sobre o curso, optou-se por selecionar como participantes da pesquisa docentes que tenham atuado nas áreas de língua portuguesa e linguística. Participaram cinco professoras e dois professores do curso de Letras da UEPG que, atualmente, trabalham com as seguintes disciplinas, conforme se demonstra no Quadro 2:

Quadro 2 – Área e disciplina de atuação dos participantes da pesquisa

Área	Número de professores
Literatura	3
Literaturas de língua portuguesa I	
Literaturas de língua portuguesa III	
Literatura, pós-colonialismo e diáspora	
Literaturas de língua portuguesa	
Área	Número de professores
Linguística	5
Letramentos acadêmicos	
Linguística	
Introdução aos estudos linguísticos	
Morfossintaxe II	
Semântica e pragmática	
Seminários temáticos	
Linguística e língua portuguesa	

Fonte: A autora.

Destaca-se que se tratam de dois professores colaboradores e cinco professoras efetivas, esse dado pode demonstrar que aquelas efetivadas tenham tido mais acesso, e há mais tempo, a formações docentes. O menor tempo de atuação no Ensino Superior é de dois meses e o maior é de 27 anos. A média de tempo de atuação no Ensino Superior é de 12,8 anos.

Além das disciplinas que ministram no momento da pesquisa, os participantes já atuaram com: *Literaturas de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa III, Língua Portuguesa IV, Linguística III, Linguística V, Linguística VI, Prática I – Leitura e Produção de Textos, Prática IV, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática, Linguística de Texto, Sociolinguística, Introdução aos Estudos Linguísticos, Morfossintaxe II, Expressão Oral e Escrita, Língua e Texto, Diacronia, Estudos do Texto e Discurso, Enunciação Escrita e Seminários Temáticos.*

2.2.3 Procedimentos para o desenvolvimento e aplicação do questionário

Buscando identificar como o preconceito linguístico é abordado pelos professores nas aulas de linguística dos cursos de Letras da UEPG, no campo da teoria e da prática, fazendo uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variedades e preconceitos linguísticos existentes no processo educacional, optou-se por chamar docentes como participantes desta pesquisa, com os critérios de inclusão e exclusão explicitados.

Para que suas contribuições efetivamente alcançassem os objetivos e o processo crítico-reflexivo da pesquisa, elegeu-se o questionário como instrumento de coleta de dados. Dessa forma, a primeira medida adotada foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEPG, aprovado pelo parecer 5.972.340 (ANEXO A).

No desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, considerou-se que “operacionalmente, o questionário é um instrumento composto por um conjunto de perguntas [...] que visa mensurar atributos ou características relacionadas a pessoas, organizações, processos ou fenômenos”, ainda que é “desenvolvido para coletar dados por meio de métodos técnico-científicos, o pressuposto principal de um questionário é a garantia de acurácia e precisão na verificação dos objetos de investigação” (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

Em sua elaboração, observou-se o problema de pesquisa, a abordagem ao problema de pesquisa, o tipo de pesquisa e os procedimentos de análise; formulando-se perguntas a partir dos critérios que Coelho, Souza e Albuquerque (2020) estabelecem: unicidade, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade e credibilidade.

Melo e Bianchi (2015) concordam com os critérios acima listados, destacando a importância do desenvolvimento de uma pesquisa integralmente coesa para o pertinente uso do instrumento; para tanto, desenvolvemos, conforme os autores e outros teóricos do campo da metodologia de pesquisa, como Gil (2002), propõem: a formulação do problema; o diálogo com a literatura existente; a determinação dos objetivos; o delineamento de pesquisa; a operacionalização dos conceitos; a seleção da amostra; a elaboração do instrumento de coleta de dados; a análise dos resultados e a produção da escrita.

O questionário (APÊNDICE A), aplicado junto à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), passou pela avaliação das professoras Valeska Gracioso Carlos e Djane Antonucci Correa³, em caráter de teste e avaliação, para posterior aplicação. Isto porque

A utilização indevida de um questionário, ou um questionário mal formulado, pode resultar na geração de informações equivocadas e causar erros de conclusões, afetando a validade do estudo. Isso reforça a necessidade de refletir sobre todos os aspectos da pesquisa antes de se valer de um questionário para fazer a coleta de dados (MELO; BIANCHI, 2015, p. 45).

Para o encaminhamento ao público-alvo – professoras e professores das disciplinas da área de língua portuguesa e linguística dos cursos de Letras da UEPG – inicialmente, foi aberto protocolo SEI. Devido à ausência de retorno, foi enviado um e-mail para o endereço eletrônico do departamento. Além disso, solicitou-se a divulgação do material em reuniões departamentais e colegiadas.

Destaca-se que houve dificuldade para obter retorno do público-alvo, que foi contatado via e-mail institucional, enviado e reenviado pelo departamento; depois, foram enviadas mensagens individuais aos professores, via e-mail institucional, reforçando o convite. Finalmente, foi feito contato via mensagem com aquelas e aqueles professores que se adequavam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

A pesquisadora apresentou o TCLE (APÊNDICE B) e se disponibilizou para sanar eventuais dúvidas, bem como foi explicitado aos participantes a possibilidade de retirar-se da pesquisa a qualquer tempo, sem prejuízo.

2.2.4 Procedimentos para a análise de dados

O desenvolvimento da ferramenta de coleta de dados – questionário – alinha-se à escolha metodológica para a análise de dados, sustentada em Bardin (2016). Considerando o conteúdo para essa atividade o discurso produzido nas respostas. Como proposta de organização dessa etapa da pesquisa, a autora orienta que sejam

³ Pós-doutora pelo IEL/UNICAMP e professora associada da UEPG. A professora Djane Antonucci Correa contribuiu para a pesquisa, especialmente no desenvolvimento e aprimoramento do instrumento da coleta de dados. Sua participação se deu a convite da autora, com quem interagiu desde a graduação e no mestrado. Destaca-se a participação da professora Djane nas discussões e processos de reelaboração curricular dos cursos de Letras/UEPG.

realizadas a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação.

A pré-análise envolve a leitura “flutuante”, na qual, parte-se de um procedimento não específico que, conforme se desenvolve familiaridade com o material e se realiza a articulação com as bases bibliográficas e documentais, vai se tornando mais preciso. Ela foi realizada nas leituras iniciais das respostas do formulário.

Na sequência, a exploração do material envolve uma atenção voltada ao seu tratamento como documento e a escolha daqueles adequados, a partir de direções de análise apresentadas pela autora. Nesta dissertação, optou-se pela regra da pertinência, ou seja, correspondiam ao objetivo da análise e se adequavam ao critério de inclusão (ter ministrado disciplinas de língua portuguesa e linguística nos cursos de Letras da UEPG) e exclusão (não ter ministrado disciplinas de língua portuguesa e linguística nos cursos de Letras da UEPG).

Como se explicitou tais critérios na divulgação e circulação do instrumento de coleta de dados, todas as respostas ao questionário foram consideradas.

Finalmente, para o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, opta-se pela análise da enunciação, que

[...] assenta numa concepção do discurso como palavra em ato. A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo um dado, isto é, um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é processo. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma languageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 2016, p. 212).

Assim, consideram-se as condições de produção da palavra, o desvio pela enunciação, a convergência de influências teóricas e metodológicas e a aplicação da análise de enunciação (BARDIN, 2016).

A análise da enunciação que “[...] recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2016, p. 213).

Em sua obra, Bardin (2016, p. 206) exemplifica esse tipo de abordagem indicando que em entrevistas, por exemplo, “[...] palavras, expressões, fins de frases aparentemente supérfluos, não levados em conta pela determinação semântica da procura de temas, mas muitas vezes, de fato, portadores de sentido” podem constar nos processos analíticos, permitindo o reconhecimento de conjuntos temáticos relevantes.

As categorias, nesta dissertação, são extraídas do cruzamento dos enunciados com o referencial teórico-metodológico elegido para a análise e apresentado ao longo do primeiro e segundo capítulos, e são: currículo; docência e sala de aula; políticas linguísticas e variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG e contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG.

Para identifica-las, adotou-se o princípio de que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2016, p. 150).

Foi empregado o sistema de categorias não fornecido, quando a categorização é resultado da classificação analógica e progressiva dos enunciados, na qual somente se estabelece os títulos das categorias depois da pré-análise, exploração do material e tratamento. Ou seja, primeiro, foram acessadas as respostas dos questionários; aos poucos, a partir do referencial bibliográfico e documental, elas foram organizadas em conjuntos; então, esses conjuntos viabilizaram o reconhecimento de aspectos comuns nos enunciados; e, assim, chegou-se às categorias, que são aprofundadas na sequência.

Pode-se identificar os procedimentos metodológicos nas seguintes etapas:

Quadro 3 – Procedimentos metodológicos

Aspectos metodológicos anteriores à coleta e análise de dados	
1	Estabelecimento do problema
2	Estabelecimento da abordagem metodológica qualitativa indutiva
3	Pesquisa bibliográfica
4	Revisão bibliográfica
5	Revisão documental
6	Estabelecimento dos procedimentos de coleta e análise de dados
7	Submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa
Aspectos metodológicos da coleta de dados	
1	Estabelecimento do lócus
2	Estabelecimento do perfil de participantes Critério de inclusão: Critério de exclusão:
3	Estabelecimento do instrumento de coleta de dados
4	Elaboração do questionário
5	Aplicação teste do questionário
6	Divulgação e circulação do questionário
7	Aplicação do questionário
Aspectos metodológicos da análise de dados	
1	Pré-análise
2	Exploração do material pela regra da pertinência
3	Tratamento dos resultados pela análise da enunciação
4	Classificação de categorias a partir de elementos comuns no enunciado, pelo sistema de categorias não fornecido
5	Classificação analógica e progressiva dos enunciados
6	Estabelecimento das categorias; currículo; docência e sala de aula; políticas linguísticas e variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG e contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG
7	Análise Uma via de mão dupla, pelo cruzamento dos enunciados com o referencial teórico-metodológico.

Fonte: A autora.

A análise de dados proposta na sequência só foi possível a partir da articulação com as etapas anteriores da pesquisa, que envolveram a leitura e a reflexão profunda sobre a problemática: “como é a abordagem de variação e preconceito linguístico nos cursos de Letras da UEPG?”, na sequência, ela é respondida a partir da contribuição dos participantes e constatação da pesquisadora.

3 UMA VIA DE MÃO DUPLA? - ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

Tendo em vista a proposta de Bardin (2016) da análise de enunciação temática, aprofundada em *Procedimentos para a análise de dados*; e a partir da leitura, sistematização e organização das perguntas e respostas, e os procedimentos metodológicos apresentados no Quadro 3, foram elencadas as categorias de análise: Currículo; Docência e sala de aula; Políticas linguísticas e a abordagem de preconceito/variação linguística em Letras/UEPG; e Contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG.

3.1 CURRÍCULO

O currículo é relevante na discussão sobre a abordagem de variação e preconceito linguístico na sala de aula nos cursos de Letras da UEPG, na medida em que se entende que do documento orientador institucional e dos cursos, como são os PPCs vigentes (UEPG, 2015; 2023b), constituem a prática docente.

Há uma série de compreensões sobre o currículo. Sacristán (2000) o entende enquanto o conjunto de conhecimentos propostos e esperados para cada série; o conjunto de atividades e sua sequência metodológica; o resultado das aprendizagens; o plano de (re)produção de valores e ações de determinadas sociedades; o conjunto de experiências dos/nos sujeitos; as habilidades profissionais a serem adquiridas; e os conteúdos e valores que fortalecem a participação político-social.

A professora Lucimar Araujo Braga (2018) identificou, em sua pesquisa de doutoramento, concepções discentes que envolvem o currículo como aptidões e experiências profissionais; como habilidades; como delimitador do perfil profissional; como possibilidade de caminhos e metas; como disciplina de curso; como documento e como processos educacionais. Ainda assim, ressalva que tal concepção, ou tais concepções não são claras para os estudantes.

É uma gama ampla de conceitos e perspectivas: há o currículo documental, com suas disciplinas, emendas e bibliografia; e há a agência docente na implementação desse currículo, por meio das escolhas dos professores e professoras e seu compromisso com a formação docente inicial, pois “[...] ensinar exige esse comprometimento com a atuação porque ser um bom professor é uma forma de se

colocar no mundo, é apresentar aos outros as suas escolhas, pois ensinar também é uma forma de intervir no mundo” (BRAGA, 2018, p. 39).

Esse cenário se mostrou presente nos dados coletados pelos questionários, mobilizando a subdivisão desta categoria “currículo”, na divisão formal do ensino em áreas⁴, a da língua portuguesa em linguística e literatura; e das escolhas de referencial bibliográfico feitas pelos docentes em suas disciplinas, que são explorados na sequência.

3.1.1 O trabalho das áreas: linguística e literatura

Ao longo da graduação, estudantes de Letras da UEPG se familiarizam com as áreas dos cursos, que têm um grupo de professores e professoras que são responsáveis por determinadas disciplinas; e também é a partir das especificidades das áreas que se busca orientação em projetos de docência, pesquisa ou extensão; e também para o TCC.

Nos PPCs, isso é expresso no item 3, componentes curriculares, que apresenta a divisão das disciplinas entre núcleos temáticos, eixos curriculares e áreas de conhecimento. Compõem as áreas: Educação; Língua e Literatura Estrangeira; Língua e Linguística e Literaturas. A modalidade de estágio se trata de uma área específica (UEPG, 2015).

No texto mais recente, essa distinção é mais clara: o texto reconhece a convivência de diversas áreas no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL/UEPG). Inclui, em seu texto, as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Linguística; Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa e Libras; Literatura; e Educação (UEPG, 2023b).

As áreas também surgem nos editais de contratação de professores temporários: o último edital, 2021.397, abre as seguintes vagas para o DEEL/UEPG: estágio de língua inglesa e língua portuguesa e práticas; estudos da linguagem;

⁴ As áreas de conhecimento que se dividem o DEEL/UEPG são: Língua Portuguesa – Linguística; Língua Portuguesa – Literatura; Línguas Estrangeiras/Adicionais – Linguística e Literatura; e Estágio. Essa divisão orienta discussões e decisões internas, sobre currículo, atividades específicas, organização de eventos, e estabelecimento de professores de referências para os alunos, por exemplo. Entretanto, as áreas atuam juntas e, com o currículo de 2023, que tem disciplinas comuns às áreas ao longo do curso, elas passam a ser ainda mais interrelacionadas. Os cursos ainda contam com disciplinas da área da Educação, em seu currículo, que têm, entretanto, professores do Departamento de Educação como ministrantes. O assunto é aprofundado em 3.1.1.

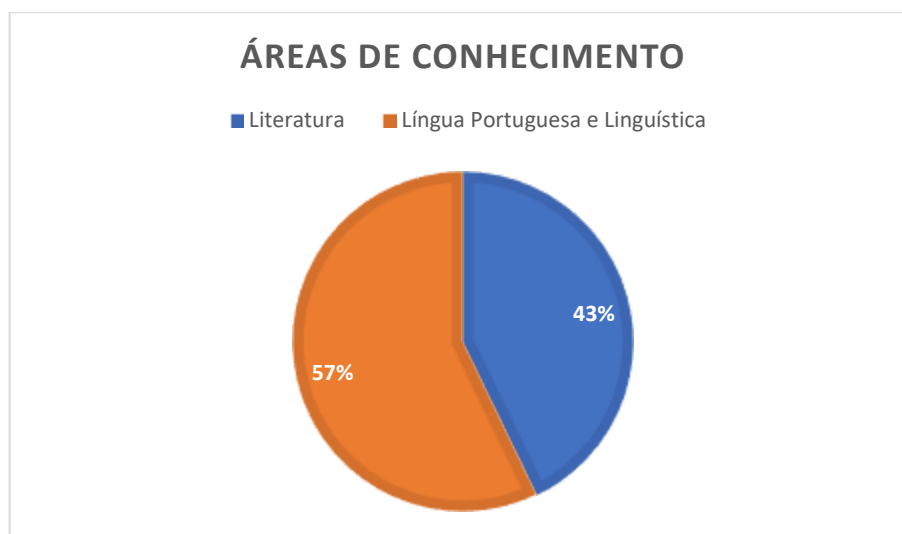
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Estágio de Língua Espanhola, Práticas articuladoras; Língua Inglesa e Língua Inglesa Instrumental; Língua Inglesa e Língua Inglesa Instrumental e Práticas; Língua Portuguesa e Linguística; Literaturas de Língua Portuguesa e Teoria Literária.

De modo que, entende-se que a participação, aprovação e convocação de acordo com a distribuição prevista no edital, atribuirá determinadas disciplinas, alocadas nas áreas de conhecimento, aos docentes.

Na aplicação do questionário, buscou-se direcioná-lo às professoras e professores que atuam ou já atuaram na área de Língua Portuguesa e Linguística, sendo respondido também por professores da Literatura, que participaram ou participam do grupo enfoque.

Distribuem-se das seguintes maneiras, nas áreas de conhecimento, os participantes:

Gráfico 1 – Participantes por área de conhecimento



Fonte: A autora.

Tal constatação indica que a educação linguística pode – e se dá, nos cursos de Letras da UEPG – para além das disciplinas estritamente “linguísticas” e da língua portuguesa. Realizando, nesses casos, nas aulas de literatura, o que Bagno (2009a) chama do letramento dos educandos com a língua viva, ultrapassando o tradicionalmente tido como correto, também a partir dos textos literários.

Adiante, as respostas de docentes da literatura reiteram essa posição, oferecendo repertório, referencial bibliográfico e exemplos da prática da educação linguística na sala de aula dessa área de conhecimento.

O papel realizado pelas diferentes áreas dos cursos – além das participantes nesta pesquisa, destaca-se: língua estrangeira e estágio – fortalece a formação de professores para o ensino da língua de maneira crítica, como orientam Silva e Botassini (2015).

3.1.2 Referencial bibliográfico

Outro eixo que representa o currículo em ação são os autores e textos que orientam determinada abordagem em sala de aula. Sacristán (2000) destaca o papel da ação pedagógica na realização das propostas curriculares: “a prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

Dentre os participantes da pesquisa, 4 indicam o uso de referencial bibliográfico, que consta: Bagno, em duas; Bortoni-Ricardo; Faraco; Loregian-Penkal e Menon; Perini; Saïd. Nas respostas, não são indicadas as obras adotadas, por cada um, nas práticas docentes.

Bagno, no PPC mais atual, consta na bibliografia básica de *Estudos de Linguagem 1: linguagem e sociedade; Ensino de Literatura e Formação Humana; Estudos de Letramentos; Políticas Linguísticas e Ensino de Língua; Sociologia da Linguagem; O Texto Literário em Língua Espanhola na Sala de Aula; e Aquisição da Linguagem e Ensino-aprendizagem da Libras*.

Dentre as obras presentes (UEPG, 2023b), estão: *Gramática pedagógica do Português Brasileiro* (BAGNO, 2012); *Perspectivas interculturais sobre o letramento* (STREET; BAGNO, 2006); capítulos da obra organizada pelo autor, *Linguística da Norma* (BAGNO, 2002); *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (LAGARES; BAGNO, 2011); e *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii* (BAGNO, 2014).

Faraco (2008) consta na bibliografia básica de *Introdução aos Estudos Linguísticos; Ensino de Língua Portuguesa; Estudos de Linguagem 2: Análise*

Linguística; Políticas linguísticas e Ensino de Língua; Tópicos em Análise do Discurso; e Gramática Normativa: uma revisão.

Dentre as obras presentes (UEPG, 2023b), estão: *A linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin* (FARACO, 2003); *Escrever na Universidade: texto e discurso* (VIEIRA; FARACO, 2019); *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (ZILLES; FARACO, 2015); *História sociopolítica da língua portuguesa* (FARACO, 2016); *Oficina de Texto* (FARACO; TEZZA, 1998); e *Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários* (MANDRIK; FARACO, 1990).

Perini (1995) consta na bibliografia básica de *Estudos Linguísticos 2: sintaxe; e Teoria Gramatical; Gramática Normativa: uma revisão*. Dentre as obras presentes (UEPG, 2023b), estão: *Gramática descritiva do português* (PERINI, 1995); e *Princípios da linguística descritiva* (PERINI, 2006).

Bortoni-Ricardo (2005) consta na disciplina de *Tópicos em Investigação e Linguagem*, com a obra *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (BORTONI-RICARDO, 2005).

Saïd (2003) consta na disciplina de *Literaturas em Língua Portuguesa: localismo, cosmopolitismo e migrações*, com a obra *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios* (SAÏD, 2003)

Loregian-Penkhal e Menon não consta em nenhuma bibliografia básica.

Os participantes que indicaram não ter o apoio de nenhum referencial bibliográfico, revelaram que adotam as seguintes práticas para a abordagem de variação e preconceito linguístico: o participante 1 realiza discussão sobre os textos literários, abordando o tema; o participante 3 faz uso de “*textos que não falem de variação e preconceito de forma isolada, que considerem o entendimento acerca das estratégias de planejamento linguístico*”.

O participante 4 reflete que “*não há nenhuma indicação específica sobre o tema em minhas referências*”; e o participante 7 relata: “*não adoto um referencial específico, dialogo com autores que venho lendo ao longo da minha formação e atuação, inclusive os documentos oficiais de ensino*”.

As respostas trazidas reforçam o papel docente enquanto agente no currículo dos cursos de Letras. São as professoras e os professores que escolhem, em seu

repertório teórico, bibliografia; e em seu repertório didático-pedagógico, abordagens, que viabilizam o trabalho com variedade e preconceito linguístico, em suas aulas.

3.2 DOCÊNCIA E SALA DE AULA

O ensino linguístico, em detrimento da abordagem exclusiva da norma culta e norma padrão e gramática normativa, promove o acesso e conhecimento à variação e as variedades na/de uma língua; e combate o preconceito linguístico (LABOV, 2008; BAGNO, 2009a; 2009b).

Especialmente no contexto de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, como é o lócus dessa pesquisa, considera-se que

[...] é preciso que a escola brasileira se conscientize de que o verdadeiro papel do ensino da língua não é ensinar uma norma-padrão obsoleta e repressiva, não é 'ensinar gramática' [...]. O verdadeiro objetivo da educação linguística é oferecer condições para o letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada (BAGNO, 2009a, p. 82-83).

Para articular as reflexões trazidas pelos dados coletados com a premissa de defesa da variação e das variedades e combate ao preconceito linguístico apresentada nesta dissertação, preservando as concepções orientadas didático-pedagogicamente no ensino linguístico, na sequência, divide-se a análise nos eixos estratégias e importância, que tratam da docência e sala de aula, a partir da perspectiva dos participantes.

3.2.1 Estratégias para a abordagem de variação e preconceito linguístico

Ao questionar “quais as estratégias metodológicas adotadas para a abordagem de variação e preconceito linguístico em sala de aula?”, constaram as seguintes respostas:

Quadro 4 – Estratégias para a abordagem de variação e preconceito linguístico em Letras/UEPG

Quais as estratégias metodológicas adotadas para a abordagem de variação e preconceito linguístico em sala de aula?	
1	Todos os fenômenos analisados em qualquer disciplina da área de língua portuguesa são fenômenos de uma variedade escolhida. Alguns fenômenos podem estar presentes em algumas variedades e em outras não e isso vale para qualquer nível de análise. Então é possível exemplificar com qualquer dado e dizer "isso acontece nessa variedade mas não naquela". Quanto mais exemplos de variedades diferentes em análise como dados linguísticos pertinentes, menores as chances de os alunos as estigmatizarem. Um exemplo que dou sempre na aula de sintaxe, por exemplo, é o da construção "vou ir", que é normalmente estigmatizada como "errada" ou "redundante". Ela se origina de uma construção do verbo "ir" como auxiliar de futuro, presente em todos os casos conjugada na pessoa correspondente ao lado do verbo no infinitivo, como "vou comer", "vai andar", "vamos dormir", "vão viajar". Como é entendido como auxiliar, ele não tem peso semântico (ninguém entende que esse verbo "ir" é um verbo de movimento), então não existe erro em "vou ir", apenas uma mesma lógica gramatical aplicada. Poderia dar muitos outros exemplos mas não quero cansar a pesquisadora hahaha
2	As ementas ⁵ de Seminários Temáticos e de Estudos da Enunciação [Estudos linguísticos 3: Semântica e pragmática] permitem abordar a variação e o preconceito linguístico, mas não é possível detalhar, pois são muitos temas a serem trabalhados. Procuro chamar a atenção para a variação e para o preconceito linguístico sempre que é possível articular com a discussão teórico-metodológica e/ou com os dados em análise.
3	Como pesquisadora da área de Políticas linguísticas, sempre enfatizo que os estudos da linguagem escrita envolvem prescrição e que é preciso ter esse domínio para lidar melhor com a variação, adequação e, por conseguinte, o preconceito linguístico.
4	Comparar as marcas linguísticas no texto com as posições sociais ocupadas por seus autores. Refletir sobre registros distintos no mesmo recorte temporal e os fatores para a diferenciação.
5	Como não se trata do foco temático da disciplina, trato a variação dentro do exercício de escrita, refletindo sobre as formas de produção textual.
6	Discussão introdutória sobre variação e ensino de Língua Portuguesa sensível à variação; Discussão crítica sobre a gramática tradicional.
7	Observação do espaço do romance ou conto; classe social das personagens e da forma como o autor decidiu marcar isto em linguagem.

Fonte: A autora.

Os dados coletados, permitem inferir que docentes de Letras/UEPG se preocupam com a abordagem de variação e preconceito linguístico em sala de aula, nas áreas da literatura e língua portuguesa.

⁵ ANEXO B e C.

São estratégias apontadas: (a) a exemplificação com análise crítica das marcações da variedade, nos processos de leitura (participante 1, participante 4, participante 7); (b) a análise crítica das marcações da variedade, nos processos de escrita (participante 5); (c) a discussão teórico-metodológica sobre a variedade e preconceito linguística, baseada em dados linguísticos apresentados em aula (participante 2; participante 6); e (d) a ênfase à importância da prescrição nos estudos da linguagem escrita (participante 3).

Em duas respostas também é possível identificar que há uma negociação de tempo e temática com elementos curriculares, como a ementa e a disponibilidade de carga horária. Os participantes 2 e 5 fazem esse comentário.

É defesa da sociolinguística (CALVET, 2002) e de estudiosos do tema em destaque, que a escola tem o compromisso de formar o aluno para o contato, uso e abordagem da linguagem de maneira crítica e reflexiva (BAGNO, 2007). No caso dos cursos de Letras/UEPG, isso é relevante na medida em que a licenciatura se preocupa com a formação pedagógica inicial de professores para a área de língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa e línguas adicionais/estrangeiras, conforme demonstra seu PPC de 2015 (UEPG, 2015).

A resposta do participante 3, que indica que “*sempre enfatiza que os estudos da linguagem escrita envolvem prescrição e que é preciso ter esse domínio para lidar melhor com a variação, adequação e, por conseguinte, o preconceito linguístico*” traz tensões com as quais docentes dos cursos de Letras/UEPG e estudantes em formação para a docência convivem cotidianamente.

Nosso referencial teórico-metodológico, conforme trouxeram os participantes em (c), é voltado à compreensão de que há uma série de variedades, e, portanto, várias normas linguísticas (SILVA; BOTASSINI, 2015) – entretanto, a escola, suas avaliações e processos seletivos posteriores para acesso às instituições públicas e, em alguns casos, privadas, de ensino técnico e superior, apoia-se na prescrição gramatical.

Como, então, contemplar a norma culta no rol da variação linguística, sem estigmatizar as outras? As estratégias em (a), (b) e (c) podem auxiliar a responder essa questão, elas indicam que a apresentação de dados linguísticos variados, a reflexão crítica sobre a língua, e a discussão teórico-metodológica sobre variação e preconceito linguístico podem fortalecer a abordagem dos temas em sala de aula,

alinhando-se aos documentos curriculares institucionais e, inclusive, àqueles documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil.

3.2.2 Importância da abordagem de variação e preconceito linguístico

Ao questionar “você considera a abordagem de variação e preconceito linguístico importante em sala de aula? Por quê?”, foram recebidas as seguintes respostas:

Quadro 5 – Importância da abordagem de variação e preconceito linguístico em Letras/UEPG

Você considera a abordagem de variação e preconceito linguístico importante em sala de aula? Por quê?	
1	Sim! Trata-se de um tema importante sobre a democratização dos meios comunicativos, que por muito tempo foram normalizados e destinados a uma pasteurização do idioma baseada nas questões de classe, raça e região (ao menos o caso do Brasil).
2	Sim, porque o preconceito contribui para a exclusão social e econômica de crianças, jovens e adultos. Além disso, o entendimento de que a variação é constitutiva da língua é uma condição para interações bem sucedidas.
3	Sim, eu mesma sou de região distinta em que atuo e sofro preconceito linguístico cotidianamente. Ponta Grossa tem recebido levas migratórias de dentro e fora do país que merecem ser acolhidas e não rechaçadas, isso parte de uma consciência do que é o preconceito linguístico.
4	Sem dúvida, pois considera a diversidade da língua como riqueza e se amplia o corpus literário conforme se combate o preconceito linguístico.
5	É fundamental. Se a gente não considera variação no ensino de linguística, a gente está falhando como linguista. Se a gente privilegia uma única variedade na hora de pensar os dados de análise, então não estamos estudando língua, e sim uma variedade.
6	Sim, desde que, repetindo, não seja unicamente para constatar que a variação existe, uma vez que a língua é viva, sofre mudanças.
7	Sim. Envolve desmistificar concepções de senso comum sobre a estrutura da língua e sobre concepções da relação entre linguagem e capacidade cognitiva, evolução das línguas, etc.

Fonte: A autora.

O fato de 100% das respostas endossarem a importância da abordagem sobre preconceito e variação linguística em sala de aula corrobora as concepções

teórico-metodológicas que sustentam este trabalho, bem como com o PPC dos cursos analisados (UEPG, 2015; 2023b).

A partir do referencial bibliográfico acessado, tem-se que Ricardo (2004) considera que a educação deve contemplar a pluralidade linguística, de modo alinhado ao processo de ensino e aprendizagem, na pergunta e respostas analisadas em 3.2.1, demonstra-se que, a partir de diferentes estratégias metodológicas, docentes de Letras/UEPG vêm fazendo isso.

Bagno (2007) destaca a centralidade da questão no ensino de línguas, línguas essas constantemente em transformação, como indica o participante 6, ao constatar “*que a língua é viva*” e, sendo assim, a apresentação de dados linguísticos variados, a reflexão crítica sobre a língua, e a discussão teórico-metodológica sobre variação e preconceito linguístico repercutem na formação inicial de professores de língua portuguesa e estrangeira/adicional, e suas respectivas literaturas.

Nas respostas dos participantes, é possível identificar dois eixos que sustentam a importância da abordagem: o primeiro, refere-se ao combate à discriminação – também linguística – articulada às desigualdades sociais (participantes 1, 2, 3 e 4).

Nelas, identifica-se enquanto aspecto importante a democratização do acesso à informação; os marcadores de classe, étnico-raciais e geográficos, o combate ao preconceito linguístico em si e, algo que chama atenção dado à relação com a contemporaneidade: as levas migratórias com destino à cidade de Ponta Grossa (participante 3).

O outro eixo se relaciona com o referencial teórico e as proposições teórico-metodológicas dos discentes, com as reivindicações de que a abordagem compreende “[...] *a variação é constitutiva da língua é uma condição para interações bem sucedidas*” (participante 2); “[...] *considera a diversidade da língua como riqueza e se amplia o corpus literário*” (participante 4); que, ao privilegiar uma variedade “[...] *não estamos estudando a língua, e sim uma variedade*” (participante 5); que “[...] *a língua é viva: sofre mudanças*” (participante 6); e para “[...] *desmistificar concepções do senso comum*” (participante 7).

Sem dúvida, a contribuição de 5 ao afirmar que “*se a gente não considera variação linguística, a gente está falhando como linguista*” acompanha as

proposições teóricas que compõem o campo da sociolinguística e dos estudos sobre variação e preconceito linguístico.

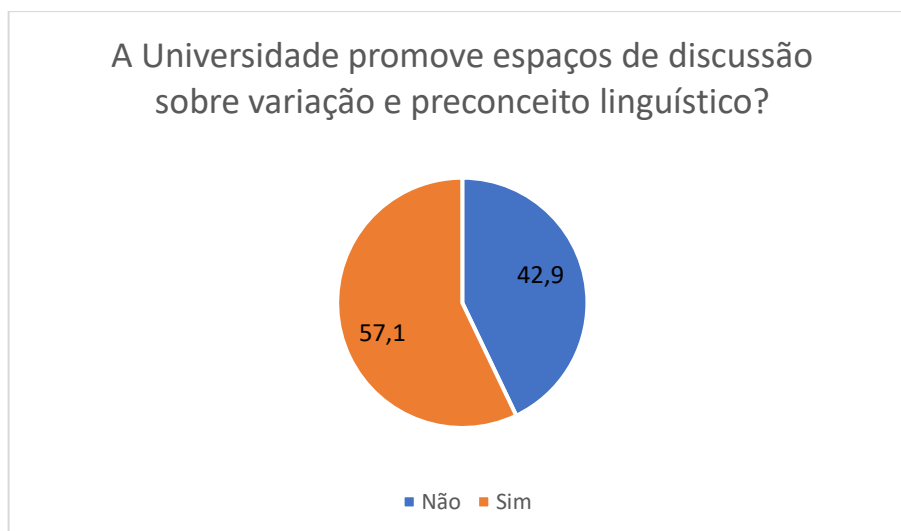
Os elementos suscitados pelos enunciados, na análise até aqui realizada, demonstram que as escolhas ideológicas e as políticas linguísticas acompanham a prática docente e a formação inicial de professores, nos cursos de Letras/UEPG. Aprofunda-se essa percepção na próxima seção da análise.

3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E VARIAÇÃO/PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM LETRAS/UEPG

Para Calvet (1997), as políticas linguísticas têm como objetivo fazer a gestão das línguas em sociedades plurilíngues, podendo ser definidas como o conjunto de decisões que afetam à estrutura, o uso e as diretrizes das línguas, assim como as suas relações com as instituições e as sociedades que as utilizam.

Torquato (2010) acrescenta a essa definição o papel determinante das relações de poder entre falantes e entre línguas que são responsáveis por privilegiar determinada variedade linguística em detrimento de outras, podendo, inclusive, implicar na discriminação de determinada variedade e falante.

O que se pretendeu com as questões apresentadas, em forma de Gráfico, na sequência, foi investigar como a abordagem de variação e preconceito linguístico se dá na UEPG, em diferentes instâncias. A nível institucional, na universidade e departamento (Gráficos 2 e 3); e a nível individual, na aula de outros docentes e em suas próprias aulas (Gráficos 4 e 5), segundo os participantes.

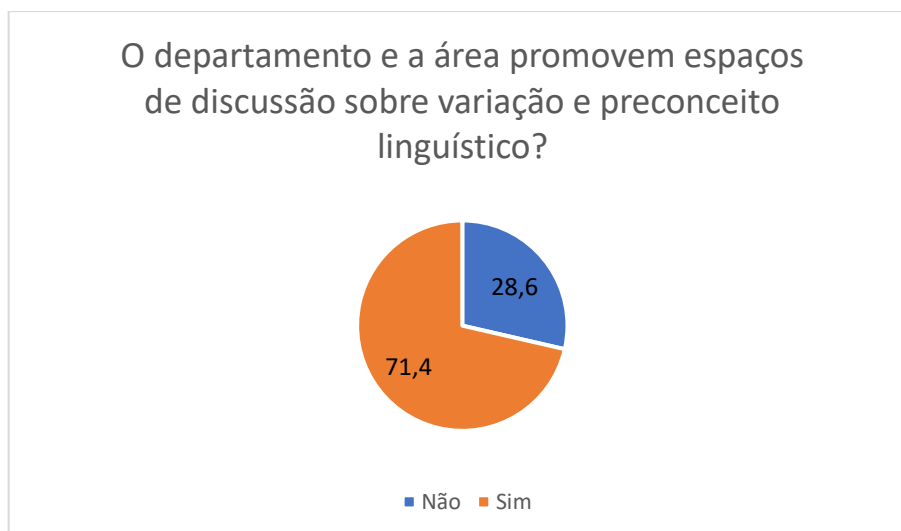
Gráfico 2–Universidade e variação/preconceito linguístico

Fonte: A autora.

Nessa questão, busca-se averiguar o trabalho institucional (reconhecido na Universidade) sobre o tema. O resultado indica que parte significativa dos participantes (42,9%), profissionais letrados no que diz respeito à variação e preconceito linguístico, dado sua formação e as outras respostas coletadas, identificam que há uma lacuna, nesse âmbito, na UEPG.

As respostas vão ao encontro da concepção de Calvet (1997) sobre as políticas linguísticas, no sentido em que se estabelecem, sim, entre os falantes, mas que estão em constante relação com as instituições da sociedade que utilizam a língua. Ou seja, a forma como a universidade escolhe abordar ou não a variação e o preconceito linguístico repercutem no uso e nas diretrizes da língua nesse espaço e, portanto, em docentes e discentes dos cursos de Letras da instituição.

Waiga (2020, p. 84), que realizou investigação no mesmo campo, abordando a escrita acadêmica, reflete sobre a educação linguística no contexto institucional: “A instituição é quem regulamenta e legitima todo esse processo”.

Gráfico 3 – Departamento, área e variação/preconceito linguístico

Fonte: A autora.

A mesma pergunta, ao voltar-se à atuação departamental, recebe porcentagens díspares daquelas primeiras: 71,4% dos participantes acreditam que o DEEL/UEPG promove espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico; enquanto que 28,6% indicam que não. Não foram especificadas que ações acontecem, mas, acredita-se que poderiam ser realizadas palestras para a formação docente e rodas de conversa, com alunos e professores, abordando o tema.

Esses resultados estão relacionados com documentos oficiais, bem como diretrizes específicas dos cursos (UEPG, 2015; 2023a). Conforme apresentado, há referencial bibliográfico compatível com a abordagem de variação e preconceito linguístico nos PPC dos cursos, mas não se explicita o trabalho docente sobre o tema nas ementas das disciplinas.

O participante 2, por exemplo, faz referência à disciplina de *Seminários temáticos*, do currículo de 2015 (ANEXOS B), que traz em sua ementa a previsão de (UEPG, 2015, p. 40):

Reflexões, mediadas pela escrita, sobre a diversidade linguística, social e cultural do Paraná e do Brasil [...]; Reflexões sobre as construções discursivas das identidades e das diferenças constitutivas da diversidade linguística e cultural e das necessidades especiais em sala de aula e no contexto social mais amplo; Subsídios teórico-práticos para o tratamento da diversidade linguística e cultural no ensino da língua.

Sua bibliografia inclui *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico de Oliveira* (2000), da obra *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*, organizado por Silva e Moura (2000).

No documento (UEPG, 2015), ainda se identifica, em *Introdução aos estudos da linguagem*, que seja feita a “Reflexão sobre o estabelecimento do Prestígio/desprestígio linguístico/ Estigmatização linguística/ Preconceito linguístico. A noção de ‘Erro’ X (In)Adequação” (UEPG, 2015, p. 41). Na bibliografia, sustentam essa abordagem Alvarez (2004); Faraco (2007); e Oliveira (2000).

No currículo mais recente e vigente (UEPG, 2023b), encontra-se, na ementa de *Introdução aos estudos linguísticos*, a previsão do trabalho com variação e preconceito linguístico. *Ensino de Língua Portuguesa e Estudos de linguagem 2: análise linguística* contam com o texto *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*, de Scherre (2005). E *Políticas linguísticas e ensino de língua* tem em sua bibliografia básica o texto *Língua e ideologia: a reprodução do preconceito* (PERCIVAL, 2002).

Essa articulação entre instituição, departamento e professores, dado que será apresentado na sequência, relaciona-se com o proposto por Waiga (2020, p. 83), que diz que “[...] para a qual a produção de sentidos, de autoridade, de identidade e de poder, se dá no âmbito de cada instituição, de cada curso, de cada disciplina e, em última instância, de cada professor”. Referente a esse último grupo, traz-se os seguintes dados:

Gráfico 4 – Docentes e variação/preconceito linguístico

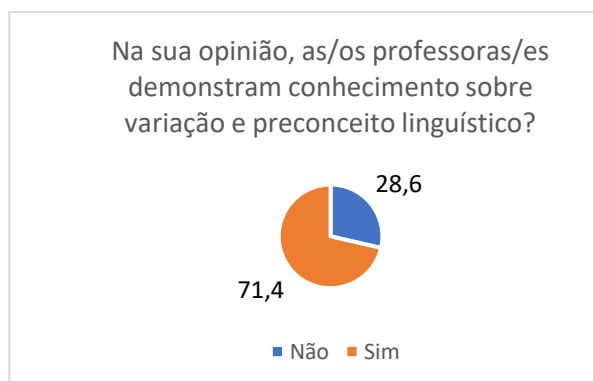
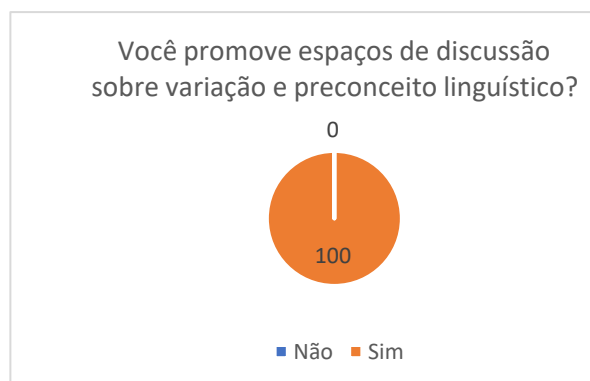


Gráfico 5 – Participante e variação/preconceito linguístico



Fonte: A autora.

As informações dispostas lado a lado, nos Gráficos 4 e 5, indicam uma associação do “Outro” – as/os professoras/es – com a posição departamental, dado que a estatística (71,4% para sim; e 28,6% para não) se repete. Ao passo que, ao tratar da prática da/o própria/o participante, 100% indicam a promoção de espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico.

A abordagem, ou a falta dela, nas diferentes instâncias institucionais, corresponde a um posicionamento, trazido por Spolsky (2016, p. 35), que considera que: “Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada”.

A concepção da hierarquização de variantes de uma língua a partir de características econômicas, sociais, étnico-raciais, geográficas, etc., é tida como uma prática discriminatória na linguística, posição consolidada há algum tempo (LABOV, 2008; BAGNO, 2009a; 2009b; TORQUATO, 2010), de modo que se pode interpretar os dados no sentido do reconhecimento de uma lacuna pelo corpo docente que busca contemplá-la, em sua prática.

Em números mais amenos, pode-se comparar os resultados dessas últimas duas perguntas à conhecida pesquisa histórica sobre racismo realizada, na década de 1990, pela *Folha de São Paulo*, “de que 90% das pessoas diziam conhecer pessoas racistas e diziam que o racismo existia, mas quando perguntavam se elas eram racistas, elas diziam que não” (RIBEIRO, 2020 apud. ALEGRETTI, 2020, online).

As/os participantes reconhecem uma deficiência na promoção de espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico na universidade, no departamento, em docentes, mas não em sua própria prática. Na seção *Contribuições docentes para a abordagem da variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG* essa percepção é aprofundada.

Labov (2008) e Bagno (2009a) destacam a articulação entre variedades e preconceito linguístico com os aspectos sociais e identitários que interferem em seu uso da língua, nos registros falados e escrito. Na educação, será importante reconhecer o papel da abordagem sobre o tema para que a inclusão social, a diversidade cultural, o reconhecimento e a valorização da língua, dos falantes e de suas identidades se concretizem (BAGNO, 2009a).

Os dados que nos são trazidos pelos gráficos apresentados indicam a falta de alinhamento institucional para esse trabalho e um distanciamento entre a prática de um e outro docente.

Isso porque os números afirmativos crescem conforme se aproxima da concepção da prática do indivíduo que responde (100% indicam promover espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico, sem indicar como isso se dá), entretanto, quando a questão é voltada à prática de outros docentes, os participantes acreditam que quase 30% não fazem o mesmo. Em termos departamentais, esse número (28,6%) se repete; e, ao se voltar para a instituição, as respostas indicam que 57,1% acreditam que a universidade promove espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico e 42,9% acham que não.

Esses números podem ser, em outras pesquisas, futuramente, confrontados com agendas, propostas de eventos, estatuto e regimento interno, modelos de avaliação e a aplicação de outras ferramentas de coletas de dados, para averiguar como se organizam universidade e DEEL/UEPG na promoção de tais espaços.

Os dados relativos às práticas individualizadas indicam que, a nível de escolha docente, o tema é abordado em sala de aula.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO/PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM LETRAS/UEPG

Ao questionar sobre possíveis soluções para minimizar o preconceito linguístico e considerações gerais sobre o tema, obteve-se:

Quadro 6 – Soluções para minimizar o preconceito linguístico

Pense e escreva uma ou mais soluções para amenizar o preconceito linguístico	
1	Valorizar em sala de aula a literatura produzida por atores sociais marginalizados, aplicando nela uma análise literária tão séria e aprofundada quanto a que se aplica ao cânone.
2	Conscientizar-se da existência dele; Observar se o possui e o que posso fazer para não replicá-lo. Transmitir esse conhecimento ao meu entorno; me opor a prática do preconceito quando o observo. Os professores de língua portuguesa têm um papel fundamental para esta educação, afim de promover o bem-estar social na comunidade de Ponta Grossa e região.
3	Acho que a pergunta não seria essa. A abordagem é que tem que ser em outros termos, pois as práticas linguísticas informais existem, e dominar a chamada "cultura" é uma necessidade.
4	Elaborar estratégias que incluam todas as vertentes de enunciação, seja na modalidade escrita, seja modalidade oral, tentando criar modos de avaliação (elemento que servirá de para a normatização da língua) que não excluam variantes menos valorizadas.
5	Eu acredito que a principal forma de pensar o preconceito linguístico é, conforme o próprio Bagno sugere, pensar isso como preconceito social e convidar as pessoas a visitarem os próprios preconceitos. Todas as pessoas têm preconceitos e dificilmente deixarão este mundo isentos de todos eles. Se estamos dispostos a sermos seres humanos melhores, o começo é deixar de agir em relação ao que dizem nossos preconceitos. Em segundo lugar, talvez, se possível, deixar de tê-los. Neste sentido, qualquer gesto em direção ao outro pode ser pensando em relação ao que está me movendo a praticar aquilo. Na medida em que se convida um aluno a pensar sobre o que leva o outro a fazer o que está fazendo e de que forma ele é capaz de fazer (ou não fazer) aquilo, é possível amenizar esse tipo de coisa. Tal pessoa fala de tal forma porque teve (ou não) escolarização para aquilo. Ter acesso ou deixar de ter acesso à escola é motivo para rir de alguém? E assim a gente instiga o debate que, ainda que da boca pra fora sempre tenha resposta pronta, deixa sempre um resquício de reflexão na pessoa.
6	Promover ações de divulgação científica sobre questões de Linguística.
7	Não tenho nenhuma ideia inovadora. Reforço, entre outras, a importância de políticas públicas de redução da desigualdade socioeconômica; Políticas de valorização do professor e mais investimento em formação de professores, para que seja possível ao docente rever as práticas tradicionais de ensino de língua materna; espaço maior para o oral/falado nesse ensino, incluindo, por exemplo, o trabalho com vídeos registrados em situações informais.

Fonte: A autora.

Considerando o Quadro 6, os participantes 5 e 7 compreendem a origem e fortalecimento do preconceito linguístico na estrutura social como um todo, sendo relacionado a outros preconceitos, de modo que as soluções propostas envolvem a conscientização sobre o preconceito, a reflexão sobre as relações interpessoais – no

contexto da escola/universidade, mas também fora dele; e a promoção de políticas públicas de valorização docente, respectivamente.

Em termos de abordagem em sala de aula, os participantes 1, 3 e 4 têm respostas próximas: valorizar todas as variedades (participante 4); valorizar variedades menos prestigiadas (participante 1); e reconhecer outras variedades, mas dominar a norma culta (participante 3). Além disso, o participante 2 considera importante combater o preconceito linguístico no próprio contexto da educação; e o participante 6 entende que, por meio da divulgação científica linguística, é possível amenizar o preconceito dessa natureza.

Para a pergunta livre “Você tem outras considerações sobre a abordagem de variação e preconceito linguístico nas salas de aula de língua portuguesa e linguística?”, nesse sentido, o participante 3 fez a seguinte consideração:

Eu acho que os professores de língua portuguesa e linguística têm muito mais conhecimento do assunto do que os professores de língua estrangeira, que promovem mais variedades como cultas ou corretas em suas aulas do que os de língua portuguesa; os de algumas línguas mais do que outras. Mas sei que isso foge à discussão aqui apresentada.

Entende-se que tal ponto pode dialogar tanto com os dados trazidos pelos gráficos, que demonstram que há um afastamento docente das práticas alheias, trazendo leituras sem embasamento real (se todos indicam que abordam preconceito e variação linguística, conforme Gráfico 5; por que os dados referentes à concepção da atuação do outro, do departamento e da instituição não acompanham essa realidade?); mas também permitem aprofundar a discussão proposta em 3.1.1 sobre as áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou responder a questão “Como é a abordagem de variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG?”. A partir dos procedimentos teórico-metodológicos apresentados, foi possível delinear como a teoria sociolinguística propõe a concepção, o reconhecimento e validação de variedades linguísticas, bem como o papel do ensino nesses processos.

A discussão de políticas linguísticas amplia a compreensão, englobando fatores sociais, étnico-raciais, de escolaridade, geográficos e outras marcações de identidade linguística importantes para o desenvolvimento do trabalho.

A relação entre a língua e seus falantes é intrínseca e, infelizmente, assim como o ser humano, é carregada de preconceitos e valores construídos social e culturalmente. O *modus operandi* do enraizamento de um juízo de valor negativo, seja ele social, histórico ou cultural, começa pela língua. Se olharmos para a própria formação do Brasil, percebemos o entrelaçamento entre o preconceito, a língua e o processo de colonização.

Durante a ocupação do que hoje chamamos de território brasileiro, houve um contato entre diferentes línguas, o que não representou, necessariamente, uma troca entre culturas ou uma relação entre iguais. Quando a língua nativa era incorporada pela língua estrangeira, quase sempre o objetivo era facilitar a dominação do povo a ser conquistado.

Assim, nasceram diversas línguas crioulas e a própria Língua Geral Paulista, que foi dominante no território brasileiro por mais de duzentos anos, como uma mistura do Português lusitano e do Tupi.

Falar do processo de colonização e do seu papel na disseminação de preconceitos é também entender que, por muito tempo, houve a ideia de que o Português que se originou na Europa é o “português correto” e o brasileiro tornou a língua menos pura. Não é preciso dizer que, além de absurda, essa ideia é carregada de ideais que, sem muito esforço, podemos chamar de supremacistas.

A rica diversidade de culturas no Brasil tornou a nossa variedade do Português única e diferente de todas as outras faladas no mundo. A tentativa de homogeneização do português brasileiro é também a tentativa de apagamento da identidade cultural do Brasil. Poucos países têm o orgulho de afirmar que todas as suas regiões são tão

ricas e diversas que poderiam ser países completamente distintos, mas, ainda assim, tão semelhantes.

Há muitos equívocos quando tratamos da língua e variedades linguística. Como bem lembrado pelo saudoso Ariano Suassuna em uma entrevista, língua falada e língua escrita (gráfica) são coisas diferentes. Existe a concepção errada de que ao tratarmos com respeito às variedades da língua, isso será representado também na grafia, deixando de lado as regras ortográficas e outros aspectos que categorizam a escrita em português.

Não à toa, em muitas peças de teatro, livros um pouco mais antigos e diversas obras em outros gêneros, quando o autor opta por representar um personagem fora da elite, suas falas são categorizadas e reduzidas a expressões estereotipadas que o marcam como alguém com pouca instrução escolar e pouco conhecimento “clássico”.

Toda essa ridicularização das camadas populares, bem como a desvalorização da sua forma de falar, afeta a autoestima, reforça as desigualdades sociais e restringe ainda mais o acesso à educação e a empregos com melhores condições. Assim, o que deveria ser um sinônimo de orgulho, nossas riquezas culturais, acabam por se tornar diferenças que nos afastam.

Neste trabalho, foi possível perceber que a universidade e a docência de ensino superior buscam refletir e debater suas inquietações para o avanço da educação linguística – esse é, um pouco, o que faço; e, ao mesmo tempo, busco investigar como está sendo feito nos cursos de Letras/UEPG, nas disciplinas de língua portuguesa e literatura.

Ao elaborar o questionário e aplicá-lo aos participantes, foi possível identificar categorias que orientam a concepção e a abordagem de preconceito e variação linguística nesse campo.

No âmbito do currículo, demonstrou-se importante a especificação das áreas, ao mesmo tempo que a existência de referenciais bibliográficos e realização de trabalhos interdisciplinares abordando variação e preconceito linguístico, na literatura, foi relevante.

Ainda na discussão curricular, os achados sobre referencial bibliográfico demonstram que há um respaldo teórico bastante significativo para esse trabalho. Mas que nem todas as disciplinas contam com essas autoras e autores em sua bibliografia,

o que significa que caberá aos docentes a seleção e uso de textos sobre o tema, em sala de aula.

Vale dizer que houve mudanças entre os currículos de 2015 e 2023 (UEPG 2015; 2023b) que repercutem em melhoria no trabalho sobre variação e preconceito linguístico, como se notou ao identificar e elencar a bibliografia disponível no currículo mais atualizado que facilitam a abordagem junto aos alunos.

No âmbito da docência em sala de aula, percebeu-se que as estratégias se organizam em exemplificação com análise crítica das marcações da variedade, nos processos de leitura; análise crítica das marcações da variedade, nos processos de escrita; discussão teórico-metodológica sobre a variedade e preconceito linguístico, baseada em dados linguísticos apresentados em aula; e, ênfase à importância da prescrição nos estudos da linguagem escrita.

A importância da abordagem é unanimidade entre os participantes e os eixos que justificam essa compreensão estão no combate ao preconceito linguístico atrelado ao combate contra a discriminação e desigualdades sociais; e no referencial teórico e proposições teórico-metodológicas dos docentes (e dos currículos).

No âmbito das políticas linguísticas e variação/preconceito linguístico em Letras/UEPG, identificou-se que as relações estabelecidas nos discursos docentes são complexas e demonstram avanços, desafios, dúvidas e contradições, principalmente em relação à individualização de uma abordagem que poderia ser coletivizada, via departamento ou via universidade.

É notável, tendo em vista o relato inicial de minha formação, o referencial teórico e dados coletados e analisados nessa dissertação, que os cursos de licenciatura, especialmente, os cursos de Letras/UEPG, que realizam a formação inicial de docentes de língua portuguesa e língua estrangeira/adicional e suas respectivas literaturas, avançaram.

Acredito que ainda temos muito a melhorar como sociedade, educadores e seres humanos com relação aos preconceitos de cada dia e, sobretudo, o linguístico. Mas, quando olho para os anos recentes e os avanços na discussão de variedades linguísticas, vejo uma evolução muito significativa e próspera, que irá contribuir muito para que as próximas gerações tenham ainda mais conquistas no combate ao preconceito às discriminações.

REFERÊNCIAS

- ALEGRETTI, L. Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamila Ribeiro. **BBC Brasil**, publicada em 5 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- ALVARÉZ, M. C. Sociedade, norma e poder. *In*: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. P. 201-216.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 48ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- BAGNO, M. Norma Linguística e Preconceito Social: questões de terminologia. **Veredas, revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora. V. 5, n. 2, 2009b, p. 71-83.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOCHENECK, S. RODRIGUES, S. F. Variação e Preconceito Linguístico. **Educere** – Revista da Educação, v. 11, n. 2, p. 161-178, 2011.
- BORGES, S. S. **Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da UEPG**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua materna: A sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nos chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística da Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAGA, L. A. **Relações de Currículo na Formação Inicial de Professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do curso de Letras**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Lei 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC institui Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena**. Publicado em 08/06/2010, atualizado em 31/10/2022, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mec-institui-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A Importância da Pesquisa Bibliográfica no Desenvolvimento de Pesquisas Qualitativas na área de Educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução Crítica**. São Paulo: Párbola Editorial, 2002.

CALVET, L-J. **Las Políticas Lingüísticas**. Espanha: Edicial S.A., 1997.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal a linguística social**. São Paulo: Parábola Editoria, 2013.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CLARA, M. P. S. **Letramento Crítico e Vozes de Alunas e Professoras Acerca das Identidades Sociais de Gênero com Intersecção de Raça e de Classe no Livro Didático de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, G. H.; ALBUQUERQUE, J. A. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática e Educação. *In*: JAQUES, P.; PIMENTEL, M.; SIQUEIRA, S.; BITENCOURT, I. **Metodologias de Pesquisa Científica em Informática na Educação**. Abordagem Quantitativa. São Paulo: SCB, 2020.

CORREA, D. A.; GUTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas relações sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 16, n. 2, 2015.

DANTAS, R. de O. **Variação Linguística e Preconceito Linguístico**: uma discussão com os alunos de Letras de UEPG e suas atitudes perante o

Currículo.2021, 121 f. Dissertação (Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

FARACO, A. C.; TEZZA, C. **Oficina de Texto**. Curitiba: Livraria do Eleotério, 1998.

FARACO, C. A. **A Linguagem e o diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo do Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-50.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCHETTO, B.; MAIA, M. Educação e Revitalização Linguísticas. **Revista Linguística**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10416>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1-16, set-dez 2016.

GASPAR, M. R. L. **“A voz do povo não é a voz de Deus”**: o preconceito linguístico em memes e comentários de memes. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KIRCHER, R.; KUTLU, E. Multilingual realities, monolingual ideologies. Social media representations of Spanish as a heritage language in the United States. **Applied Linguistics**, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/advance-article-abstract/doi/10.1093/applin/amac076/6986832?login=false>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, D. B.; FREIRE, J. B.; CRUZ, H. M. Apresentação do dossiê: Estudos indígenas, políticas curriculares e políticas linguísticas. **Tellus**, v. 22, n. 49, 2022. Disponível em: <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/903>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LEME-BRITTO, P. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. 1. P. 178-184.

MARINHO, M. U. P. **O Preconceito Linguístico na Faculdade de Letras: um estudo de Caso**. 2010, 58f. Monografia (Instituto a Vez do Mestre) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

MANDRIK, D.; FARACO, C. A. **Língua Portuguesa: práticas de redação para estudantes universitários**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MELO, W. V; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R.B.E.C.T.**, v. 8, n. 3, p. 43-59, 2015.

MINAYO, MC.S. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada, 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 9-29.

MOTA, J. A.; SILVA, A. dos R. Sociolinguística, uma disciplina histórica: retrospectivas, desenvolvimento e aplicações. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Cariri, v. 8, n. 2, p. 11-35, jul.-dez. 2019.

MOURA, L. A. **Variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa: uma pesquisa com um grupo de professoras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, E. S. **Políticas Linguísticas para libras: considerações de uma professora surda**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. Ling. Apl.**, n. 52, v. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnXHjWW5W7rMk/?format=pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (Org.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico** Florianópolis: Insular, 2000.

PASSOS JÚNIOR, A. M. Exemplos de Planejamento Linguístico: a carta da língua francesa de 1977. In: FILHO, E. S. B.; KALTNER, L. F. (Org.). **Estudos de Linguagem: reflexões sobre diversidade**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.

PERINI, M. **A Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, M. **Princípios da linguística descritiva**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINTO, C. M. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em Letras. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, v. 8, n. 3, p. 1033-1048, 2013. Disponível em:

<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4023/2491>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAÏD, E. W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad.: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

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

SENE, R. A. R. **Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa na visão das/os estudantes**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SILVA, F. B.; BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o Ensino de Língua Portuguesa. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 2, p. 61-85, jul-dez 2015.

SILVA, F.; MOURA, H. (Org.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 22 out. 2023.

TORQUATO, C. P. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. **Revista Escrita**, n. 11, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>. Acesso em: 21 abr. 2023.

UEPG. **Histórico**, 2023a. Disponível em:

<https://www.uepg.br/universidade/#historico>. Acesso em: 03 jul. 2023.

UEPG. **Resolução CEPE n. 014, de 31 de março de 2015**. Aprova novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, da UEPG, 2015. Disponível em: <https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

UEPG. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras: habilitações Português/Inglês ou Português/Espanhol ou Português/Francês ou Português/Libras**, 2023b.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na Universidade: texto e discurso**. v. 2. São Paulo: Parábola: 2019.

WAIGA, W. M. **A inscrição da subjetividade na escrita acadêmica – análise de TCCs do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

Preconceito Linguístico, Variação linguística.

Olá, sou a Adriely Alberty, mestranda em linguística. O tema do meu trabalho é **Variação Linguísticas e Preconceito Linguístico**, este trabalho foi aprovado pelo comitê de ética. Além disso, gostaria de salientar que este questionário será anonimato. Desde já agradeço sua participação

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome:

3. Área de pesquisa; *
Tema de interesse na pós graduação;
Projetos que oferece e participa;

4. Área de atuação; *
Disciplinas que ministra;

5. Enquadramento funcional; *
(Colaborador ou efetivo)

04/07/2023, 15:59

Preconceito Linguístico, Variação linguística.

6. Tempo de docência no ensino superior; *
Tempo de docência no curso de Letras da UEPG;

7. Quais disciplinas da área de Língua Portuguesa já ministrou? *
Quais disciplinas da área de Língua Portuguesa está ministrando?

8. A ementa e bibliografia da disciplina permitem a abordagem de variação e preconceito linguístico? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Quais as estratégias metodológicas adotadas para a abordagem de variação e preconceito linguístico em sala de aula? *

04/07/2023, 15:59

Preconceito Linguístico, Variação linguística.

10. Qual o referencial bibliográfico adotado para a abordagem de variação e preconceito linguístico em sala de aula? *

11. Você considera a abordagem de variação e preconceito linguístico importante em sala de aula? Por que?

12. Pense e escreva uma ou mais soluções para amenizar o Preconceito Linguístico.

13. A Universidade promove espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

04/07/2023, 15:59

Preconceito Linguístico, Variação linguística.

14.

O departamento e a área promovem espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15.

Você promove espaços de discussão sobre variação e preconceito linguístico?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

16. Na sua opinião, as/os professores demonstram conhecimento sobre variação e preconceito linguístico? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

17. As/os professores de modo geral, promovem práticas de discriminação/preconceito linguístico? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

não tenho certeza

04/07/2023, 15:59

Preconceito Linguístico, Venação linguística.

18. As/os estudantes promovem práticas de discriminação/preconceito linguístico? *

Marcar apenas uma oval.

sim

Não

19. Você tem outras considerações sobre a abordagem de variação e preconceito linguístico nas salas de aula de língua portuguesa e linguística?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **Uma Via de Mão Dupla:** Como formar futuros professores que consigam trabalhar com o Preconceito Linguístico na teoria e na prática em sala de aula?

Pesquisador responsável: Adriely Alberty

Instituição/Departamento: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Telefone e endereço postal completo: (42) 998222772, Rua Dr. Paula Xavier, 615 – Vila Estrela, Ponta Grossa – PR.

Local da coleta de dados: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Estudos da Linguagem.

Eu, Adriely Alberty, responsável pela pesquisa “**Uma Via de Mão Dupla:** Como formar futuros professores que consigam trabalhar com o Preconceito Linguístico na teoria e na prática em sala de aula?”, o(a) convido participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende identificar como o tema Preconceito Linguístico é abordado pelos professores nas aulas de Linguística do Curso de Letras da UEPG, fazendo uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variações linguísticas e preconceitos linguísticos existentes no processo educacional, essa reflexão crítica será desempenhada através de revisão bibliográfica e aplicação de questionário. Acreditamos que ela seja importante porque o estudo resultará nos seguintes benefícios: Promoção do respeito e inclusão às variedades linguísticas; Combate ao preconceito linguístico; e Disponibilidade de dados sobre o contexto específico do curso de Letras da UEPG. Sua participação constará de responder ao questionário aplicado pela pesquisadora.

Os riscos que essa pesquisa envolve são o cansaço ou aborrecimento dos(as) participantes ao responder aos questionários e a quebra do anonimato. Entretanto, nos esforçamos para que eles não ocorram.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão

a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/CONEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma via de mão dupla: Como formar futuros professores que consigam trabalhar com o Preconceito Linguístico na teoria e na prática em sala de aula?

Pesquisador: ADRIELY ALBERTY

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68342523.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.972.340

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Uma via de mão dupla: Como formar futuros professores que consigam trabalhar com o Preconceito Linguístico na teoria e na prática em sala de aula?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar como o tema Preconceito Linguístico é abordado pelos professores nas aulas de Linguística do Curso de Letras da UEPG, fazendo uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variações linguísticas e preconceitos linguísticos existentes no processo educacional, essa reflexão crítica será desempenhada através de revisão bibliográfica e questionário.

Objetivo Secundário:

Buscar uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variações linguísticas e preconceitos linguísticos existentes no processo educacional, essa reflexão crítica será desempenhada através da revisão bibliográfica e questionário; Realizar um levantamento relacionado ao ensino da língua que está sendo aplicado para os alunos, procurando descobrir se o tema Preconceito Linguístico está sendo abordado nas aulas de graduação; Fazer uma pesquisa bibliográfica referente à formação de docentes e informações e também

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.340

conhecimentos sobre as diversidades linguísticas existentes
enfrentando esses desafios nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Cansaço ou aborrecimento dos participantes ao responder aos questionários;
Quebra do anonimato.

Benefícios:

Promoção do respeito e inclusão às variedades linguísticas;
Combate ao preconceito linguístico;
Disponibilidade de dados sobre o contexto específico do curso de Letras da UEPG.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com alguns linguistas como: Ferdinand de Saussure (1857-1916), William Labov (1963), Marcos Bagno (2012), Louis Jean Calvet (2002), entre outros, a língua/linguagem é eminentemente um fato social, ou seja, ela se manifesta na interação social por meio dos falantes. Como resultado dessa interação social, temos a língua, que pode variar de acordo com a região geográfica, com a classe social, idade ou gênero/sexo de seus falantes. As diferentes manifestações da língua sejam elas no nível fonético-fonológico, semântico-lexical ou morfosintático são consideradas variedades linguísticas. Desse modo, os falantes de certas comunidades linguísticas podem apresentar variedades diferenciadas de acordo com a classe social e a região em que se encontram. Muitas vezes, essas variedades não são aceitas pela sociedade por se distanciarem do padrão exigido em situações formais de interação. Dessa forma é pressuposto por Bagno que o surgimento do "preconceito linguístico" que se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa, aquela ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Ou seja, qualquer manifestação linguística que se escape desse triângulo entre gramática, escola e dicionário é considerada, "errada, feia e rudimentar". Além disso, o autor ressalta que não é difícil encontrar pessoas dizendo que "isso não é português", que é decorrência de um preconceito social (BAGNO, 2012, p.32). Calvet considera que há uma insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.340

têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam. (CALVET, 2002, p.72). O modelo ao qual Calvet se referencia é a gramática normativa. Esta pesquisa procura por um diagnóstico acerca da discussão do tema Preconceito Linguístico nas aulas de Graduação dos Cursos de Letras da UEPG. Também tem por objetivo elucidar o que é o preconceito linguístico elencando com as perspectivas dos alunos de graduação acerca deste tema, bem como a valorização da língua falada enquanto identidade do aluno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2001420.pdf	16/02/2023 15:42:15		Aceito
Folha de Rosto	FDR.pdf	16/02/2023 15:41:58	ADRIELY ALBERTY	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Adri.doc	16/02/2023 15:39:44	ADRIELY ALBERTY	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.340

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PlataformaBR_Adri.docx	16/02/2023 15:39:36	ADRIELY ALBERTY	Aceito
---	------------------------	------------------------	-----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 29 de Março de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA DE SEMINÁRIOS TEMÁTICOS

Seminários temáticos

Leitura crítica de documentos oficiais orientadores do ensino referentes a Pluralidade Cultural, História e cultura afro-brasileiras e africanas, Educação Escolar Indígena, Juventude e Educação Inclusiva; Reflexões, mediadas pela escrita, sobre a diversidade linguística, social e cultural do Paraná e do Brasil (imigrantes e descendentes de imigrantes, afro-descendentes, povos indígenas, sujeitos surdos, sujeitos em regiões de fronteira, migrantes, jovens em diferentes construções culturais); Reflexões sobre as construções discursivas das identidades e das diferenças constitutivas da diversidade linguística e cultural e das necessidades especiais em sala de aula e no contexto social mais amplo; Subsídios teórico-práticos para o tratamento da diversidade linguística e cultural no ensino de língua; Análises de aspectos discursivos, linguísticos, cognitivos e éticos constitutivos da Educação Inclusiva; Reflexões sobre as implicações político-pedagógicas do bilingüismo na Educação de Surdos e sobre leitura/escrita na educação de cegos.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Pluralidade cultural e orientação sexual; Temas Transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPP/IR, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALCANTI, M.C. (1999). Estudos sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, vol. 15, no. especial, p. 385-417.

FREITAS, L.M.A.; VARGENS, D.P.M. . Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem & Ensino**, v. 12, p. 373-392, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?, que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Ed. Parábola.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (Org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais:

para uma discussão da pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.) **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. p.17-46.

**ANEXO C – EMENTA DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 3:
SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA**

DISCIPLINA: Estudos linguísticos 3: Semântica e pragmática

EMENTA: Introdução aos estudos do significado. Abordagens semânticas referencialistas, cognitivistas e enunciativas. Abordagens Pragmáticas. Grice e a Lógica da Conversação. Teoria dos Atos de Fala. Teorias pós-griceanas. Significado, sentido e ensino.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BASSO, R. M., *et al.* **Semântica**. Florianópolis: 2009.

GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. **Para conhecer: Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FERRAREZI JR, C.; BASSO, R. **Semântica, Semânticas: uma introdução**. Contexto, 2019.

LOPES, A. C. M. **Pragmática: uma introdução**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

PIRES DE OLIVEIRA, R; BASSO, R. **Arquitetura da conversação**. Teoria das Implicaturas. São Paulo: Parábola, 2014.

GRICE, P. H. Lógica e Conversação. *In*: DASCAL (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Volume IV: Pragmática. Campinas, 1982.

DASCAL, M. **Interpretação e Compreensão**. Unisinos, 2006.

SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, J. P. Pragmática - versão revista e ampliada. *In*: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 2. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2. p. 55-79.