



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA  
LINGUAGEM



DANIELE FRANCISCA MARTINS DO NASCIMENTO

**Crenças linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola de  
periferia**

Mariana - MG  
2022

**DANIELE FRANCISCA MARTINS DO NASCIMENTO**

**Crenças linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola de periferia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS) da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa 3: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

N244c Nascimento, Daniele Francisca Martins do.  
Crenças linguísticas nas aulas de língua portuguesa de uma escola de periferia. [manuscrito] / Daniele Francisca Martins do Nascimento. - 2022.  
184 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.  
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Língua materna. 4. Sociolinguística. 5. Lingüística aplicada. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 81'27

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Daniele Francisca Martins do Nascimento**

### **Crenças linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola de periferia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 11 de agosto de 2022

#### Membros da banca

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Prof. Dr. Valter Carvalho Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

Prof. Dr. Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 11/08/2022



Documento assinado eletronicamente por **Clezio Roberto Goncalves, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/08/2022, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0376225** e o código CRC **A58091E1**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.010565/2022-14

SEI nº 0376225

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: (31)3557-9418 - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

Dedico este trabalho a todas as pessoas negras que pisaram essas terras, que derramaram sangue, suor e lágrimas para sobreviver e defender as suas e os seus, mas que também semearam esperança por dias melhores. A minhas avós e a meus avôs *in memoriam*. A meu bisavô José Francisco do Nascimento (*in memoriam*), que fugiu da escravização em Minas Gerais, iniciando uma nova história de nossa família no Ceará. Estas palavras escritas em liberdade desta agora época resultam das lutas por humanização de nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A toda força ancestral que me permitiu estar aqui, que me conduz e cuida de mim por esses caminhos e pelos próximos que eu trilhar.

À minha família, que luta por mim e comigo, minha mãe, Maria Pereira do Nascimento, meu pai, Renato Daniel Martins Rodrigues, minha irmã, Denise Aparecida Martins do Nascimento, e meu filho, Pepe Galupo Nascimento.

Ao Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, meu orientador, pela disposição e pelo cuidado ao longo desses anos.

À Profa. Dra. Kassandra Muniz e ao Prof. Dr. Valter Dias, pela leitura de meu trabalho e pelas valiosas contribuições na qualificação deste.

A toda a comunidade escolar da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, especialmente às alunas e aos alunos do Ensino Médio, Anexo, a toda a equipe docente e administrativa, à Diretora Andréia Oliveira Magalhães, ao Vice-Diretor Alan Bastos Paixão, à Coordenadora Tânia.

À minha amiga Poli Preta, que me inspira na vida, inclusive acadêmica, inspiração para a seção “Abre-caminho”.

Às companheiras da Articulação de Negras Jovens Feministas (ANJF-BH), as valiosas palavras que antecederam esse caminho que escolhi seguir. Sou porque somos!

Às pessoas da Afirmção na Pós da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), projeto realizado pelo movimento negro educador que me abriu as portas à pós-graduação neste país racista que é o Brasil.

À Guiomar Timóteo Coura, minha tutora no Afirmção na Pós, que leu meu projeto com todo carinho e me deu valiosas dicas.

Ao colega Rodrigo Vittorino Ramos, que me ajudou na ambientação à pós-graduação e me auxiliou em diversas oportunidades.

A todas as pessoas que trabalham nas áreas administrativas da UFOP: auxiliares gerais, bibliotecárias, atendimento, entre outras. Sem vocês não seria possível existir universidade.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras (Posletras) da UFOP.

À Nildete, secretária do Posletras, que sempre esteve à disposição para ajudar.

Às(aos) professoras(es) do Posletras, especialmente Profa. Dra. Vanderlice Sól e Profa. Dra. Leandra Antunes.

À Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, que, no Programa de Pós-graduação em Linguística (UFMG), muito me ajudou nos estudos sobre letramentos.

À Profa. Dra. Marília Vieira, que me acolheu com muito carinho e cuidado no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade do Estado de Goiás, para conhecimentos sobre a sociolinguística.

Aos professores Irán Barrantes, Milton Rosa e Daniel Clark, que, na Universidad Nacional Costa Rica, me oportunizaram uma rica experiência de mobilidade.

Às colegas e aos colegas com quem tive a oportunidade de cursar as disciplinas do Posletras.

Às(aos) camaradas do trabalho, agradeço a compreensão e a ajuda de sempre.

Tudo, tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é nóiz  
Tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é  
Tudo, tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é nóiz  
Tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é  
Tudo, tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é nóiz  
Tudo, tudo, tudo  
Que nóiz tem é

[...]

Enquanto a terra não for livre, eu também não sou  
Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou  
É cantar com as menina enquanto germina o amor  
É empírico, meio onírico  
Meio Kiriku, meu espírito  
Quer que eu tire de tu a dor

É mil volts a descarga de tanta luta  
Adaga que rasga com força bruta  
Deus, por que a vida é tão amarga  
Na terra que é casa da cana de açúcar?  
E essa sobrecarga frustra o gueto  
Embarga e assusta ser suspeito  
Recarga que pus, é que igual Jesus  
No caminho da luz, todo mundo é preto  
Ame pois

*Emicida*



## RESUMO

A proposta desta pesquisa foi investigar as crenças linguísticas nas aulas de língua materna, a partir das perspectivas de alunos(as) dos três anos do Ensino Médio e da professora de língua portuguesa, em uma escola da rede pública na periferia de Vespasiano (MG). Acreditamos que, a partir das reflexões sobre crenças linguísticas, é possível (re)pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Para as concepções teóricas, baseamo-nos nos princípios da linguística aplicada e da sociolinguística, nos estudos sobre crenças linguísticas e sobre o ensino-aprendizagem e também práticas de letramentos. Adotamos, neste trabalho, a concepção de crenças linguísticas como construções sociais e individuais que influenciam nossos modos de perceber o mundo (BARCELOS, 2006), bem como impactam fenômenos da língua (BOTASSINI, 2015) e podem ser modificadas e ressignificadas (SOUZA, 2012). Tendo em vista o contexto de desenvolvimento desta investigação, uma periferia na região metropolitana de Belo Horizonte, fundamentamos nossa teoria também a partir das questões de raça, gênero, classe, identidades e suas implicações com a língua e a linguagem. Para a pesquisa, utilizamos procedimentos metodológicos diversificados, como quantitativo-qualitativo, análise documental, e observações sob um olhar etnográfico. Foram realizadas entrevistas, via questionário, com assertivas sobre crenças linguísticas aos(as) estudantes e à professora na escala Likert, que apontaram discordância ou concordância com as afirmações. Adicionalmente, foram realizadas observações virtuais, durante a pandemia, e em campo, quando da volta às aulas presenciais. Tendo em vista que a maior parte da pesquisa ocorreu durante o regime de estudo não presencial, realizou-se análise dos Planos de Estudos Tutorados (PETs), documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Nos resultados, observamos, por um lado, que há crenças como a existências de “certo” e “errado” na forma de falar, a homogeneidade da língua portuguesa com alto percentual de concordância entre alunos(as), assim como o dever de a escola ensinar a variedade culta aos estudantes, tanto para alunos(as) quanto para a docente. Por outro lado, crenças linguísticas como de que *brasileiro(a) não sabe português* já são avaliadas com discordância por grande parte de alunos(as) e docente – esta apresenta uma visão menos progressista quando comparadas suas crenças às dos(as) discentes. Nos PETs analisados, observamos que tais materiais não apresentam fundamentação teórica adequada acerca da variação linguística, razão esta de equívocos em definições e usos de termos sociolinguísticos. Não há utilização de gêneros textuais representativos de situações reais de uso; as abordagens, em sua maioria, limitam-se a aspectos lexicais baseados na gramática tradicional, além de desconsiderar a BNCC, mesmo quando se propõem a considerá-la. As observações em campo, principalmente virtuais, e as entrevistas semiestruturadas nos trouxeram como resultados o conhecimento de que os(as) alunos(as) estão envolvidos em práticas sociais de letramentos de reexistência, letramentos digitais, multiletramentos, em ambientes extraescolares como batalhas de hip-hop, igrejas, redes sociais, entre outros.

**Palavras-chave:** Crença linguística. Letramento. Língua materna. Sociolinguística Educacional. Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate linguistics beliefs in mother tongue classes, from the perspectives of students in the three years of high school and the Portuguese language teacher, in a public school on the periphery of Vespasiano (MG). We believe that, based on reflections on linguistics beliefs, it is possible to (re)think Portuguese language teaching and learning. For the theoretical conceptions, this research was based on the principles of applied linguistics and sociolinguistics, on studies about linguistics beliefs and teaching-learning, as well as on literacy practices. In this work, we chose to use the conception of linguistics beliefs as social and individual constructions that influence our ways of perceiving the world (BARCELOS, 2006), as well as impact language phenomena (BOTASSINI, 2015) and can be modified and re-signified (SOUZA, 2012). Considering the development context of this investigation, a periphery in the metropolitan region of Belo Horizonte, we also based our theory on issues of race, gender and class, identities and their implications about the language. For the research, we used diversified methodological procedures, such as quantitative-qualitative, documental analysis, and observations from an ethnographic point of view. Interviews were conducted with questionnaires with statements about linguistics beliefs were applied to the students and the teacher on the Likert scale, which indicated disagreement or agreement about these statements. In addition, virtual observations were carried out during the pandemic and in the field, when face-to-face classes returned. Considering that most of the research took place during the remote study regime, the Tutored Study Plans (PETs), documents prepared by the Minas Gerais State Department of Education (SEEMG) were analyzed. In the results, we observed, on the one hand, that there are beliefs such as the existence of “right” and “wrong” in the way of speaking, the homogeneity of the Portuguese language with a high percentage of agreement among the students, as well as the duty of school to teach the cultured variety to the learners, both for students and for the teacher. On the other hand, linguistics beliefs such as: “*Brazilians do not know Portuguese*” are evaluated with disagreement by most students and the teacher – the latter presents a less progressive view when comparing her beliefs to the students’ beliefs. In the analyzed PETs, we observed that such materials do not present adequate theoretical foundations about linguistics variation, which is the reason for misunderstandings in definitions and uses of sociolinguistic terms. There is no use of representative textual genres of real situations of use; most approaches are limited to lexical aspects based on traditional grammar, in addition to disregarding the BNCC, even when they propose to consider it. Field observations, mainly virtual, and semi-structured interviews brought us the knowledge that students are involved in social practices of reexistence literacies, digital literacies, multiliteracies, in extra-school environments such as hip-hop battles, churches, social networks, among others.

**Keywords:** Linguistic belief. Literacies. Mother tongue. Educational Sociolinguistics. Applied Linguistics.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue investigar las creencias lingüísticas en las clases de lengua portuguesa materna, desde la perspectiva de los alumnos de los tres años de la Enseñanza Media y del la profesora de lengua portuguesa, en una escuela pública de la periferia de la ciudad de Vespasiano (MG). Creemos que, a partir de reflexiones sobre las creencias lingüísticas, es posible (re)pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa. Para las concepciones teóricas nos basamos en los principios de la lingüística aplicada y la sociolingüística, en los estudios sobre las creencias lingüísticas y sobre la enseñanza-aprendizaje, así como en las prácticas de alfabetización. En este trabajo, adoptamos la concepción de las creencias lingüísticas como construcciones sociales e individuales que influyen en nuestras formas de percibir el mundo (BARCELOS, 2006), además de impactar en los fenómenos del lenguaje (BOTASSINI, 2015) y pueden ser modificadas y resignificadas (SOUZA, 2012). Teniendo en cuenta el contexto de desarrollo de esta investigación, una periferia de la región metropolitana de Belo Horizonte, también basamos nuestra teoría en cuestiones de raza, género y clase, identidades y sus implicaciones para el lenguaje y la lengua. Para la investigación se utilizaron procedimientos metodológicos diversificados, como el análisis cuantitativo-cualitativo, documental y las observaciones desde un punto de vista etnográfico. Se realizaron entrevistas con cuestionarios con enunciados sobre creencias lingüísticas que se aplicaron a los estudiantes y al docente en escala de Likert, que indicaron desacuerdo o acuerdo sobre dichos enunciados. Además, se realizaron observaciones virtuales durante la pandemia de Covid-19 y observaciones en campo, cuando volvieron las clases presenciales. Considerando que la mayor parte de la investigación ocurrió durante el régimen de estudio no presencial, se realizó un análisis de los Planes de Estudio Tutelados (PET), documentos elaborados por la Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais (SEEMG). En los resultados, observamos, por un lado, que existen creencias como la existencia de “correcto” y “incorrecto” en la forma de hablar, la homogeneidad de la lengua portuguesa con un alto porcentaje de acuerdo entre los estudiantes, como así como el deber de la escuela enseñar la variedad culta a los alumnos, los alumnos y la profesora están de acuerdo con esto. Por otro lado, creencias lingüísticas como que los brasileños no saben portugués ya son evaluadas con desacuerdo por gran parte de estudiantes y por la profesora – ella presenta una visión menos progresista al comparar sus creencias con las creencias de los estudiantes. En los Planes de Estudios Tutorizados (PETs) analizados, observamos que tales materiales no presentan fundamentos teóricos adecuados sobre la variación lingüística, lo que es motivo de malentendidos en las definiciones y usos de los términos sociolingüísticos. No hay uso de géneros textuales representativos de situaciones reales de uso; la mayoría de los enfoques se limitan a aspectos léxicos basados en la gramática tradicional, además de prescindir de la BNCC, aun cuando proponen considerarla. Las observaciones de campo, principalmente virtuales, y las entrevistas semiestructuradas nos trajeron el conocimiento de que los estudiantes están involucrados en prácticas sociales de alfabetizaciones de reexistencia, alfabetizaciones digitales, multialfabetizaciones, en ambientes extraescolares como batallas de hip-hop, iglesias, redes sociales etcétera.

**Palabras clave:** Creencia lingüística. Alfabetizaciones. Lengua materna. Sociolingüística Educativa. Lingüística aplicada.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Localização de Vespasiano na RMBH, em Minas Gerais .....	22
Figura 2 – Localização das escolas em Vespasiano .....	24
Figura 3 – Percurso entre as escolas .....	24
Figura 4 – Lives no canal de YouTube da escola.....	122
Figura 5 – Live sobre “Relações entre trabalho e escravidão”.....	124
Figura 6 – Página inicial do Facebook da Escola Estadual Renato Azeredo .....	126
Figura 7 – Atividade complementar avaliativa (anverso) .....	129
Figura 8 – Atividade complementar avaliativa (verso) .....	130
Figura 9 – Lado de fora da E. M. Ordelina Lourdes Costa .....	134
Figura 10 – Entrada da escola.....	135
Figura 11 – Entrada da Cantina e parte do pátio .....	135
Figura 12 – Quadra da escola .....	136
Figura 13 – Cartaz de evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra.....	137
Figura 14 – Trabalhos elaborados pelos(as) alunos(as) da EJA.....	138
Figura 15 – Print PETs Ensino Médio 2021 .....	141
Figura 16 – Atividade 1 de variação linguística .....	144
Figura 17 – Atividade 4 de variação linguística .....	145
Figura 18 - Atividade de variação linguística – Chico Bento.....	147
Figura 19 – Imagem de texto em baixa qualidade no PET.....	148
Figura 20 – Atividade 3 do volume 6 do PET do 1º ano.....	149
Figura 21 – Atividade sobre variação linguística: preconceito linguístico .....	151
Figura 22 – Atividade de variação linguística .....	152
Figura 23 – Atividade 1 de variação linguística 2021 .....	154
Figura 24 – Atividade 3 de variação linguística 2021 .....	155
Figura 25 – Atividade 2 de variação linguística 2021 .....	156
Figura 26 - PET 1EMV2-05/2021: poema de Mel Duarte .....	157
Figura 27 – PETs “Retomada 2022” .....	159

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados da população residente, por cor ou raça, em Vespasiano/MG .....	25
Gráfico 2 – Dados da população por idade de 15 a 17 anos, por cor ou raça, em Vespasiano/MG .....	25
Gráfico 3 – Cor ou raça dos(as) alunos(as) .....	89
Gráfico 4 – Sexo .....	89
Gráfico 5 – Resultado por categoria da assertiva (2).....	101
Gráfico 6 – Resultado por categoria da assertiva (3).....	101
Gráfico 7 – Resultado por categoria da assertiva (6).....	103
Gráfico 8 – Resultado por categoria da assertiva (10).....	104
Gráfico 9 – Resultado por categoria da assertiva (21).....	104
Gráfico 10 – Resultado por categoria da assertiva (13).....	106
Gráfico 11 – Resultado por categoria da assertiva (17).....	107
Gráfico 12 – Resultado por categoria da assertiva (16).....	108
Gráfico 13 – Resultado por categoria da assertiva (13).....	109
Gráfico 14 – Resultado por categoria da assertiva (5).....	109
Gráfico 15 – Resultado por categoria da assertiva (8).....	110
Gráfico 16 – Resultado por categoria da assertiva (20).....	111
Gráfico 17 – Resultado por categoria da assertiva (9).....	111
Gráfico 18 – Resultado por categoria da assertiva (12).....	112
Gráfico 19 – Resultado por categoria da assertiva (18).....	113
Gráfico 20 – Resultado por categoria da assertiva (15).....	114
Gráfico 21 – Resultado por categoria da assertiva (24).....	115
Gráfico 22 – Resultado por categoria da assertiva (11).....	116
Gráfico 23 – Resultado por categoria da assertiva (22).....	117
Gráfico 24 – Resultado por categoria da assertiva (23).....	117
Gráfico 25 – Resultado por categoria da assertiva (19).....	118
Gráfico 26 – Resultado por categoria da assertiva (25).....	119
Gráfico 27 – Resultado por categoria da assertiva (14).....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de <i>crenças</i> em Barcelos (2004) e Silva (2007) .....	36
Quadro 2 – Ondas da sociolinguística .....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Planos de Estudos Tutorados de 2020 .....	93
Tabela 2 – Planos de Estudos Tutorados de 2021 .....	94
Tabela 3 – Resultado geral do questionário sobre crenças .....	95
Tabela 4 – Crenças linguísticas de estudantes em análise binária (Discordo/Concordo) .....	97
Tabela 5 – Crenças linguísticas da professora de língua portuguesa .....	98
Tabela 6 – Resultado das assertivas detalhados por categorias e especificações de raça, sexo e ano escolar .....	190

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANJF	Articulação de Negras Jovens Feministas
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEGRAE	Curso de Especialização em Gramática e Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FALE	Faculdade de Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
POSLETRAS	Programa de Pós-Graduação em Letras
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
1.1 Abre-caminho .....	17
1.2 Sobre a pesquisa.....	20
1.2.1 Contexto de pesquisa.....	22
1.3 Sobre a pesquisadora .....	26
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>33</b>
2.1 Crenças linguísticas .....	33
2.2 Língua portuguesa: histórico, ensino e letramentos.....	46
2.2.1 Breve histórico da língua portuguesa no Brasil: linguagem e raça .....	46
2.2.2 Ensino-aprendizagem de língua materna: aspectos linguísticos e currículo.....	51
2.2.3 Práticas e eventos de letramentos.....	61
2.3 Caminhos à investigação: linguística aplicada e sociolinguística.....	69
2.4 Identidades e periferias .....	77
2.4.1 Periferias e juventude negra.....	80
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>86</b>
3.1 Pesquisa quantitativo-qualitativa .....	87
3.2 Participantes da pesquisa .....	89
3.3 Procedimentos e instrumentos na coleta de dados.....	90
3.3.1 Questionário fechado a discentes e à docente .....	90
3.3.2 Um olhar etnográfico: a pesquisa em tempos de pandemia .....	91
3.3.3 Entrevista semiestruturada .....	92
3.3.4 Análise documental dos Planos de Estudos Tutorados (PETs).....	93
<b>4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>94</b>
4.1 Questionário de assertivas de crenças linguísticas .....	94
4.1.1 Assertivas associadas a crenças sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa .....	100
4.1.2 Assertivas associadas a crenças sobre língua e prática social.....	105
4.1.3 Assertivas associadas a crenças sobre percepção da variação linguística.....	108
4.1.4 Assertivas associadas a crenças sobre práticas de letramentos .....	115
4.2 Observações em campo virtual e presencial .....	120
4.2.1 Observações virtuais.....	121



4.2.2 Observações em campo.....	127
4.2.3 Os espaços da escola.....	133
4.3 Análise dos Planos de Estudos Tutorados (PETs).....	139
4.3.1 Planos de Estudos Tutorados (PETs) de 2020.....	141
4.3.2 Planos de Estudos Tutorados (PETs) de 2021.....	152
4.4 Entrevistas semiestruturadas.....	160
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>7 ANEXO.....</b>	<b>179</b>
7.1 ANEXO A – Habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na BNCC.....	179
<b>8 APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>
8.1 APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	184
8.2 APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada .....	186
8.3 APÊNDICE C – Questionário com assertivas sobre crenças linguísticas .....	187
8.4 APÊNDICE D – Resultado detalhado das assertivas por categoria e especificação ....	190

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo introdutório, apresentamos uma primeira seção de contextualização, intitulada *Abre-caminho*, indicando o cenário de desenvolvimento e a proposta desta pesquisa, com os estudos que subsidiaram os caminhos percorridos e a os procedimentos utilizados.

Na seção *Sobre a pesquisa*, a pesquisa sobre as crenças linguísticas nas aulas de língua materna do Ensino Médio, realizada em uma escola pública de Vespasiano/MG, é situada no Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS) e na linha de pesquisa 3, Interface entre práticas e teorias, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Nessa seção, também são apresentados os motivos para a realização da investigação, com os atravessamentos desta nas áreas de linguística aplicada e sociolinguística, em estudos de identidades, práticas de letramentos, entre outros. Esta pesquisa propõe-se a investigar crenças linguísticas de alunos(as) e de uma docente de língua portuguesa em uma escola da periferia de Vespasiano, identificando crenças que podem estar em movimento de modificação e outras que ainda se encontram arraigadas nesse ambiente.

Na seção *Contexto da pesquisa*, apresenta-se o contexto específico da escola e da localidade, bairro e cidade, considerando esse desenvolvimento em uma escola pública da rede estadual de ensino de uma região de periferia da cidade de Vespasiano, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), Minas Gerais.

Na última seção, *Sobre a pesquisadora*, é apresentado o perfil da pesquisadora, o vínculo com a região de desenvolvimento da pesquisa, o período de escolarização na educação básica, até a atuação profissional e acadêmica como graduada no curso de Letras, profissional da área e mestranda em Letras: Estudos da Linguagem, incluídos os desafios desses movimentos.

Na sequência de organização desta dissertação, constam o capítulo *Fundamentação teórica*, em que são apresentados os atravessamentos teóricos acerca das crenças linguísticas, bem como ensino-aprendizagem de língua portuguesa e letramentos, as abordagens da Linguística Aplicada e da Sociolinguística e as questões identitárias.

Em *Procedimentos metodológicos*, são apresentados os pressupostos metodológicos adotados para esta investigação, como a abordagem quantitativo-qualitativa. Nessa seção, também são apresentados os perfis dos(as) partícipes da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos, a saber: questionário de assertivas a discentes e docente, observações sob um olhar etnográfico, entrevistas semiestruturadas e análise dos Planos de

Estudos Tutorados (PETs) utilizados durante o período de distanciamento em razão da pandemia.

Na seção *Descrição e interpretação dos dados*, os dados da pesquisa são postos à análise, resultando em interpretações dos dados do questionário de assertivas, observações em campo virtual nas redes sociais da escola, bem como das observações em campo presencial, com a retomada das atividades presenciais na escola, as análises dos PETs quanto à abordagem da variação linguística e das concepções de língua emanadas dos materiais e as entrevistas semiestruturadas realizadas.

Por fim, a seção *Considerações finais* traz os resultados da pesquisa no que tange ao cumprimento dos objetivos propostos a partir da geração de dados e dos procedimentos utilizados. São apresentadas também as limitações da pesquisa. Na sequência, a seção *Anexos* traz as Habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na BNCC e os elementos utilizados na aplicação pesquisa, Termo de Consentimento e roteiro da entrevista semiestruturada. A seção *Apêndices* apresenta o questionário de crenças linguísticas elaborado para a pesquisa, bem como o resultado deste detalhado por categoria para todas as assertivas do questionário aplicado.

## 1.1 Abre-caminho

*“Na fé de Zambi  
E de Oxalá  
Pedimos licença  
Pros trabalhos começar  
Abram os caminhos  
Abram os caminhos  
Abram os caminhos  
Abram-se os caminhos.”  
MC Tha (2019)*

Realizar pesquisa no Brasil é estar em um contexto hostil, com crises sanitárias, educacionais, socioeconômicas das mais diversas. Desde a invasão destas terras em 1.500, passando pelo extenso período de escravização de pessoas negras, o genocídio – ainda em curso – de pessoas negras e indígenas, o cerceamento da democracia desde o Golpe Militar de 64, o Golpe Político-Midiático de 2016, os problemas sociais nos acompanham. E pela voz da escritora Conceição Evaristo (2014), “eles combinaram de nos matar, mas a gente combinamos de não morrer”<sup>1</sup>.

Desde 2020, com a pandemia mundial de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, toda a complexidade deste país acentuou-se. No mundo, houve mais de 500 milhões de casos e mais de 6 milhões de mortes. No Brasil, houve mais de 30 milhões de casos e mais de 650 mil mortes. Nesse país, houve mortes por falta de oxigênio nos hospitais, atraso no processo de vacinação da população, desinformação com “tratamento precoce”, que resultou no uso de medicamentos sem eficácia para a Covid-19, sendo a compra e a distribuição deste realizadas pelo próprio governo federal da época<sup>2</sup>. Durante a pandemia, houve expressivo aumento no número de desempregados e no número de pessoas que voltaram à situação de miséria. Ainda, contamos com a incompetência de um governo federal que, vigente de 2018 a 2022, desferiu diversos ataques à educação e não prestou a devida assistência a profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidades que se encontram nesse contexto de inseguranças. E são as populações mais vulnerabilizadas que sofreram

---

<sup>1</sup> Essa frase assim originalmente descrita no livro *Olhos D'água*, inclusive, passou por “correção” nas publicações em rede, sendo substituída por “[...] mas nos combinamos de não morrer”. Tendo em vista aspectos sociolinguísticos do português brasileiro, são variantes “nós” e “a gente”, esta é alvo de desprestígio social quando acompanhada de verbo flexionado na terceira pessoa, exatamente como ocorre no conto de Evaristo. Motivo de tal correção não solicitada ter ocorrido também nas esferas ditas democráticas, escancarando aspectos que dizem muito das relações de nossa sociedade com a língua. Isso num contexto de eleições 2018, momento de polarização política e ebulição do fascismo, da intolerância, de preconceitos e discriminações sociais, com acirramento de lugares sociais bem delimitados.

<sup>2</sup> Fonte: BBC (2020). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>. Acesso em: 09 fev. 2021.

diretamente com os efeitos devido às condições de vida. Em 2020, conforme artigo da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>3</sup>, foram as pessoas negras que mais morreram pela Covid-19, no Brasil, nos EUA e na Europa.

No momento de finalização desta dissertação, estamos em um período considerado “pós-pandemia”, uma vez que já houve declaração, por parte do Ministério da Saúde, de fim da emergência em saúde pública. Apesar disso, especialistas indicam que podemos chegar a uma quarta onda de Covid-19. Em Minas Gerais, recentemente, na última semana de maio de 2022, houve aumento de casos.

No que se refere ao contexto da educação, conforme Nota Técnica Conjunta nº 17/2020/CGLNRS/DPR/SERES/SERES (BRASIL, 2020), desde meados de março de 2020, substituíram-se aulas presenciais pelo ensino remoto, com aulas e atividades em meios digitais e alternativas, nem sempre adequadas à realidade dos(as) alunos(as), para continuidade dos estudos. A partir de novembro de 2021, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), por meio da Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021, determinou a volta obrigatória das aulas presenciais em todo o estado de Minas Gerais, desconsiderando ainda o período de pandemia, com transmissões e mortes causadas pela Covid-19.

É nesse contexto que investigamos as crenças linguísticas nas aulas de língua portuguesa, como língua materna, do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, localizada em um bairro na periferia do município de Vespasiano. Para as concepções teóricas, baseamo-nos nos princípios da linguística aplicada e da sociolinguística, nos estudos sobre crenças linguísticas e sobre o ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2004; 2006; GARBUIO, 2006; SILVA, 2005; 2007; MARQUES; BARONAS, 2015; BOTASSINI, 2015; SOUZA, 2012; CYRANKA, 2007; 2016; LUCCHESI, 2015; CERZOLI, 2017; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2021), uma vez que tais crenças podem vir a influenciar o ensino-aprendizagem de professores(as), alunos(as), bem como da comunidade escolar, família, entre outros espaços ocupados pelos sujeitos. Buscamos investigar as crenças linguísticas e também as práticas de letramentos (BAGNO; RANGEL, 2005; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017; ROJO, 2006; 2009; KLEIMAN, 2010; BORTONIRICARDO, 2004; 2008; 2014; 2021; GNERRE, 2009; SOUZA, 2009; 2011; SOUZA, CORTI; MENDONÇA, 2012; STREET, 2014; OLIVEIRA; LINS; DIAS, 2020; SOARES, 2017; 2020; CHAVES; RIBEIRO, 2020).

---

<sup>3</sup> Artigo “Negros morrem mais pela covid-19”. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Dada a localização deste estudo em uma comunidade na periferia da cidade, faz-se necessário abordar questões identitárias, por isso fundamentamos nossa teoria também a partir das questões de construção de identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; SILVA, 2000, RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 1998), raça, gênero e classe e suas implicações com a língua e a linguagem em contexto de periferia (GONZALEZ, 1984; 1988; FANON, 2008; CARNEIRO, 2011; MBEMBE, 2014; NASCIMENTO, 2019; MUNIZ, 2021; SOUZA, 2021).

Inicialmente, as questões observadas para tal investigação nos trazem a compreensão de que há, no imaginário social e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, crenças sobre a língua que, como buscamos em possibilidades de respostas, influenciam na aprendizagem e nos letramentos de alunos e alunas. Aqui, nosso recorte de investigação dá-se em aulas de língua materna no Ensino Médio, na cidade de Vespasiano-MG, em bairro cujo contexto é informado mais à frente. Importante destacar que tal proposta se limita à análise de crenças e a implicação destas nas práticas de letramentos. Não há aqui pretensão de análise de atitudes linguísticas, embora saibamos a vinculação destas a muitos estudos de crenças no Brasil<sup>4</sup>.

Os procedimentos metodológicos adotados para tal investigação compreendem base quantitativo-qualitativa, uma vez que houve aplicação de questionários de assertivas a alunos(as) e à docente de língua materna, com escala de Likert. Assim, foi nos possibilitada a elaboração de tabelas com os percentuais de discordância ou concordância na escala proposta. Além disso, considerando-se os desafios de contato e ida à escola no período de volta às aulas, ainda em um período crítico da pandemia<sup>5</sup>, aplicamos os questionários fechados, e, posteriormente, realizamos as entrevistas semiestruturadas com um pequeno grupo de alunos(as), via WhatsApp. Ademais, entre 2020 e 2021, houve obrigatoriedade do uso dos materiais produzidos pela SEEMG, os PETs, analisamos assim os correspondentes à disciplina de língua portuguesa. As observações da escola e das aulas e atividades ocorreram virtualmente, durante o distanciamento, e presencialmente, com a retomada das atividades na escola. Sabemos que as crenças do contexto escolar também influenciam a (des)construção de crenças de estudantes. Como o objetivo principal desta pesquisa é investigar as crenças de alunos(as), esses dados complementares nos possibilitaram interpretação do contexto escolar.

---

<sup>4</sup> Não é utilizado também o conceito de representações sociais, uma vez que não há aprofundamento de avaliações e interações na perspectiva adotada.

<sup>5</sup> Nesse período, em meados de dezembro de 2021, adoecei e não pude voltar ainda no período de aulas.

## 1.2 Sobre a pesquisa

No ano de 2022, ainda estamos enfrentando a pandemia mundial de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, embora muitas das atividades de escolas e trabalhos em geral já tenham sido retomadas com a exigência de presencialidade. Em meados de março de 2020, as aulas foram suspensas nas escolas públicas como medida de distanciamento físico para contenção da disseminação do vírus, assim permaneceram até novembro de 2021, quando houve obrigatoriedade da volta às aulas presenciais. Durante o regime de estudo não presencial, em Minas Gerais, as atividades escolares permanecem realizadas, em todos os níveis de ensino, com os Planos de Estudos Tutorados (PETs) e aulas remotas, nas escolas que as disponibilizaram. É nesse contexto de desenvolvimento das atividades escolares que esta pesquisa foi realizada.

Nos capítulos desta dissertação, buscamos apresentar os dados da investigação realizada sobre as crenças linguísticas de alunos(as) e da professora de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino em um bairro de periferia de Vespasiano (MG). Para isso, definimos como objetivo geral: Investigar crenças linguísticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio do Anexo da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, no bairro Suely, na cidade de Vespasiano/MG. E como objetivos específicos: (i) compreender o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de letramentos nas aulas de língua portuguesa; (ii) verificar quais concepções de língua e linguagem permeiam as aulas de língua portuguesa e os materiais nela utilizados; (iii) analisar as crenças linguísticas dos(as) alunos(as) e da professora acerca da língua portuguesa; e (iv) conhecer as práticas de letramentos dos(as) alunos(as) internas e externas à escola.

Trazemos as opiniões dos(as) participantes a partir de um questionário de 25 assertivas de crenças linguísticas aplicado a alunos(as) dos três anos do Ensino Médio (APÊNDICE A), e da professora, com o questionário de crenças com acréscimo de três assertivas específicas de sua atuação docente, totalizando 28 assertivas. Ademais, a fim de levantamento de informações sobre o contexto, inicialmente, procedeu-se à observação a partir de um olhar etnográfico virtual do canal do YouTube e da página do Facebook da escola. Naquele, foram observadas as palestras on-line dos sábados letivos, realizadas entre junho e outubro de 2021. Além disso, foram analisados os PETs de junho de 2020 a setembro de 2021, totalizando 30 arquivos. A fim de obtermos dados sobre as práticas de letramentos, realizamos entrevistas semiestruturadas.

Não há nesta pesquisa a pretensão de representação, tampouco de “dar voz”, uma vez que entendemos a pesquisa em seus limites institucionalmente impostos, bem como as relações de poder que se apresentam nas mais diversas instâncias. Assim, cabe às instâncias institucionalizadas, na hierarquia de poder conferido às instituições de ensino ouvir e voltar sua atenção ao que será apresentado pelas pessoas que participarão da pesquisa. Busca-se, dessa forma, que, a partir dos resultados emanados na pesquisa, as instituições possam refletir sobre posições, dando a devida atenção às questões que tais alunos(as) apresentam, a partir do conhecimento das crenças linguísticas e das práticas de letramentos para além dos gêneros escolarizados.

A fim de estabelecer diálogo entre a academia e o ambiente escolar, expresso pelo ensino e pelas práticas em sala de aula, foi proposto o projeto de investigação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), especificamente no Programa de Pós-graduação em Letras (POSLETRAS), na área de concentração de Estudos da Linguagem, Linha de Pesquisa: 3 – Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria. Tal escolha se deu em razão de ser proposta da linha, bem como da Linguística Aplicada, a realização de reflexões e investigações com diálogo de outras áreas das ciências humanas e sociais. Na presente proposta, há atravessamentos dos conceitos de crenças linguísticas – na Linguística Aplicada, na Sociolinguística, inclusive em sua vertente educacional, e áreas afins –, identidades e práticas de letramentos. Complementarmente, contribuições de outras áreas, como educação, filosofia e estudos sociais e culturais são trazidas à discussão, a fim de compreendermos o contexto dos aspectos de raça, gênero e classe no Brasil. Em nosso entendimento, estes fatores sociais e suas complexas relações e interseccionalidades são fundamentais para a observação atenta do contexto de quaisquer pesquisas que se queiram realizar neste país.

A escolha de alunos(as) que estão no Ensino Médio para a presente pesquisa se dá por estes já terem passado por um extenso processo de escolarização, dado que o Ensino Médio é o último nível de ensino na educação básica. Assim, há construções acerca de concepções de língua/linguagem, principalmente na disciplina de língua portuguesa, que podem ser trazidas às reflexões e discussões. Todo esse processo, como se verifica na literatura, contribui para a construção e/ou perpetuação de crenças linguísticas. Estas, por sua vez, podem influenciar o processo de construção das identidades de alunos(as) e suas práticas e/ou eventos de letramentos.

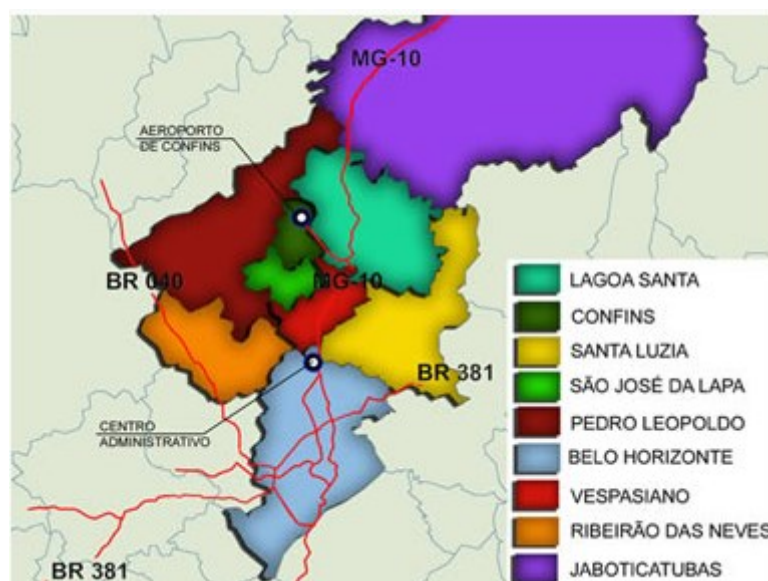


### 1.2.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa é realizada com alunos(as) do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, cujo anexo é localizado no bairro Suely, no município de Vespasiano, Minas Gerais. Essa região de moradores(as) de classe social menos abastada, designada assim como periferia. Faz-se necessário, portanto, aludir à questão das periferias e de classe. Ainda, considerando que, no Brasil, as periferias têm cor (CARNEIRO, 2011), apresentamos também a discussão de raça, observado o contexto em que se localiza a escola, bem como tal perspectiva na educação, notadamente ensino de língua materna no Ensino Médio.

A cidade de Vespasiano está localizada no vetor Norte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), esta capital do estado de Minas Gerais. Conforme Figura 1, a seguir, a cidade faz divisa com Ribeirão das Neves, Pedro Leopoldo, São José da Lapa, Lagoa Santa, Confins, Santa Luzia e Belo Horizonte.

**Figura 1 – Mapa da Localização de Vespasiano na RMBH, em Minas Gerais**



Fonte: UFMG (2007).

Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/005550.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2020.

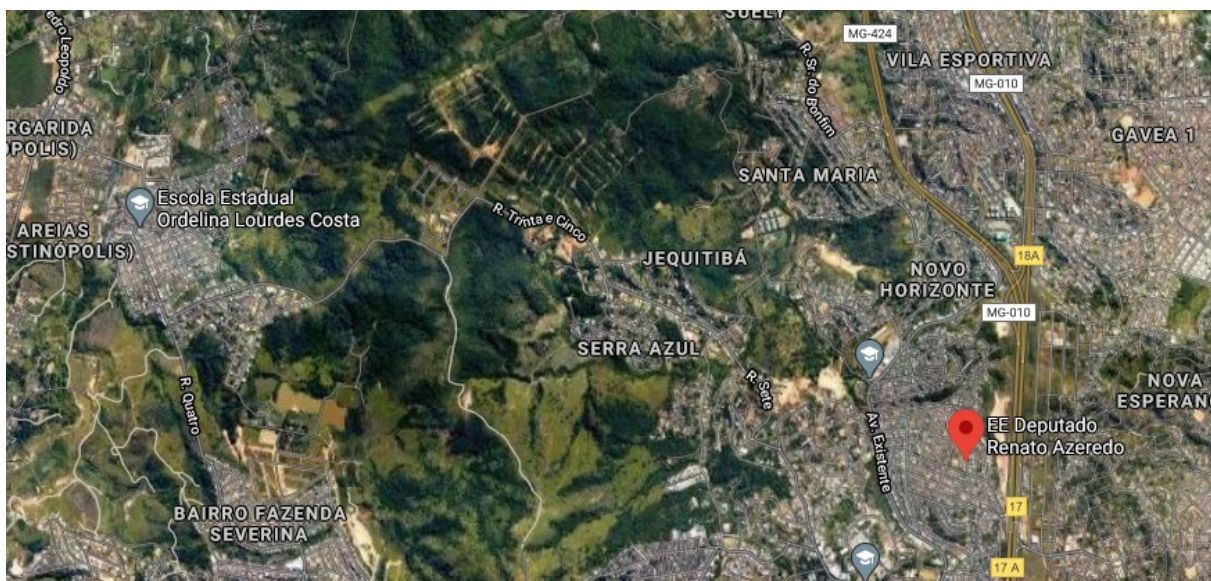
O bairro Suely fica na divisa com a cidade de Ribeirão das Neves. Até o início dos anos 1990, era chamado de bairro Aparecida, com pertença a Ribeirão das Neves. Posteriormente, conta-se, foi encontrado um mapa de Vespasiano em que constava o bairro como parte desta cidade, registrando o limite daquela cidade até o Ribeirão do Areias. Depois disso, com a criação do bairro Vida Nova, ao lado do bairro Suely, até então isolado de outros de Vespasiano, houve abertura até os bairros Terceira Sessão, Nova Pampulha e Morro Alto.

Até essa época, não havia ligação do bairro Suely com caminho até a cidade de Vespasiano, isto é, para ir ao Centro, por exemplo, era necessário passar por outras cidades – Ribeirão das Neves e São José da Lapa.

Até o fim dos anos 1990, extração de areia era o grande negócio da região, mas, com o esgotamento das jazidas no leito do Ribeirão do Areias, na parte da região, houve abandono da local pelas empresas extratoras – ficaram para trás pessoas desempregadas e assoreamento, que causou perdas de casas próximas às áreas de erosão. Atualmente, internamente, há na região produção e comércio de hortaliças e pequenos comércios – vestiário, alimentação, automotivo, entre outros. As principais ocupações de trabalho, formais ou não, ocorrem nas áreas de construção civil, atendimentos e serviços gerais, realizados em Belo Horizonte, em sua maioria. No bairro Suely, os atendimentos por linhas de ônibus, tanto para a cidade de Vespasiano, quanto para Belo Horizonte, são precários, mas para esta há mais disponibilidade. No início do dia, é possível observar no bairro vários ônibus fretados por empresas de construção civil que vêm buscar trabalhadores, e os trazem de volta ao fim do dia. Isso em razão de um dos problemas estruturais do bairro ser transporte público. Para Vespasiano, há uma única linha de ônibus, que funciona em três horários durante todo o dia, esta inclusive ficou suspensa durante parte do período da pandemia, sob a alegação de que moradores não estavam pagando as tarifas. Para Belo Horizonte, há duas opções de linhas, com horários de uma em uma hora, embora não atenda a todas as necessidades da população, principalmente das pessoas que trabalham ou estudam no período noturno em BH. Há, ainda, uma linha do bairro Suely para bairros e centro de Ribeirão das Neves, também com horários escassos. A partir de 2017, o bairro passou por exponencial crescimento, com a construção de um condomínio do programa Minha Casa, Minha Vida. Assim, na região que tinha cerca de 1.500 habitações, apenas nesse condomínio foram construídos 44 blocos, totalizando cerca de 700 apartamentos, o que aumentou a população local, sem que a oferta de serviços de saúde, educação e transporte tenham acompanhado tal crescimento.

A Escola Municipal Ordelinea Lourdes Costa foi inaugurada em 2006, com turmas do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. No período noturno, funciona nessa escola um anexo da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo – com sede no bairro Morro Alto –, oferecendo assim também Ensino Médio a moradores(as) do bairro Suely e adjacências. As Figura 2 e Figura 3, a seguir, ilustram a localização e a distância de cerca de 6,3 km de uma escola a outra. Ambas são localizadas no município de Vespasiano, mas, como se observa, em bairros distantes.

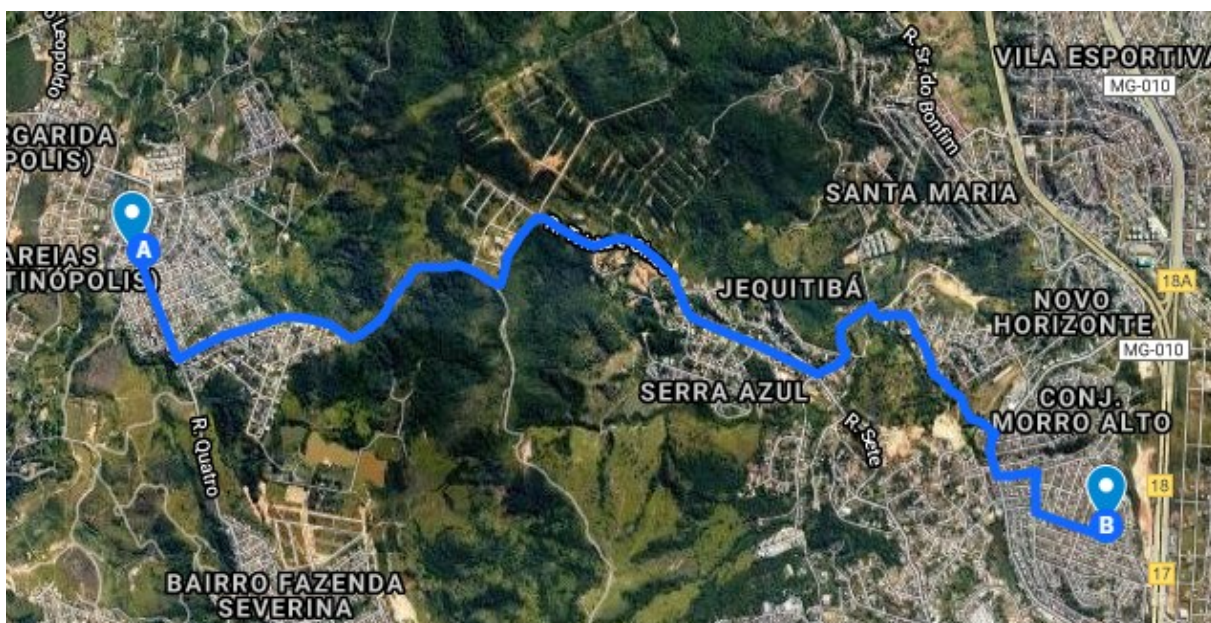
**Figura 2 – Localização das escolas em Vespasiano**



Nota: A Escola Municipal Ordelina Lourdes Costa<sup>6</sup> está à esquerda na imagem e a Escola Estadual Deputado Renato Azeredo está à direita.

Fonte: Google Maps (2020). Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?mid=1bAeAK0TIfYEBofBj7chr56thg3TOayrh&ll=-19.76433720042799%2C-43.979618958386546&z=14>. Acesso em: 10 nov. 2020.

**Figura 3 – Percurso entre as escolas**



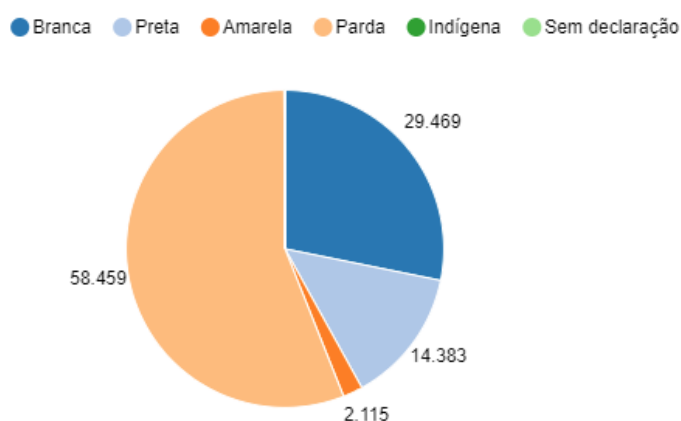
Nota: Na pesquisa pelo Google Maps, apresenta-se a distância de 6,3 km.

Fonte: Google Maps (2020). Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?mid=1bAeAK0TIfYEBofBj7chr56thg3TOayrh&ll=-19.76433720042799%2C-43.979618958386546&z=14>. Acesso em: 10 nov. 2020.

<sup>6</sup> No Google, registra-se erro no nome da escola, pois consta “Estadual” em vez de “Municipal”.

O bairro onde se realiza a pesquisa é majoritariamente composto por pessoas negras. Conforme dados do IBGE (2010), a população total de Vespasiano correspondia a 104.527 habitantes, por sua vez, os números da população negra na cidade correspondiam a 14.383 de pessoas autodeclaradas pretas (13,7%) e 58.459 de pessoas autodeclaradas pardas (55,9%), totalizando assim 72.842 pessoas negras (69,6%), conforme Gráfico 1, a seguir.

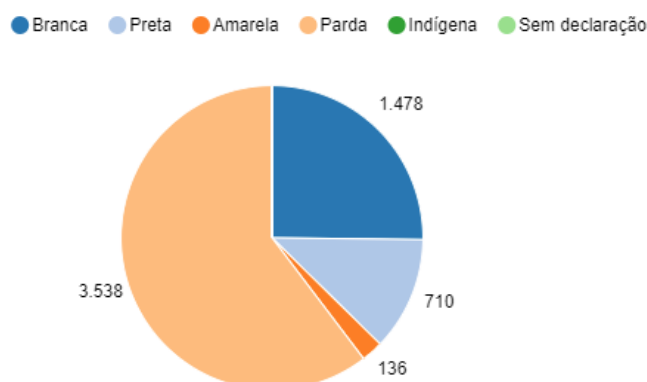
**Gráfico 1 – Dados da população residente, por cor ou raça, em Vespasiano/MG**



Fonte: IBGE (2010). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em 25 jul. 2021.

Na pesquisa dos dados de cor e raça para a população entre 15 e 17 anos, geralmente a idade de alunos(as) no Ensino Médio, os dados correspondem ao total de 5.886 pessoas, sendo 3.538 autodeclaradas pardas e 710 autodeclaradas pretas, conforme seleção realizada nos dados do IBGE (2010), Gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2 – Dados da população por idade de 15 a 17 anos, por cor ou raça, em Vespasiano/MG**



Fonte: IBGE (2010). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Considerando os dados acima apresentados, verifica-se a necessária abordagem das questões de classe e de raça no que compete à pesquisa aqui realizada.

No período de suspensão das aulas devido à pandemia, foram desenvolvidos diferentes programas e projetos para atender à demanda de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social necessário ao combate da transmissão do vírus. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, conforme dados da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), realizou-se, em um primeiro momento, de março de 2020 a outubro de 2021, o regime de estudo não presencial, com os Planos de Estudos Tutorados (PETs) para a educação básica. Na Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, além dos PETs, foram realizadas *lives* por meio de redes sociais da escola, nesses espaços virtuais houve também avisos gerais, orientações, entre outros. O perfil do Facebook conta com cerca de 1.400 pessoas, entre alunos(as), ex-alunos(as), professores(as), funcionários(as) e familiares/responsáveis. Já o canal do YouTube, com data de criação em 20 de janeiro de 2021, conta com cerca de 327 inscritos e acumula, até o presente momento de escrita deste trabalho, 3.918 visualizações nos vídeos postados, os últimos correspondentes ao projeto de sábado letivo.

### 1.3 Sobre a pesquisadora

*Um retrato  
Um retrato,  
Um espelho.  
Um rosto,  
Um outro rosto.  
Quantas faces de si em si mesma?*

(Beatriz Nascimento, 2015, p. 36).

Eu moro no bairro Suely, Vespasiano (MG), há 29 anos, dos 34 que tenho. Durante meus estudos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, respectivamente nos anos 1999 a 2002 e 2003 a 2005, ainda não havia escolas nesses níveis de ensino no bairro Suely, por isso estudei na Escola Estadual Romualdo José da Costa, em Areias, Ribeirão das Neves, a cerca de 3 km de onde moro. Nesse tempo, já havia a Escola Municipal Deputado Jorge Ferraz no bairro Suely, com ensino infantil, onde estudei até o que se conhecia por 4ª série primária, que atualmente corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, até à escola

do bairro Areias, eu e demais colegas íamos a pé, por uma rodovia de grande tráfego de caminhões de areia, saídos de Vespasiano, de São José da Lapa e outras cidades.

A ida até o bairro Areias, de 1999 a 2005, constituía-se como uma rotina cansativa de caminhada – ida e volta. Além disso, as crianças oriundas do bairro Suely eram constantemente discriminadas na escola, em razão da localização em uma área de periferia – muitas moradias foram originadas em ocupações de terrenos abandonados, mas na época eram denominadas por esses outros como “invasões”. Hoje, notadamente, reconheço entre vários motivos de discriminação serem raciais, de classe e também de cunho xenofóbico, tendo em vista a quantidade de pessoas negras, em subempregos e migrantes de regiões do Nordeste do país que moram nesta região do bairro Suely – a minha família é uma das muitas que interseccionam todos esses aspectos. Nessas experiências, já soube a escola e a sala de aula como ambientes de reprodução das muitas desigualdades que enfrentamos na sociedade.

Ainda assim, aproveitei o que foi possível nesse tempo, sempre gostei de festivais de dança, apresentações de teatro e desenvolvi projetos de leitura na biblioteca da escola infantil do bairro Suely. Na época, também gostava bastante de desenhar, desse período até começar a trabalhar em BH, trabalhei informalmente como muralista, criando painéis para festas infantis, além dos empregos de babá, cuidando, inclusive, de familiares mais novos(as) para que meus pais, tias e tios pudessem trabalhar.

Em 2004, com uma amiga vizinha, criei um projeto de leitura na biblioteca da Escola Municipal Deputado Jorge Ferraz, de ensino infantil e fundamental I no bairro Suely. Ocorria na parte da tarde, depois de eu chegar da escola, três vezes por semana. No percurso desse projeto, ele acabou se transformando em apoio escolar. Assim, quando alunos(as) apresentavam dificuldade de acompanhamento dos conteúdos das aulas eram encaminhados(as) pela professora a participar do projeto na biblioteca.

Como o contexto sócio-histórico da época tem interferência em nossas construções como sujeito, preciso informar que, no ano anterior, em 2003, foi criado o Bolsa Família<sup>7</sup>, e fui cadastrada na escola. Minha mãe começou a receber e isso possibilitou que ela me inscrevesse em um projeto social de ensino de informática em Belo Horizonte, depois também em um curso de inglês. Meus pais sempre valorizaram muito a educação, certamente pelas restrições de acesso pelas quais passaram. Meu pai, oriundo da região do Serro, Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais, trabalhou toda uma vida como pintor, pedreiro e

---

<sup>7</sup> Projeto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva criado como contribuição para o combate da desigualdade no país. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 10 nov. 2020.

tem muito orgulho de ter ajudado, assim como o pai, na construção do prédio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), infelizmente, dada a sociedade racista em que vivemos, ambos não tiveram oportunidades de lá estudar, mas eu tive. Minha mãe, oriunda de Campo Maior, Piauí, trabalhou como empregada doméstica, por cerca de 15 anos, em uma casa de professores também da UFMG, de onde vieram livros que me auxiliaram nos anos iniciais da escola. Como trabalhou como pintor em uma construtora de BH, meu pai, por muitos anos, foi o responsável pelo abastecimento de papéis para o mimeógrafo da escola de nosso bairro. A empresa tinha um computador – raro nos anos 1990 – e sobravam grandes quantidades de papéis em rolo, alguns impressos só nos aversos, outros totalmente limpos. Tenho lembranças nítidas de minha mãe, grávida de minha irmã, carregando caixas e mais caixas de papéis até a escola.

Terminei o Ensino Médio em 2005. E, no ano de 2006, com a inauguração da Escola Municipal Ordelinea Lourdes Costa, na rua onde até hoje moro, com autorização da direção, montamos, eu e mais três amigos(as) vizinhos(as), um grupo de estudos. A ideia era criar um pré-vestibular popular – nessa época, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não era um meio de acesso ao Ensino Superior como ocorre atualmente. Nós nos reunimos por um tempo, mas, no meio desse ano, comecei a trabalhar em uma operadora de *call center* em Belo Horizonte.

Em 2008, comecei a cursar Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas, na Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte, pois era uma instituição que tinha convênio com a empresa em que eu trabalhava, com localização muito próxima também, não era preciso pegar mais um ônibus, ao contrário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fui a primeira da minha família, tanto de parte de pai quanto de mãe, a ingressar em um curso superior, numa época em que havia diversas políticas públicas que incentivavam nossa entrada, de pessoas negras e pobres, em instituições – públicas e privadas. Ingressei nessa faculdade particular e, com o início dos estudos, mudei de cargo na empresa de *call center* e passei a ficar responsável pelas respostas de e-mails – havia e há no imaginário social que estudar Letras é saber escrever.

Em 2010, saí dessa empresa por passar em uma seleção para estágio como revisora de textos na Sempre Editora, responsável pelos jornais *O Tempo e Super Notícia*, entre outros, com sede na cidade de Contagem, também RMBH. Foi um período de grande aprendizado e experiência de uso real da leitura/escrita no mundo do trabalho. Nesse tempo, compreendi que “saber gramática” não era o bastante, na prática, embora as relações entre as crenças de “certo” e “errado” ali estivessem no cotidiano da redação. Além das revisões do

periódico, a equipe de revisão também era “tira-dúvida” e dava aulas e dicas de português aos estagiários e aprendizes do jornal. No ano seguinte, 2011, fui efetivada como revisora de textos na Editora e Distribuidora Educacional, empresa à época mantenedora da Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte, onde eu já cursava o último ano de Letras. Entrei no curso de Letras por causa do inglês, eu o havia estudado por alguns anos, já dava aulas particulares e tinha interesse em ser professora da área. O trabalho como revisora de textos e, posteriormente, os projetos com língua portuguesa foram decisivos para a mudança de área. Fiquei, então, na língua portuguesa, me apaixonei por sociolinguística – quebrar um histórico de crenças de que a língua é homogênea, de que precisava “saber gramática”, de que havia um só modo de falar e escrever, que não era o meu, foi um excelente aprendizado no curso de Letras, que promovia eventos, dispunha de professoras e professores que contribuíam para nosso desenvolvimento e nos incentivavam a dar continuidade aos estudos. Desde a graduação, tenho buscado realizar cursos, ler livros e participar de eventos da área de Letras para me manter atualizada e me aprimorar.

Trabalho na mesma empresa até os dias atuais. Quando entrei, era a responsável pela revisão dos projetos pedagógicos de cursos superiores, resoluções, ofícios, entre outros textos acadêmico-institucionais. Atualmente, trabalho como Analista de Avaliação, com instituições de ensino superior privado, com a organização de instrumentos de avaliação e organização da Comissão Própria de Avaliação (CPA). No decorrer desses anos, ofereci minicursos, participei da organização de seminários, criação de manuais, entre outros, conciliando as atividades de revisão e redação. Fora da empresa, participei e participo de projetos voluntariados, vinculados a escolas e organizações não governamentais – leitura, apoio escolar, redação, contação de história –, no meu bairro, em Vespasiano, ou em bairros de Belo Horizonte. Até o início de 2020, integrei a Articulação de Negras Jovens Feministas (ANJF), na representação de Belo Horizonte, onde foram são realizados encontros para discussões de diversos assuntos e mobilização para atuação em comunidade, além de eventos como o Encontro Estadual da Mulheres Negras de Minas Gerais. Nessa articulação, conheci um histórico de linguagem e também compreendi a importância do movimento social e da nossa participação em âmbitos escolares/acadêmicos, de minha responsabilidade como uma mulher negra, mãe, moradora de periferia com a construção de um conhecimento que contribua para o enfrentamento das desigualdades sociais. A partir desse (re)conhecimento, vislumbrei fazer pós-graduação, me preparei financeiramente durante alguns anos – independentemente de onde fosse cursado, isso seria necessário para garantir a mim e à minha família nossa segurança financeira. Projetos construídos por e para pessoas negras, como o



Afirmações na Pós, realizado pelo movimento negro na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, auxiliaram-me na compreensão da importância do desenvolvimento de pesquisas – não só *sobre*, mas *por* pessoas negras nas mais diversas áreas – e na busca pelo mestrado.

Desde 2018, sou professora de português do Projeto Incluir, extensão oferecida pela Escola de Engenharia da UFMG. Nessa universidade, fui aluna do Curso de Especialização em Gramática e Ensino (CEGRAE) da Faculdade de Letras (FALE). No Projeto Incluir, as aulas ocorrem aos sábados e há pessoas de toda a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse projeto, atuei também no Apoio Escolar – professores das demais áreas dos cursos ficam durante duas horas disponíveis em uma sala para que estudantes levem conteúdos das matérias escolares em que têm dúvidas. No curso de português, o conteúdo é similar ao do Ensino Médio de escolas públicas, uma vez que muitos(as) alunos(as) procuram as aulas como apoio preparatório para o Enem, buscando uma vaga em uma universidade pública. Realizamos discussões sobre origens, desigualdades, identidades, pluralidade linguística e usos dessas pessoas das mais diversas várias idades.

As realidades de Belo Horizonte e de Vespasiano, ao menos no bairro de periferia onde moro, são muito distintas e as desigualdades se mantêm até então. As oportunidades de trabalho, em sua maioria, são na capital e o deslocamento pelo transporte público inviabiliza muito a participação em eventos acadêmicos. Tenho, assim, a educação popular como um meio de possibilitar gratuitamente a realização de eventos e projetos na área da educação a quem precisa, ainda que fora desse âmbito acadêmico. No decorrer de minha atuação como professora de português e também no apoio escolar, pude e posso observar as crenças que agora nesta investigação são abordadas, de que a língua que aprendemos na escola é outra que não a que falamos, que o ambiente escolar é a oportunidade de aprendermos o que “nos falta”, o que não sabemos, de que português é muito difícil, entre outras. Em minha trajetória escolar, no Ensino Médio, não houve consideração ou uso de nossa língua – minha e de colegas – no percurso dos anos de ensino.

É possível observar, pelo perfil aqui apresentado, que não sou uma acadêmica imersa exclusivamente no contexto da universidade, eu sou uma mulher negra, moradora de periferia, mãe de uma criança de seis anos, e tudo isso influencia sobremaneira no meu modo de conceber língua, linguagem, ensino e estudos. Todos esses caminhos me trouxeram até este que agora trilho no mestrado em Letras: Estudos da Linguagem, realizando na Linha de Pesquisa 3, Linguística Aplicada: Interfaces entre Práticas e Teorias, a pesquisa “Crenças linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola de periferia”, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da

Linguagem (POSLETRAS). Essa linha de pesquisa foi minha motivação para escolha da UFOP, uma vez que ela aborda o ensino de língua materna e integra como áreas afins letramentos, linguagem e identidade. Durante o período do mestrado, cursei disciplinas na UFOP, na UFMG e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que me possibilitaram ampliação dos conhecimentos, desconstrução de crenças linguísticas. Nesse período, pude contar com o apoio dos(as) professores(as) que me acompanharam e tanto ajudaram no difícil período da pandemia.

É preciso lembrar também que os caminhos de realização deste mestrado apresentaram diversos desafios. Embora tenha contato com apoio do local em que trabalho – em horário integral –, em várias oportunidades, precisei priorizar este que é o responsável pela minha sobrevivência financeira, tendo em vista meus gastos e de minha família. No início da pandemia, fui uma das muitas pessoas atingidas pelas políticas de “salvamento” do governo para empresas, como medidas trabalhistas que permitiram redução de salários – o meu caso –, redução de jornada e suspensão de contratos durante a pandemia. Nesse período, houve diversas demissões em todo o Brasil e agravamento da crise econômica, que não ocorreu apenas devido à pandemia, mas também como resultado de políticas antipovo do governo federal da época, que priorizaram o bem-estar das empresas em detrimento de funcionários(as). Durante determinado período, fui a única com trabalho formal em minha família. E, embora tivesse me organizado antes do mestrado, a situação econômica durante a pandemia foi agravada. Nesse período, com a suspensão de aulas, também realizei todas as atividades do mestrado e do trabalho com meu filho em casa, à época, com 4 anos. Conteí, e muito, com minha rede de apoio próxima, embora esta seja composta por mulheres que também trabalham em horário integral, mas que me socorreram em diversas oportunidades para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Em reunião realizada para volta das atividades no modelo remoto, na UFOP, foi informado que haveria flexibilização para cômputo de presença e realização das atividades a critério dos(as) docentes. Nesse período, no entanto, de todas as disciplinas que realizei para integralização dos créditos, apenas duas utilizaram o modelo flexível, as demais permaneceram com aulas on-line de cerca de quatro horas de duração. Para além das orientações e possibilidades levantadas, acredito que tenha faltado à universidade ações de garantia para cumprimento das propostas de apoio durante a pandemia.

Como nos diz Maya Angelou, “Ainda assim eu me levanto”. A despeito de todas as dificuldades, realizei da melhor forma, e dentro de minhas possibilidades, as atividades do mestrado, enfrentando crises de ansiedade e alguns adoecimentos (meus e de pessoas de

minha família), o medo no momento mais severo da pandemia. Pude conhecer pessoas de todo o Brasil, ficarão as amizades construídas, conheci também excelentes profissionais, inclusive de fora do país em uma disciplina de mobilidade internacional on-line, o que me permitiu expansão de horizontes, contrariando o contexto de falta de perspectivas. E sigo esperançando dias melhores.

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade  
Eu me levanto  
Em direção a um novo dia de intensa claridade  
Eu me levanto  
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,  
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.  
E assim, eu me levanto  
Eu me levanto  
Eu me levanto.*

Maya Angelou (1978) – Ainda assim eu me levanto (trad. Still I Rise)

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo organiza-se em três seções. A primeira seção, *Crenças linguísticas*, traz estudos acerca das crenças nas áreas de linguística aplicada e sociolinguística, em perspectivas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, bem como traz a definição adotada nesta pesquisa. Na seção seguinte, *Língua, ensino e letramentos*, são relacionados estudos que abordam ensino-aprendizagem de língua materna, conceitos de normas para ensino, as práticas de letramentos no âmbito escolar e fora dele, uma vez que compreendemos as experiências não escolarizadas também importantes numa sociedade baseada nos usos sociais da leitura e da escrita e de práticas orais. Na sequência, a seção *Caminhos à investigação: linguística aplicada e sociolinguística* apresenta a posição desta investigação a partir dos campos de estudos de cada uma dessas áreas, com as proximidades possíveis para o presente trabalho. A seção *Identidades e espaços* aborda identidades no contexto de globalização, interculturalidade e colonialidade, nas relações com a educação e a linguagem. A subseção *Periferias e juventude negra* traz dados sobre a concepção de periferia em contextos de populações vulnerabilizadas, juventude negra e dados da violência no Estados, bem como as estratégias de reexistência nesses espaços, como a influência e os movimentos do hip-hop.

### 2.1 Crenças linguísticas

Ortega y Gasset ([1940] 2018), buscando distinguir ideias e crenças, nos estudos filosóficos de massas, define estas como fator que constitui nossas vidas, assim elas “[...] nos põem diante do que, para nós, é a realidade [...] toda conduta, inclusive a intelectual, depende de qual seja o sistema de nossas crenças” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 21). Para o autor, toda a vida humana está envolta em crenças, que se constituem como certezas. A partir do momento em que há espaço para a dúvida, correspondente a um abalo nas crenças, lançamo-nos à reflexão e ao pensamento acerca desse assunto. É nesse lugar aberto pela dúvida que se insere a intervenção de ideias.

Crenças são todas aquelas coisas com que contamos absolutamente, ainda que não pensemos nelas. De tanto estarmos seguros de que existem e de que são tal como cremos, não as colocamos em questão, e automaticamente nos comportamos levando-as em conta. Em todo momento, nossa vida está apoiada sobre um enorme repertório de crenças (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 39).

Para Bourdieu ([1972] 2006), a produção da crença é um empreendimento coletivo. A partir da exemplificação do mercado de obras de arte, o autor descreve os

mecanismos que atribuem valor, capital simbólico, à obra de arte, demonstrando todo o empreendimento mercantilista no processo de produção e manutenção originados no poder e na apropriação coletivamente irreconhecidos. Tem-se, assim, a produção da crença fundamentada no poder reconhecido a alguns, em um processo coletivamente validado a partir das relações de poder implicadas em tal produção.

O interesse por estudos sobre crenças, na linguística aplicada, por exemplo, conforme Barcelos (2004), dá-se em razão de mudanças de paradigmas no campo do ensino, que passou a considerar diferentes visões acerca de quem aprende, compreendendo esse sujeito em sua completude – comportamental, social, afetiva, política, entre outras. A preocupação por entender o mundo desse aprendiz perdura até hoje, importam, assim, suas necessidades, interesses, formas de aprendizagem, saberes e, assim, suas crenças, percebida a influência destas nos percursos de letramentos. A autora apresenta um histórico do uso do conceito de *crença* na Linguística Aplicada e também em outras disciplinas/áreas, como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia, esta última preocupada com as definições de verdadeiro e falso. As crenças podem apresentar consensos sobre a linguagem e a aprendizagem de línguas, mas também podem ser ferramentas que auxiliam alunos(as) na interpretação de suas experiências – conceito social.

Conforme Barcelos (2004), a investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas passou por diferentes momentos, definidos três deles pela autora: (1º) investigação por meio de questionários fechados com afirmações abstratas, caracterização do aprendiz como inadequado a partir de crenças “errôneas” – a autora ressalta que não é adequado investigar dessa forma, considerando crença apenas como algo errado, uma vez que algumas delas estão na literatura – e desconsideração do contexto, ignorando a perspectiva do aluno; (2º) aproximação do treinamento de aprendizes, com definições estáveis, abstratas, assim havia uma construção ideológica do aprendiz e também tipificação de crenças – quais são erradas, quais são corretas – sem se considerar o contexto; (3º) consideração de diferentes metodologias, importância ao contexto, às identidades e aos diferentes usos de teorias sócio-históricas-culturais. A autora ressalta que

[...] é importante frisar que esses momentos coexistem até hoje e não são estanques, como possa parecer. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno. A concepção de crenças certamente mudou desde aquele primeiro momento de investigação. Conseqüentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que queremos responder e os métodos de pesquisa de que dispomos, para responder a essas perguntas. Assim, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto? (BARCELOS, 2004, p. 144).

Como perspectiva à tratativa de crenças no processo de ensino-aprendizagem, Barcelos (2004) indica que é preciso criar, nas salas de aula, oportunidades de alunos, bem como professores, poderem questionar suas próprias crenças e as crenças gerais sobre o ensino, que, conforme observamos, existem também em diferentes âmbitos – currículo, escola, sociedade em geral. Nesse processo, não deve haver julgamentos às crenças que, porventura, possam ser observadas. Tal trabalho deve ser conduzido de modo a trazer a discussão para a sala de aula permitindo a reflexão de alunos(as) “na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as conseqüências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos” (BARCELOS, 2004, p. 146).

Madeira (2005, p. 19) define crenças como “o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática” (p. 19). Ou seja, podemos inferir que as crenças são um pré-julgamento que o professor terá sobre um determinado aluno, sobre um determinado método de ensino ou sobre um determinado assunto, tomando por base suas próprias crenças, aquilo que ele carrega consigo, aquilo que ele aprendeu ao longo de sua formação profissional.

Garbuio (2006), em pesquisa com professores de língua estrangeira, identificou crenças sobre: (i) ensino de línguas; (ii) professores; (iii) atividades; e (iv) experiências em sala de aula. A autora destaca que é preciso realizar levantamento de crenças, mas refletir sobre elas e as influências destas nas práticas.

De acordo com Marques e Baronas (2015, p. 2), podemos dizer que as crenças

[...] são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo [...] os indivíduos são estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupos. Uma atitude fixa e estereotipada é capaz de reduzir o ambiente de contato e de limitar as ações dos sujeitos [...] podemos exemplificar com o [...] preconceito linguístico que constitui uma atitude extremamente redutora e limitadora da sociedade.

Silva (2005; 2007) realizou um panorama histórico sobre o conceito de crenças no ensino-aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada, considerando pesquisas no Brasil e no exterior e também diferentes áreas de estudos. O autor observa que as definições de crenças contemplam

[o] contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos [...] variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas. (SILVA, 2007, p. 247)

Esse autor, em sua dissertação de mestrado (SILVA, 2005), sobre crenças de estudantes ingressantes no curso de Letras, define crenças como

[i]idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros [outros agentes participantes do processo educacional] têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (Silva, 2005, p. 77).

A seguir, apresenta-se quadro (QUADRO 1) com termos e definições de crenças elencadas, respectivamente, por Barcelos (2004) e Silva (2007), demonstrando diferentes definições em pesquisas sobre aprendizagem de línguas.

**Quadro 1 – Definições de *crenças* em Barcelos (2004) e Silva (2007)**

Fonte	Termos	Definições
Barcelos (2004, p. 130-132)	Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152).
	Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
	Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
	Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
	Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
	Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
	Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller &	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).

Barcelos (2004, p. 130-132)	Ginsberg, 1995)	
	Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
	Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
	Cultura de aprendizagem (Riley,	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).
	Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).
Silva (2007, p. 243-247)	Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13).
	Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
	Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p. 48).
	Crenças (Félix, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos



Silva (2007, p. 243-247)		aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
	Crenças (Pagano <i>et al.</i> , 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
	Crenças (Barcelos, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
	Crenças (Mastrella, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33).
	Crenças (Perina, 2003)	“As crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
	Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).
	Crenças (Barcelos, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
	Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...]. (p. 22)
	Mitos (Carvalho, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85)
	Imaginário (Cardoso,	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o

Silva (2007, p. 243-247)	2002)	processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20)
	Crenças (Barcelos, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais” (p. 18).

Nota: Esse quadro corresponde a uma junção realizada a partir das definições trazidas pelos autores em seus respectivos estudos indicados na primeira coluna. Dados extraídos de: BARCELOS, 2004; SILVA, 2007.  
Fonte. Elaborado pela autora, 2021.

Conforme se observa no Quadro 1, há um extenso histórico sobre as diversas definições para *crenças* nos estudos acerca do ensino de línguas. Ainda, importante ressaltar que, da mesma forma, há diferentes termos, como *mitos* e *imaginário* que indicam tais crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, em Silva (2011), a definição de “crenças” é considerada uma dificuldade para o autor, que se baseia em Pajares (1992) para definições próximas a atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, entre outros, como citado em Botassini (2015). Esta autora defende a separação entre crenças e atitudes, comumente realizada em alguns estudos sociolinguísticos.

Adotamos, neste trabalho, a concepção de crenças linguísticas como construções sociais e individuais que influenciam nossos modos de perceber o mundo (BARCELOS, 2004; 2006), bem como impactam fenômenos da língua (BOTASSINI, 2015) e podem ser modificadas e ressignificadas (SOUZA, 2012).

As crenças são passíveis de modificação, como reitera Souza (2012, p. 34<sup>8</sup>). A autora, em sua tese sobre crenças e atitudes de alunos e professores, apresenta diferentes aspectos de crenças, baseando-se em Duque (2008), a saber:

- (i) **informacional** – refere-se àquilo que se acredita sobre os fatos de uma situação;
- (ii) **avaliativa** – consiste naquele em que se acredita sobre os méritos, os deméritos; o bem, o mal; o justo, o injusto; os benefícios ou custos de diferentes situações. (SOUZA, 2012, p. 37, grifos da autora)

E exemplifica:

O professor A pode ter uma crença informacional de que apenas metade de seus alunos possui requisitos gramaticais necessários para redigir um bom texto e uma crença avaliativa de que é importante para a eficiência da classe de que todos os membros possuam formação gramatical. A combinação dessas duas crenças deverá influenciar a atitude do professor A sobre a melhor forma de gerir as aulas. (SOUZA, 2012, p. 37)

As reflexões sobre língua(gem) proporcionam conhecimentos que poderão contribuir para a desconstrução de crenças que impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, aqui prevista a investigação no âmbito de língua materna, e, por conseguinte, nas práticas de letramento escolarizadas. Ainda, há possibilidade de tais reflexões contribuírem para caminhos que proporcionem construção de crenças positivas nesse sentido, de modo que alunos(as) se sintam capazes e engajados, uma vez trabalhada a desmistificação da língua no que se refere às variedades e normas, às noções de certo e de errado.

Nesse sentido, as construções sociais de crenças acerca da língua se fazem presente também no ambiente escolar. Ainda neste, estudos sobre crenças linguísticas propiciam dados acerca dos julgamentos de valor – positivos ou negativos – da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, a depender da abrangência e dos partícipes da pesquisa). Estando a escola em uma posição de poder, é possível contribuir para a ressignificação de tais crenças, em vez de perpetuá-las. Para tanto, cabem ações e iniciativas em diversas camadas, que envolvem currículos (do ensino básico e superior), formação de professores, respeito aos conhecimentos trazidos à escola por alunos, entre outros.

---

<sup>8</sup> Aqui foi considerada a numeração de página do arquivo PDF, uma vez que, no arquivo do repositório da UNB, não há numeração progressiva nas páginas do texto. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12797>. Acesso em: 01 ago. 2021.

É possível observar, inclusive, que crenças linguísticas que permeiam o senso comum também se fazem presentes em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), cuja proposta de reflexão sobre as variedades da língua não encontra exemplos e acaba sendo a norma-padrão o modelo projetado de língua a que se busca alcançar na base. A esse respeito, o uso exacerbado do termo *norma-padrão* na BNCC explicita a alegação de homogeneidade linguística que inexistente em nosso país e a crença linguística de que este é o modelo de língua – principalmente na escrita, mas também na fala – a ser alcançado. Para Lucchesi (2015, p. 14), o “[...] reconhecimento da diversidade linguística, longe de ser prejudicial, é uma condição *sine qua non* para uma escola democrática e inclusiva”, a fim de que haja ampliação do conhecimento de estudantes sem desprezo a suas bagagens culturais.

Acerca da importância de estudos relacionados às crenças na sociolinguística, conforme Botassini (2015), apontam pistas para a compreensão de atitudes manifestadas por determinado grupo ou comunidade de fala. Nesse sentido, a partir das crenças, é possível perceber relações de poder entre diferentes grupos, também observadas quanto a variação linguística, preconceito linguístico, identidade linguística, bem como influência sobre as questões de prestígio e desprestígio. Na sociolinguística, os estudos de crenças não são recentes, como a autora indica, desde os estudos de Willian Labov na ilha de Martha’s Vineyard é possível verificar tal interesse. Nessa área, a crença é percebida como fator que impacta fenômenos da língua, inclusive o “estímulo à discriminação linguística” (BOTASSINI, 2015, p. 104). Nesse mesmo sentido, o dicionário Houaiss (2007, p. 2.282) define *preconceito linguístico* como “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários”, exemplificando com as crenças de que há línguas primitivas *versus* línguas cultas e de que a gramática está relacionada à língua de classes cultas.

Cerezoli (2017), em pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas de falantes de uma comunidade rural (Cubatão, Guaratuba-PR), analisa e compara os julgamentos sobre diferentes línguas, grupos linguísticos, considerando variáveis extralinguísticas – sexo, faixa etária e nível de escolaridade. Para a autora, crenças linguísticas estão ancoradas nas construções de “certo” e “errado”, “adequado” e “inadequado”, que denotam tais julgamentos de valor e também refletem preconceitos sociais e, por conseguinte, linguísticos. Ademais, dentro de uma mesma comunidade, fatores como território e localidade também se encontram inseridos nesse processo de crenças e julgamentos, como sinaliza a autora:

Nos limites da própria comunidade, percebem-se indícios daquilo que pode vir a ser considerado ações de desprestígio relacionado às pessoas que residem em

comunidades mais afastadas, como a do Rasgadinho e Limeira, por exemplo. Isso pode ocorrer devido ao próprio prestígio que a variante padrão tem em relação a variante usada nas comunidades rurais. (CEREZOLI, 2017, p. 3)

A partir das concepções de López Morales (1993), crenças implicam diferentes atitudes, e estas contribuem para o estabelecimento daquelas. Conforme Cerezoli (2017, p. 7) “[...] as atitudes são formadas por comportamentos, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rechaço, e [...] não existe uma atitude ‘neutra’”.

Morais e Andrade (2014) constatam interferência no desenvolvimento de alunos, quanto a competências de uso da fala e de escrita cultas, a partir de crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas. Além disso, atitudes podem ser modificadas se crenças também forem, conforme López Morales (1993), supracitado. Conforme os autores:

Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determina das pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (MORAIS; ANDRADE, 2014, p. 2)

Nesse sentido, atitudes são manifestações de crenças, e estas resultam de longos processos sociais – desde a infância, por exemplo. Como visto acima, crenças não são estanques, podem ser mudadas. Em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os autores sinalizam a possibilidade de mudança em crenças arraigadas como a de que “português é difícil”.

Considerando o âmbito do ensino de língua materna, (re)conhecer crenças nos permite refletir sobre as possíveis influências destas nos processos de letramentos de alunos(as). Além disso, conforme Rocha e Brisolará (2020, p. 62), “as expectativas de professores podem também ser baseadas em suas crenças [...] Além de identificar as crenças é necessário pensar a respeito de sua construção para que possam ser desconstruídas”. Assim, crenças podem ser modificadas e, por consequência, o impacto no ensino também é modificado.

Cyranka (2016) aponta a falta de clareza entre norma-padrão e norma culta como uma das possíveis razões pelas equivocadas interpretações de certo e errado no senso comum.

[...] a associação da obediência à norma à noção de prestígio e não apenas a de alto grau de uniformidade constitui um equívoco, porque atribui à descrição e à caracterização do sistema linguístico argumento não de natureza interna à língua, mas a fatores de ordem externa, como o prestígio social dos falantes. [...] o ideal de padronização esbarra numa contradição provocada pelo caráter eminentemente invariante em que ele implica relativamente a um fenômeno naturalmente variável, que é a língua. (CYRANKA, 2016, p. 136)

Faz-se necessário que a escola esteja ciente e inclua tal debate acerca das normas e crenças linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no percurso e nos eventos de letramentos no ambiente escolar. Para a autora, requer-se do professor o cuidado de contribuir para o engajamento do aluno no processo de leitura e escrita, de modo que este construa crenças positivas acerca de sua própria capacidade ao usar a língua.

Acerca da crença sobre a hegemonia da norma-padrão, em detrimento das variedades do português brasileiro, de acordo com Monteagudo (2011 *apud* CYRANKA, 2016), há recompensas simbólicas no uso da variedade valorizada, do contrário há sanções. O mero conhecimento e uso da norma-padrão não confere ao falante valorização social, conforme aponta Cyranka (2016, p. 140), a seguir.

O grande agravante de tudo isso é que, no trabalho com a língua portuguesa na escola, nada disso [reconhecimento de diferentes variedades] se discute, mas se propõe a aprendizagem da norma idealizada, a norma-padrão, como se isso fosse suficiente para que os alunos se tornem competentes no uso das variedades cultas, com as quais, principalmente os que pertencem às classes populares rurais, pouco convivem fora da escola.

Bagno (2017) se utiliza do termo *mito* para se referir a concepções de falantes da língua sobre a língua(gem) que estão no senso comum, e lista alguns deles:

- (1) A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.
- (2) Brasileiro não sabe português [Eu não sei português] [Só em Portugal se fala bem português].
- (3) Português é muito difícil.
- (4) As pessoas sem instrução falam tudo errado [feio].
- (5) O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão.
- (6) O certo é falar assim porque se escreve assim.
- (7) É preciso saber **gramática** para falar e escrever bem.
- (8) O domínio da **norma culta** é um instrumento de ascensão social. (BAGNO, 2017, p. 375, grifos do autor)

Esses e outros mitos constituem crenças que são ideologicamente situadas e propagadas pelos sistemas institucionalizados de ensino, de modo geral, na figura de escolas e das agências/órgãos responsáveis pelas normatizações curriculares. Segundo Lucchesi (2015), os mitos sobre a língua têm raízes históricas, como os fundamentos ideológicos da norma-padrão no Brasil. Conforme o autor, há na sociedade a crença em um sistema homogêneo e unitário da língua. Nesse imaginário, para falar e escrever é preciso seguir tal padrão. Outra crença diz respeito à suposta deterioração da língua, como declínio suscitado no âmbito dos usos da língua na internet, o “internetês”: “Os puristas da atualidade, por exemplo, ficam

horrorizados com a linguagem desleixada da internet, impregnada de abreviaturas” (LUCCHESI, 2015, p. 16). Para ressignificação dessas crenças, deverá ocorrer a compreensão da língua e do funcionamento desta na sociedade a partir de resultados de estudos científicos.

Bortoni-Ricardo (2021) menciona *adágios* acerca da língua portuguesa, analisando o conjunto, em detrimento da fala, valoriza o silêncio. O levantamento desses adágios e de expressões, segundo a autora, refletem crenças usadas no português popular sobre a língua cotidiana, usos da língua pelas pessoas e senso comum sobre a língua portuguesa, conforme elencamos a seguir:

(i) “Língua muito difícil”

Referente à crença de que o português é a língua mais difícil do mundo.

(ii) “Distância entre o falar e o agir”

Reflete a crença de que falar é fácil, mas a ação a partir do discurso é difícil. Neste adágio, estão as crenças de que “Fulano é bom de bico”, “Falar é fácil, fazer que é difícil”.

(iii) “Críticas à prolixidade”

Significa que, quando a pessoa fala muito, pode até mentir.

(iv) “Elogio ao silêncio”

Compreende adágios que enfatizam o silêncio e, assim, o silenciamento, como “Em boca fechada não entra mosquito”, “Antes calar, que mal falar”, “Pela boca morre o peixe”, “Bem fala quem cala”, entre outros.

(v) “Funcionalidade da língua e alegria na comunicação verbal”

Referem-se tais adágios à funcionalidade da língua, como “Quem tem boca vai a Roma”, “Estou muito proza”, “Falem bem, falem mal, mas falem de mim”, “As mulheres falam mais que os homens”, entre outros. Este último, a autora observa, refere-se à crença de que mulheres falam mais que homens, ainda que não haja estudo específico comprovando. (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 118)

As crenças com as quais o sujeito lida correspondem a todos os contextos em que ele está inserido, isto é, ambiente familiar, escola, trabalho, comunidade, entre outros. Na escola, conforme Gonçalves e Oliveira (2021), as crenças não se pautam apenas em docentes e discentes, ao contrário toda a comunidade escolar contribui para a reprodução destas, inclusive no que se refere à consideração da gramática tradicional – prescritiva – como espelho da língua, ao ideal de ensino de língua portuguesa – norma-padrão – e à língua como fala e escrita correta. Conforme o autor e a autora salientam, “[m]esmo com tantas mudanças já percorridas pela nossa língua, mesmo com todas as contribuições linguísticas que já foram e vêm sendo desenvolvidas na área acadêmica, ainda assim há quem acredita que a língua se resume somente ao falar e ao escrever bem” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2021, p. 4). Em sala de aula, professores(as) e alunos(as) devem realizar promoção positiva da diversidade linguística de nosso país, com respeito às identidades.

Em pesquisa sobre crenças linguísticas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, além de professores, da cidade de Juiz de Fora (MG), Cyranka (2007) elencou

questões fechadas com assertivas conforme o perfil do sujeito, a exemplo: “*Eu falo bem, Os adultos falam melhor que os jovens [...] Eu escrevo bem, Para escrever direito, deve-se aprender gramática [...] Quem já aprendeu a falar pode escrever qualquer tipo de texto, Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem*” (CYRANKA, 2007, p. 145, grifos da autora). Como resultados dos alunos, a autora destaca que: (i) todos os alunos se sentem distanciados das variedades cultas, mesmo os oriundos de famílias de classe média; (ii) não há distinção entre língua culta e norma-padrão, ambas associadas à dimensão de poder; (iii) a variedade coloquial é mais positivamente avaliada; (iv) sentem-se divididos entre a variedade que apreciam e a necessidade de aprender o padrão da escola, o que gera resistência ao aprendizado. Já os resultados dos professores apresentam como: (i) são desfavoráveis às variedades faladas pelos alunos; (ii) acreditam que é através do ensino da gramática que possibilitarão o aprendizado das variedades cultas. Considerando essas informações e esses resultados, podemos inferir que “descrendo do valor inerente à variedade linguística de seus alunos, os professores acabam colaborando para que eles também descreiam de sua própria capacidade de se expressar com competência, segundo os padrões escolares esperados” (CYRANKA, 2007, p. 145-146).

O reconhecimento de crenças nos permite traçar caminhos para a (des)construí-las, uma vez que estas não são estanques, isto é, estão sempre em processo de mudança e, a depender do contato realizado por alunos(as), há um contexto favorável também à transformação de suas crenças. Dessa forma, podemos refletir sobre práticas de letramentos e processos de ensino-aprendizagem de língua, com respeito às diferentes variedades de nossa língua. Lembramos, ainda, que essas reflexões sobre ensino-aprendizagem, quando feitas no contexto sociocultural brasileiro, precisam considerar aspectos sociais de raça, gênero e classe, diretamente relacionados à língua, dado o contexto e as características da sociedade em que estamos inseridos(as).

A partir das referências elencadas nesta seção, percebe-se a importância dos estudos de crenças para compreensão das (des)construções coletivas e de crenças linguísticas em diferentes áreas de estudos da linguagem. Especificamente para este trabalho, importam as concepções no âmbito da sociolinguística e linguística aplicada, áreas em que se insere esta pesquisa – sobre crenças linguísticas de alunos(as) nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio –, cujo aparato teórico contribuirá para compreensão dos caminhos trilhados.



## 2.2 Língua portuguesa: histórico, ensino e letramentos

Nesta seção, apresentamos breve histórico sobre a construção da língua portuguesa brasileira, bem como trazemos referências sobre o ensino-aprendizagem desta a partir de pressupostos científicos, como sociolinguística educacional, e as normatizações curriculares, como o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o ensino. Além disso, trazemos reflexões sobre práticas e eventos de letramentos, desde uma compreensão crítica até os multiletramentos, letramentos digitais e letramentos de reexistência.

Tendo em vista que esta pesquisa é realizada no Brasil, país com desigualdades sociais latentes e que perduram desde a colonização, abordamos aqui as relações entre linguagem e raça, notadamente, conforme dados apresentados na seção *1.2.1 Contexto de pesquisa*, tal investigação é realizada em um município com maioria da população autodeclarada negra, conforme dados do IBGE (2010).

### *2.2.1 Breve histórico da língua portuguesa no Brasil: linguagem e raça*

Uma breve observação sobre a construção do que hoje conhecemos por língua portuguesa nos apresenta os atravessamentos de culturas e outras línguas que foram fundamentais a esse processo, como também na construção da história do Brasil.

A história da língua portuguesa no país se inicia no processo de colonização, uma vez que antes disso havia milhares de línguas indígenas. A invasão das terras indígenas em 1.500 deu início ao genocídio dos povos originários. Posteriormente, a partir de 1538, passou-se a praticar sequestro de pessoas negras em África, com a vinda forçada destas para a escravização. Ao traçar o histórico da situação de subalternidade e escravização imposta a pessoas negras, Mbembe (2014, p. 12) menciona que o tráfico atlântico durou do séc. XV ao XVIII, assim, “homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda [...] deixando de ter nome ou língua própria”. Como comenta Nascimento (2019, on-line), “o negro teve ainda que adaptar a sua fala durante todo esse processo, apagando aparentemente muitas vezes suas próprias marcas de origem ou traduzindo algumas delas e, assim, modificando a própria língua do colonizador”.

Ribeiro (2015) menciona a atuação de pessoas negras de África aqui escravizadas na constituição do português falado no Brasil:

[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. Nela se viu incorporado à força. Ajudou a construí-la e, nesse esforço, se desfez, mas, ao fim, só nela sabia viver, em razão de sua total desafricanização. A primeira tarefa cultural do negro brasileiro foi a de aprender a falar o português que ouvia aos berros do capataz. Teve de fazê-lo para comunicar-se com seus companheiros de desterro, oriundos de diferentes povos. Fazendo-o, se reumanizou, começando a sair da condição de bem semovente, mero animal ou força energética para o trabalho. Conseguindo miraculosamente dominar a nova língua, não só a refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, mas também possibilitou sua difusão por todo o território, uma vez que nas outras áreas se falava principalmente a língua dos índios, o tupi-guarani. (RIBEIRO, 2015, p. 166)

Tendo em vista o histórico do processo desde a escravização de pessoas negras ao tráfico posterior à abolição na lei, ao contrário do que coloca Ribeiro (2015), supracitado, a reumanização das pessoas negras não se deu pelo simples conhecimento da língua do colonizador, tampouco por sua difusão da nova língua, com suas marcações trazidas das diversas línguas maternas africanas dos escravizados que aqui estiveram. É importante lembrar que no Brasil o racismo dita, desde a invasão do continente e, posteriormente, o sequestro em África, as relações entre o Estado e as populações, principalmente as que são alvo das políticas públicas de exclusão.

A Reforma Pombalina, instituída por Marquês de Pombal, em 1757, no âmbito educacional, foi um marco na institucionalização da desigualdade como política de estado. Além da expulsão de jesuítas e da destituição da educação jesuíta – já um processo opressivo de catequização de povos originários –, a despeito das tantas línguas faladas no Brasil, foi instituído também o ensino da língua portuguesa, impondo-a como língua oficial de documentos oficiais e ensino. O modelo de ensino e de instituição escolar previsto para a época não considerava pessoas negras ou indígenas no território colonizado; ao contrário, esta era uma forma de se distanciar das culturas locais. Essa reforma, de acordo com Maciel e Neto Shigunov (2006, on-line), também implantou uma característica na educação brasileira que se faz presente até os dias atuais: “[...] a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas”.

Em 1837, foi publicada a Lei nº 1<sup>9</sup>, que versava sobre a instrução primária, compreendendo leitura e escrita como objetivos de ensino, e decretava em seu art. 3º (BRASIL, 1837, p. 1):

Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas:  
1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.

---

<sup>9</sup> Nesta mesma lei, Capítulo III, art. 17, define-se o que será ensinado nas escolas de meninas, excetuando “decimões e proporções” (p. 4). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Línguas africanas e indígenas, bem como a língua geral, foram proibidas em determinado momento da história do Brasil. Da mesma forma, no período correspondente ao Estado Novo, houve determinação do português como língua oficial, explicitamente descrita na Constituição Federal de 1937, situações de busca de uma identidade brasileira marcada pelo nacionalismo que enxergava a língua portuguesa aqui falada como próxima ao português do colonizador, Portugal.

Quanto à expressão do mundo a partir da linguagem, Fanon (2008, p. 49-50) adverte que “há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade [...]”, assim, nas palavras do autor, “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. O autor lembra o indivíduo como ser social e, no que corresponde à linguagem, indica: “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 34).

O livro *Português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920* traz textos organizados por Edite Pimentel Pinto correspondentes ao período de cem anos entre 1820 e 1920.<sup>10</sup> Neste, João Ribeiro menciona:

Sob a denominação de *elemento negro* designamos toda a espécie de alterações produzidas na linguagem brasileira por influência das línguas africanas faladas pelos escravos introduzidos no Brasil. Essas alterações não são tão superficiais como afirmam alguns estudiosos: ao contrário, são bastante profundas, não só no que diz respeito ao vocabulário, mas até ao sistema gramatical do idioma. (RIBEIRO, 1897 *In*: PINTO, 1978, p. 343, grifos do autor)

Da mesma forma, podemos notar o mito da democracia linguística no que compete à formação do português brasileiro, tendo em vista as diversas tentativas de similaridade ao português europeu, expressas em gramáticas e na norma-padrão, ao que Faraco e Zilles (2017) questionam: “Quanto tempo resistirá o desejo lusitanizante? Como se redesenhará? Que efeitos deixará?”. Ousamos dizer que os efeitos já estão postos em nossa sociedade, tendo em vista que as marcações provenientes de línguas africanas encontram-se com as variedades estigmatizadas de nossa língua. O autor e a autora reconhecem isso: “Nem todos esses traços são necessariamente adotados (e, portanto, legitimados socialmente) pelos falantes mais escolarizados. Desse modo, há, ainda, grande oscilação na valoração social das

---

<sup>10</sup> Nota-se que o período dito obrigatório de uso do português no Brasil foi a partir da vinda da Coroa Portuguesa, em 1808. Até então, tínhamos em uso línguas indígenas, africanas – de diversas regiões de África – e a língua geral.

inovações” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 167), no sentido de se querer alcançar a norma culta europeia.

A estigmatização da língua portuguesa brasileira se dá em muito justamente pelas marcações negras desta. Conforme Bagno (2017, p. 388, grifos do autor), o *pretoguês* foi um “termo pejorativo com que ocupantes portugueses se referiam às **interferências** introduzidas pelas populações africanas na língua portuguesa, língua que eram obrigadas a usar nas relações assimétricas características do período colonial escravagista”. Bagno ainda compara este termo ao também racista francês *petit nègre*, que significa “pequeno negro”, “negrinho”, um *pidgin*<sup>11</sup> utilizado por militares franceses para tratar com subalternos de origem africana, que posteriormente foi usado para designar uma variedade desprestigiada do francês.

Da palavra **pretoguês** não há muito o que dizer, tão óbvio é o seu sentido: ‘português de preto’, ou seja, ‘português falado errado’. Na mesma linha o francês tem o termo **petit-nègre** (‘negrinho’), que designava inicialmente o francês simplificado falado pelos africanos colonizados pela França, mas logo teve seus sentidos estendido para englobar qualquer forma de francês mal falado. (BAGNO, 2017, p. 312, grifos do autor)

Fanon (2008, p. 48), sobre o ambiente de tensão expresso pela linguagem em culturas que passaram por processos de colonização, também acerca do racismo da expressão, menciona que “responder em *petit-nègre* é enclausurar o negro, é perpetuar uma situação de conflito onde o branco infesta o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos” – racismo. Neste caso da linguagem e dos conflitos, o autor da Martinica adverte que a situação apresentada se refere ao observado, portanto, válidas apenas para as Antilhas (local de sua origem), contudo, ele não ignora que “os mesmos comportamentos podem ser encontrados em meio a toda raça que foi colonizada” (FANON, 2008, p. 40).

Ao mencionar o *pretoguês*, Lélia Gonzalez desloca o sentido histórico pejorativo do termo para alçá-lo como correspondente à contribuição, senão determinação, das línguas negroafricanas na construção da língua brasileira. Gonzalez (1984[1980]; 1988), quando menciona os “erros” pelos quais é retratado o falar de pessoas negras, em alusão ao *pretoguês*<sup>12</sup>, sinaliza a troca de *l* por *r* – na sociolinguística, processo que consiste no fenômeno de rotacismo – a exemplo:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma

<sup>11</sup> *Pidgin* é uma língua que emerge do contato entre falantes de línguas diferentes para comunicação (cf. BAGNO, 2017).

<sup>12</sup> A autora utiliza duas ortografias: *pretoguês* (GONZALEZ, 1988) e *pretuguês* (GONZALEZ, 1984[1980]).

africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984[1980], p. 238, grifos da autora).

E, em texto posterior, retoma e continua:

[...] aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marcada de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos” e de “crioulos”, os nascidos no Brasil) [...] Desnecessário dizer que tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas [...] que minimizam a importância da contribuição negra. (GONZALEZ, 1988, p. 70, grifos da autora)

Castro (2012), em prefácio ao livro *A influência africana no português do Brasil*, de Renato Mendonça, um dos primeiros livros a tratar do tema, discorre sobre a formação da língua brasileira e a resistência da academia em reconhecer e legitimar tal processo.

Levados a adquirir a língua do colonizador como língua estrangeira, terminaram imprimindo, necessariamente, nesse novo falar hábitos linguísticos de seu falar materno que proporcionaram a configuração da modalidade da língua portuguesa transplantada para o Brasil (CASTRO, 2012 *apud* MENDONÇA, 2012, p. 22).

Mendes, Medeiros e Oliveira (2017), sobre as africanidades no português do Brasil, mencionam as seguintes contribuições:

- 1) Fonético, no qual é possível notar a redução do ditongo a uma única vogal, por exemplo: doutor > dotô; a transformação do grupo “lh” em iode, como ocorre com mulher > muié; a assimilação de grupo consonantal em nasal, como em tomando > tomano; a apócope do “r” final, que pode ser observado em amor > amô, e do “l” final em general > generá.
- 2) Morfofonológico, representado pela queda da primeira sílaba do verbo estar, que toma a forma “tô” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Nesse nível, também há casos de aglutinação fonética, ilustrados pelos exemplos "zoio", em lugar de “os olhos”, e “zoreia”, em vez de “as orelhas”.
- 3) Morfológicos, em que acontece a simplificação da flexão verbal, que passa a limitar-se a somente duas pessoas no nível da forma. A título de exemplo, pode-se citar o verbo ir, cujas realizações orais se dão apenas como “vou” e “vai”, independentemente da pessoa a que a forma verbal se refere. Assim, “eu vou”, “tu/você vai”, “ele/ela vai”, “nós vai”, “vocês vai” e “eles/elas vai”. A inexigência de flexão de número também é um ponto a ser notado nessa seara, como em: as mulheres > as muié. (MENDES; MEDEIROS; OLIVEIRA, 2017, p. 6-7).

Gonçalves (2016, p. 232) traz aspectos históricos e linguísticos para compreensão do contato das línguas africanas com o português, brasileiro e de outros países, como explicação às mudanças dessa língua transplantada em um contexto de colonização:

O português falado no Brasil é uma língua não nativa, transplantada, da mesma forma que outras variedades de português falado na África [...] e na Ásia, em Timor Leste. O reconhecimento desse fato leva-nos a situar o português brasileiro (PB)

num contexto mais amplo do que aquele em que normalmente ele é analisado pelos estudiosos, que contrastam o PB com o português europeu (PE). [...] a influência nos quase quatro séculos de escravidão (e cerca de cinco milhões de africanos) fez com que houvesse o inverso do que desejava o colonizador: os negros africanos agregaram palavras, expressões e sua cultura como um todo aos povos que aqui viviam. (GONÇALVES, 2016, p. 232).

Faraco e Zilles indicam a legitimação das construções proclíticas, até mesmo em início de frase – já aceitas por gramáticos, tendo em vista usos que contrariam a norma-padrão estabelecida por gramáticos para o português brasileiro –, e cita Cunha e Cintra (2001, p. 316-317 *apud* FARACO; ZILLES, 2017, p. 179), que atribuem este uso a característica do português de países africanos.

Anzaldúa (2009), sobre a tentativa de se domar uma língua selvagem, menciona como uma língua naturalmente criada por um povo pode representar a não identificação deste com o que se impõe como padrão. Nesse sentido, uma língua, ou determinado uso desta, pode ser um recurso que visa a uma língua que correspondesse à identidade própria dual de determinadas pessoas – no caso da autora, são imigrantes (e seus descendentes).

No Brasil, investigar linguagem sem mencionar aspectos referentes a raça, gênero e classe é adotar uma postura política de desconsideração dos fatores sócio-histórico-culturais de formação desse modelo de sociedade colonialista, sexista e racista, desde a invasão por europeus até os dias atuais. Ao abordar tais discussões, Nascimento (2019, on-line) alerta:

Em si [...] nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. (NASCIMENTO, 2019, on-line)

Compreender as implicações que o ambiente de interculturalidade, em uma perspectiva crítica, com importante participação das pessoas africanas e afro-brasileiras e da diáspora na construção da identidade, da cultura e da língua brasileiras nos possibilita questionar e, assim, ultrapassar – para um dia superar – a mera folclorização ou a história única do processo de escravização em si.

### *2.2.2 Ensino-aprendizagem de língua materna: aspectos linguísticos e currículo*

Sendo a escola de ensino básico um espaço de formação de adolescentes e jovens, dada a progressão de estudos escolares até os níveis de Ensino Fundamental e Médio, a aula

de língua materna, língua portuguesa, é foco da presente proposta no que compete às crenças linguísticas.

Nascimento (2019, p. 10) discorre que o docente “tem um importante papel, pois, por estar em uma posição de ‘poder’, sua palavra pode ter influência, positiva ou não, na construção dessa(s) identidade(s)”. Os saberes já adquiridos por estudantes na relação destes(as) com o mundo, assim mencionado por Paulo Freire (1996), é condutor à melhor assimilação dos conhecimentos a que se tem acesso por meio da escola. No que se refere à linguagem, ao entrar na escola, o aluno já detém linguagem própria e diversos conhecimentos de mundo, conforme sua comunidade linguística e o âmbito em que convive. Tais experiências, inclusive, já propiciaram a construção de crenças sobre a língua, tanto na escola quanto fora dela, com o conhecimento a que se tem acesso em diversos outros espaços, como a família, comunidade, igreja, entre outros. Guy e Zilles (2006) comentam acerca da paradoxal afirmação do “ensino de língua materna”, tendo em vista que a língua é adquirida pela criança na família e na comunidade em que é criada.

Importante destacar a construção de “norma-padrão”. De acordo com Faraco e Zilles (2017, p. 145), “[...] a norma-padrão foi aqui [no Brasil] constituída sem se tomar os usos cultos brasileiros como referência. Daí resultaram as muitas discrepâncias que a caracterizam e sua pouca eficácia quer no ensino, quer no uso”. Faz-se necessário que a escola esteja ciente e inclua tal debate acerca das normas e crenças linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no percurso e nos eventos de letramentos no ambiente escolar. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “[t]oda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. [...] verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros”.

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de Língua Portuguesa que não vise apenas à aquisição e ao estudo de formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar outras variedades linguísticas. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado das normas de prestígio, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais. (SILVA; BARONAS, 2019, p. 240-241)

Aqui adotamos uma concepção voltada à pedagogia da variação linguística, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e às reflexões acerca deste. A variação linguística é interpretada como as diferentes formas de se dizer com o mesmo valor linguístico, cuja atribuição de valor dá-se na sociedade. No Brasil, estamos imersos em uma cultura de letramento e grafocêntrica, quanto às competências esperadas a partir do ensino da

língua materna. Gnerre (2009) tece críticas a esse respeito, indicando que as relações sociais permeiam a linguagem, principalmente nas relações de poder associadas à escrita e às determinações das variedades linguísticas, uma vez que estas “valem” na sociedade “[...] o que ‘valem’ seus falantes” (GNERRE, 2009, p. 6-7).

Bortoni-Ricardo (2004) expressa que o conhecimento da variedade/norma culta faz-se necessário para a ampliação do repertório linguístico dos(as) alunos(as) e, assim, para o monitoramento por parte destes para adequação e uso das variedades mais prestigiadas em determinados contextos. Bagno (2017) questiona essa perspectiva de “adequação”, uma vez que, em um contexto socialmente desigual como no Brasil, ter a visão de adequação como objetivo das escolas é contribuir para a manutenção do status quo e também para que os(as) alunos(as) “encaixem-se”, isto é, adequem-se às normas vigentes. Bortoni-Ricardo (2004) acena ao estudo em sala de aula de estilos monitorados – ditos também prestigiados – a fim de que estudantes possam aprender aspectos da “adequação” linguística. Isto é, aprender o que Mattos e Silva (1995, p. 12) interpreta como “um caminho para a assimilação à sociedade dominante e, portanto, para a reprodução dessa sociedade”.

Sobre os usos e a idealização da língua, Bortoni-Ricardo (2021) distingue a língua padrão real, usada pelos falantes em situações reais, e a língua padrão referencial, correspondente a uma norma idealizada “preservada pelas gramáticas” (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 30). A autora apresenta ainda dicotomias que caracterizam o português brasileiro, indicando um contínuo entre língua urbana (variedades urbanas padronizadas) e falares regionais-rurais (variedades rurais isoladas), que, posteriormente, denomina “rurbano”:

Em um dos polos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

A partir de outra perspectiva teórica acerca do português brasileiro, Lucchesi (2015, p. 14) indica que, a partir do reconhecimento da diversidade linguística, é possível à escola ser democrática e inclusiva, proporcionando ampliação dos saberes dos(as) alunos(as) a partir de suas bagagens culturais. Ainda, conforme o autor, a uniformização e a homogeneização linguística, em detrimento da variedade linguística, não contribuem para um estado democrático. As formas típicas de uso da língua portuguesa pela maioria da população, em geral pessoas de classes subalternizadas, correspondem às formas mais estigmatizadas; tais opressões reverberam também sem seus falantes. Por isso, o reconhecimento da variação linguística e da diversidade em nossa língua é importante para evitarmos o preconceito



linguístico, uma vez que este se dá na avaliação social de pessoas e das formas linguísticas a elas atribuídas com valoração negativa, conforme expõem Görski e Freitag (2013), a seguir.

Interfere fortemente no julgamento das formas e constituição dos estereótipos, o *status* social dos indivíduos que as utilizam e não as características linguísticas em si. Esse tipo de julgamento revela *preconceito linguístico* (que na verdade é *preconceito social*), normalmente por parte daqueles que dominam a variedade padrão da língua e que, coincidentemente, se situam nos pontos mais altos na pirâmide social. Rotular uma pessoa ou um grupo como ignorante, porque fala de uma forma e não de outra, é um mecanismo de afirmação e de perpetuação desse preconceito. (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 22)

Há proposição de ensino de norma culta na escola com respeito à identidade linguística em observância às situações de interação, a fim de que discentes aprendam usar mais de uma variedade, uma vez que “[a] escola deve ensinar a norma culta, mas também preservar a identidade linguística e cultural dos alunos [...] ampliando a competência sociocomunicativa dos alunos” (FREITAG; LIMA, 2010, p. 130). Ainda sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa, Gonçalves (2019) indica que esta tem relevância para a formação de indivíduos, tanto na vida profissional como no aspecto social. O professor discorre acerca de a escola proporcionar um ensino que contribua para o desenvolvimento cognitivo do educando, enriquecendo e ampliando seu léxico, sem impor um padrão.

Conforme Lucchesi (2015), a uniformização e a homogeneização linguística são pilares nacionais de estados autoritários. Nesse sentido, conforme nos propõe Freire ([1996] 2018, p. 122), “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. As formas típicas de uso da língua portuguesa pela maioria da população, em geral pessoas de classes subalternizadas, correspondem às formas mais estigmatizadas, tais opressões reverberam também sem seus falantes.

[...] o sistema de avaliação social que estigmatiza as formas mais típicas da linguagem popular, com motivações históricas claramente racistas, constitui hoje um poderoso instrumento ideológico de legitimação de um sistema econômico baseado na superexploração da força de trabalho e na exclusão social. Com alguma sutileza, o problema é colocado no discurso dominante como uma fatalidade. (LUCCHESI, 2015)

Especificamente em sociedades complexas, como a brasileira, em que temos diversas variedades linguísticas em uso, a considerada culta é a ensinada nas escolas, diretamente ligada à classe dominante. Faraco e Zilles (2017) questionam a norma ensinada e, assim, veiculada pela escola, sob alegação de necessária ampliação das competências linguísticas de alunos e alunas. A partir de reflexões sobre os usos em ambientes escolares, Faraco (2008) observa que muitas vezes os preceitos normativos pouco fazem sentido para

alunos, principalmente no Ensino Médio, razão, segundo o autor, da distância entre o senso linguístico das pessoas estudantes e os preceitos normativos. É preciso considerar que toda língua é heterogênea, existindo com um conjunto de variedades. Não há, na realidade, separação entre as variedades e a língua. Para o autor, as sociedades desenvolvem um movimento de padronização linguística para determinadas práticas de linguagem. Isto é, as comunidades buscam determinar quais comportamentos linguísticos são mais adequados a determinadas práticas de linguagem. Essa fixação é realizada pelos próprios falantes. A partir disso, há desdobramentos do conceito linguístico de normas. Por um lado, a norma normal; por outro lado, a norma normativa. Essas duas dimensões sustentam as diferenças entre norma culta e norma-padrão (FARACO, 2008).

Para que o(a) professor(a) de língua portuguesa propicie observações dos fenômenos linguísticos, quanto à variação e ao funcionamento da língua(gem), Görski e Freitag (2013, p. 19) apontam que

[...] é recomendável que o professor: i) reconheça fenômenos em variação e mudança no PB nos diferentes níveis linguísticos, na fala e na escrita, nas diferentes regiões, em diferentes épocas; e ii) busque entender as motivações linguísticas e/ou sociais da variação/ mudança que envolvem esses fenômenos. (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 19)

Esses conhecimentos, conforme a autora, ampliam as possibilidades de participação na sociedade por parte dos(as) estudantes, uma vez que se possibilita a percepção de que o domínio das diferentes formas, tanto na escrita quanto na fala, tem impacto nas práticas sociais.

Importante observar as definições sociolinguísticas para termos como *variação*, *variedade*, *variante* e *variável*. Coelho; Görski, Souza; May (2018) dão nome de *variedade* à fala de determinado grupo, considerados critérios geográficos, sociais, geracionais etc.. Por sua vez, a *variação linguística*

[...] é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado [linguisticamente conferido]. [...] A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes. (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2018, p. 16)

Há relação estreita entre *variante* e *variável*, uma vez que esta corresponde ao local onde ocorre a variação; já aquela é cada uma das formas concorrentes que disputam esse local. Podemos citar como exemplos desses fenômenos os pronomes “tu” e “você”, que têm o mesmo valor de verdade (ou semântico).

Quanto à normatização do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial do governo federal, com caráter normativo, homologado por meio da Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, após aprovação da versão final do texto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e oficialização pelo Ministério da Educação (MEC). Com o documento, o Estado busca normatizar os currículos dos sistemas e redes de ensino públicos e privados do país, a partir de competências e habilidades exigidas em todas as disciplinas que compõem a educação básica – Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Para o Ensino Médio, houve a publicação de uma nova versão, chamada de “novo Ensino Médio”, em que se propõe alterações na carga horária bem como nos componentes curriculares por itinerários formativos, prevista a escolha por parte dos(as) estudantes, mas que pode representar aumento da desigualdade no ensino quando comparadas escolas privadas e escolas públicas. Esta com vigência a partir de 2022 para estudantes do 1º ano.

Nos termos do *website* da BNCC,

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, on-line)

Na base, define-se *competência* como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimento), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A divisão de conteúdos entre competências e habilidades traz caráter mercadológico à BNCC, uma vez que expressa ideologias neoliberais do campo discursivo do mercado, arraigado de tecnicismos com projeção da competência e habilidades homogeneizadas às diversas realidades no Brasil.

Na BNCC, quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, expressa-se que os estudantes tenham “condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem” (BRASIL, 2017, p. 498). O documento menciona que o trabalho com a variação linguística se faz necessário para análise do fenômeno, bem como para compreender “a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às

variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 508). Há, ainda, expressa a previsão de as escolas “considerarem as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 17). Para o Ensino Médio, de modo geral, há previsão de valorização dos papéis sociais dos alunos, com vistas à construção de suas identidades no texto de abertura. Contudo, especificamente para o ensino de Língua Portuguesa desse nível de ensino, não há menções ou proposições para a abordagem das identidades. E, quanto às habilidades e competências, observa-se uma estrutura que se volta ao tecnicismo. Nas atividades propostas – desdobramento das habilidades –, no que compete à língua, há supervalorização da norma-padrão.

Acerca dos posicionamentos externos à esfera acadêmica, Geraldi (2020, p. 225) afirma que “[...] os documentos norteadores do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda que com esta dialoguem”. Assim, documentos como a BNCC, e CRMG, têm caráter político. É preciso considerar também o contexto político da época, quando o Brasil passava por uma severa crise política que culminou com um golpe<sup>13</sup>. Tivemos assim, uma primeira versão da BNCC aberta às considerações de profissionais da área da educação, prevendo assim ampla participação de profissionais como pessoas físicas ou representantes de instituições de ensino. À época, havia um site onde eram registradas sugestões e contribuições para cada uma das disciplinas. Posteriormente, após o golpe político com a retirada de uma presidenta democraticamente eleita, tivemos uma BNCC entregue sem a participação proposta naquela que foi definida pelo próprio Ministério da Educação como a versão final ou segunda versão, diferenciando-se da primeira por não se constituir de discussão e participação profissionais. Isto é, a versão final da BNCC desconsiderou toda a participação anterior e foi criada e entregue sem a participação de profissionais da educação.

Para a área de Língua Portuguesa, estabelecem-se princípios e pressupostos, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 71), “já consagrados nos documentos curriculares da Área”, referindo-se às práticas de linguagem, especificamente, temos:

---

<sup>13</sup> Compreende-se aqui o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff e o posterior *impeachment* realizado na esfera de perseguição política. Em 31 de agosto de 2016, o mandato democraticamente eleito da presidenta Dilma Rousseff foi interrompido, por *impeachment*, em um processo que ficou conhecido por golpe político-midiático, dada a natureza de apresentação dos motivos para tal feito. E, a partir de 31 de agosto de 2016, assumiu Temer, agente partícipe ao referido golpe e, até então, vice-presidente, que, embora integrante do governo, não sofreu sanções e seguiu com mandato até 31 de dezembro de 2018.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a **norma-padrão**, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos)

As competências previstas para a área de linguagem correspondem a:

- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, on-line)

A fim de se alcançarem essas competências, são propostas 54 habilidades na BNCC (ANEXO A), todas podem ser aplicadas aos três os anos do Ensino Médio – ou seja, ao contrário de algumas habilidades do EF que são determinadas a anos específicos, essas do EM têm indicação para todos os anos –, distribuídas em campos de atuação social, vida pessoal, vida pública, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário. Acerca das reflexões sobre os usos da língua explícitas nessas habilidades, na perspectiva que estamos aqui adotando quanto ao reconhecimento da variação linguística, apresentamos as habilidades de Língua Portuguesa que constam na BNCC EM:

EM13LP09 Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

EM13LP10 Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

EM13LP15 Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

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

EM13LP47 Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2017, on-line)

Percebemos que tais habilidades supracitadas perpassam a comparação com o tratamento dado à gramática tradicional, às gramáticas de uso e aos diferentes tópicos gramaticais, abordando o fenômeno da variação linguística (em diferentes níveis: fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e o predomínio do ensino da norma-padrão.

A diretriz de consideração da variação linguística está também presente no componente de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

EM13LGG402 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (BRASIL, 2017, on-line)

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)<sup>14</sup>, a partir das habilidades previstas na BNCC, estabelece suas diretrizes no que concerne ao ensino de língua portuguesa:

Língua Portuguesa:

- Relações entre a língua e os aspectos sociais, culturais, geopolíticos e históricos dos falantes.
- Produção de textos e discursos com uso das variedades e estilos da língua, de acordo com os contextos de produção, circulação e recepção de textos.
- Variação linguística.
- Combate ao preconceito linguístico, desrespeito e desvalorização de alguns grupos sociais.
- Teoria da comunicação.

(MINAS GERAIS, 2020, p. 188)

Conforme glossário do CRMG, objetos de conhecimento no Ensino Médio correspondem a

quadros de organização das habilidades trazem para cada componente um conjunto de objetos de conhecimento. Esses objetos são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (MINAS GERAIS, 2020, p. 482)

Cabe o reconhecimento do poder da ideologia e a percepção de sua presença em tudo que se constitui na educação, principalmente as escolhas oficiais, cujo autor, o Estado, se pretende neutro, bem-intencionado à melhor escolha. A seguir, trecho da BNCC sobre o aprendizado de escrita

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL, 2017, p. 90)

Na citação acima, explicitamente, a crença de dificuldade, “[...] não é uma tarefa simples”, para na sequência expressar a necessidade de “construção de habilidades e capacidades”, como um caminho linear ao aprendizado da escrita. O enunciado<sup>15</sup> *dominar*

<sup>14</sup> Elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). (MINAS GERAIS, 2020, p. 17)

<sup>15</sup> Unidade da comunicação discursiva, inscrito em contexto, tempo e espaço, reflexo da sociedade em que se situa.

também chama atenção por este carregar discursos de relações de poder, dominação e, em um contexto linguístico resultado de processos de dominação por meio da colonização – ainda com a colonialidade contínua nas relações socioculturais –, como uma projeção de busca por conteúdos predefinidos que o interlocutor buscará dominar, abranger, em detrimento da amplitude linguística e das muitas possibilidades de manifestações e usos da língua.

### *2.2.3 Práticas e eventos de letramentos*

Pensar a leitura e a escrita em uma sociedade grafocêntrica é compreender que esses temas estão presentes nos mais diversos âmbitos. É amplo o impacto que tais aspectos têm em nossa sociedade, para além da sala de aula, seja como meio que possibilita a inserção social, seja como meio de exclusão e dominação. A leitura e a escrita estão imbricadas de tal forma que entender desde os aspectos e estágios iniciais torna-se profícuo ao desenvolvimento de práticas em sala de aula, que possam contribuir ao aprendizado de alunos(as) e à sua atuação como cidadãos(ãs), dada a inserção em uma sociedade que valoriza o letramento escolar.

O aprendizado da escrita e da leitura não é um processo a ser findado, que tem começo, meio e fim, mas se dá de modo contínuo durante o aprendizado e nos mais diversos eventos de letramentos (SOARES, 2020). Estes, por sua vez, compreendem práticas sociais de envolvimento da leitura e da escrita, de modo ampliado, comportando diversos aspectos da vida das pessoas. Ou seja, letramentos estão na vida de todas as pessoas e nos mais diversos ambientes (escola, casa, igreja, clubes, organizações, grupos).

Letramentos estão relacionados a aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita e às mais diversas experiências dentro e fora da escola. O discurso escolar, nesse sentido, trabalha práticas de letramentos, sendo a escola uma agência de letramento que promove práticas como a alfabetização, o contato com gêneros textuais, entre outras práticas de letramentos escolarizadas.

Kleiman (2010) aponta implicações da concepção sócio-histórica do letramento, oposta aos usos instrumentais da escrita, no que tange também a processos identitários. A concepção identitária do letramento diz respeito ao processo de tornar-se letrado, tendo em vista uma sociedade complexa em questões sociais. Nesse contexto, estar imerso na cultura da escrita tem reflexos nas identidades constituintes de processos que podem se dar pela inclusão ou pela exclusão, em ambos os casos estão presentes os pressupostos da violência simbólica expressa. Conforme a autora,



Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. (KLEIMAN, 2010, p. 376)

Nessa perspectiva de letramentos, importam as trajetórias que contribuem para o acesso à escrita e aos saberes escolarizados, bem como aos saberes associados a demais ambientes não escolares. Bortoni-Ricardo (2008, p. 43, grifos da autora) postula que

[o] termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a **culturas de letramento** para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. [...]. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43, grifos da autora)

Compreende-se, assim, que práticas sociais apoiadas em textos escritos, lidos e/ou preservados na memória constituem uma cultura de letramento. Para Oliveira, Lins e Dias (2020, p. 1.320), “letramento é uma complementaridade da alfabetização”, uma vez que ambos associam-se e a alfabetização integra os usos da leitura e escrita na escola, perfazendo-se como prática social. Assim, podemos considerá-la como uma prática de letramento.

[O] letramento é, pois, o produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, assim como o que resulta da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (OLIVEIRA; LINS; DIAS, 2020, p. 1.326)

Soares (2020, on-line) traz a concepção do termo *alfalettrar* (aglutinação dos termos *alfabetizar* e *letrar*), nas esferas de aprendizado do sistema de escrita alfabética; leitura e escrita de textos; usos da escrita; e contextos sociais e culturais de uso da escrita. Assim, a alfabetização e o letramento são realizados conjuntamente no processo de aprendizagem, isto é, ao longo de todo o desenvolvimento escolar.

Ainda, os diversos usos da leitura e da escrita em nossa sociedade possibilitam ampliar as noções de *letramento*, sendo dessa forma considerado seus níveis, sua pluralidade e multiplicidade, *letramentos* e *multiletramentos* (OLIVEIRA; LINS; DIAS, 2020, p. 1.326).

Rojo (2009) reflete acerca da importância de aspectos de leitura e escrita baseados na discussão sobre as implicações sociais e desiguais de diferentes contextos – para além da escola. Assim, *letramento* “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias,

escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

De acordo com Bagno e Rangel (2005), a educação linguística é entendida como fatores e representações socioculturais que permitem ao indivíduo a construção do conhecimento de/sobre sua linguagem – compreendida aqui a língua materna, outras línguas, imaginário linguístico, ideologia linguística etc. – em relação à sociedade em que se insere, durante toda a vida. A educação linguística, assim, não diz respeito somente aos saberes escolarizados, manejados pela instituição escolar, mas também aos usos da língua que estão compreendidos no que se refere às normas exigidas pelos grupos sociais.

Apesar de corresponder aos processos gerais de linguagem em sociedade, em alguns casos, como na realidade brasileira, a educação linguística passa por um processo de “*formalização*, de uma *sistematização*, de uma *institucionalização*, enfim, promovida pelas instâncias de poder que constituem o aparato estatal” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64, grifos dos autores). Isto é, a escola, como representação do estado, é também responsável por esses processos de normatização linguística. Tendo em vista as perspectivas de educação linguística na sociedade, é tarefa do poder público e das escolas – nos níveis básicos e superiores – contribuir para suprir as “demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67).

Street (2014) discorre acerca das abordagens críticas às concepções de letramento, contextualizando os usos desse termo em uma perspectiva internacional. Assim, ampliando a discussão para além da leitura e da escrita, letramento, para o autor, diz respeito a práticas sociais em diversas culturas e, também, com impactos no processo de assimilação de culturas outras. Neste caso, as relações de poder expressas nos processos de letramento. Essa necessária ampliação de concepção de *letramento* também é apresentada por Souza (2011), que discorre sobre práticas letradas, mais próximas às concepções de escrita escolar, que são concebidas e ganham mais “legitimidade em detrimento da oralidade e de saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana” (SOUZA, 2011, p. 38), demonstrando a complexidade de *letramentos* – no plural.

Em uma relação descrita por Street (2014) como “*interna*”, isto é, processos de letramento que não ocorrem por interferência estrangeira, mas localmente. Nesses casos, tem-se o “letramento dominante” de uma determinada classe detentora de poder na sociedade, que impõe seu modelo de cultura às classes não privilegiadas socialmente. Tal processo tem desdobramentos para além da leitura e da escrita, uma vez que há uma relação peculiar entre o

letramento e a assimilação da cultura dessa classe que domina as estruturas de poder na sociedade. A partir disso, o autor destaca e, podemos perceber, a importância de serem consideradas as práticas de letramento locais – estas muitas das vezes tomadas como “não letradas” pela classe dominante. Educadores, principalmente quando oriundos de outras culturas (cidades, classes, localizações, entre outros, diferentes), devem observar, identificar e respeitar as experiências locais, isto é, a importância que determinados saberes têm para o local e para as pessoas que ali vivem. Para ele, tendo em vista as convenções ideológicas presentes e transmitidas por meio do letramento, é preciso considerar a sensibilidade para com as culturas locais, que interagem com as culturas e os letramentos dominantes.

Diferentes perspectivas sobre o letramento são apresentadas a partir das percepções, por um lado, de pais/responsáveis/famílias e, por outro lado, de escolas. No trabalho etnográfico realizado por Street (2014), as práticas de “letramento escolar” foram assim diferenciadas das demais práticas de letramento da sociedade. Com o intento de analisar a pedagogização do letramento, processos específicos foram subdivididos, a fim de compreender a construção do modelo “autônomo”, que o autor estabelece a partir das seguintes características: distanciamento entre língua e sujeitos (língua como coisa, alunos como receptores); prescrição metalinguística (léxico linguístico “neuro”); “privilegiamento” (status da leitura e da escrita) e “filosofia da linguagem” (fronteiras da linguagem com suposta neutralidade). Essas relações podem se traduzir, na realidade, como perpetuação do colonialismo – assim, colonialidade –, com reprodução das lógicas de dominação e das relações de poder histórica e socialmente construídas.

Importante compreendermos as práticas de letramento no âmbito escolar, uma vez que envolvem processos, às vezes controversos, em políticas públicas – desde escolhas curriculares nacionalmente definidas para o ensino básico até o superior, no que tange à formação de professores.

Trazendo essa discussão ao nosso país, Soares (2017) tece críticas à dita estabilidade social que a democracia liberal alude ao Brasil, denunciando que “o fracasso na escola dos alunos provenientes das camadas populares é apenas uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo” (SOARES, 2017, p. 100).

A escola constitui-se como um ambiente de letramentos propiciados e estimulados pela própria escola – resultantes de construções socialmente validadas e tidas como o conhecimento pertinente ao ambiente escolarizado – e também como local de encontro dos letramentos trazidos por estudantes, que têm diferentes experiências em eventos e práticas de letramentos. Conforme Chaves e Ribeiro (2020), as representações sociais são pertinentes à

naturalização de determinado aspecto a partir de construções de conhecimentos no cotidiano e consensos sociais. Assim, é pertinente transportar essa discussão das representações sociais à investigação sobre tais a partir do ponto de vista de alunos(as) acerca da língua portuguesa e seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Ao discorrer sobre memórias, humilhações e rejeições no âmbito escolar, acerca do acesso de pessoas negras ao conhecimento institucionalizado pela escola, Souza (2009), com base em relatórios de instrução pública de São Paulo, apresenta em sua tese alguns receios de famílias brancas em aceitar matrículas de crianças negras em escolas, em razão da proximidade de seus(as) filhos(as) terem contato com esses sujeitos

Na sociedade bem como na escola, a presença do corpo negro e os seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto no qual havia a proibição aos negros de aprender a ler e escrever [...] O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências. (SOUZA, 2009, p. 36)

A autora ainda destaca que, dados os vários letramentos numa cultura, é relevante “examinar, ainda que brevemente, os caminhos pelos quais esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, se moveram no universo da escolarização” (SOUZA, 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, cabe à escola, bem como ao professor, possibilitar o convívio com manifestações diversas – de pessoas, de culturas, de identidades – também em sala de aula, uma vez que fora dela os(as) alunos(as) estão inseridos(as) em um ambiente diversificado de uso da língua – da leitura e da escrita – e, a partir dessas experiências, formulam “hipóteses sobre sua vantagem, como funcionam, e como se configuram” (OLIVEIRA, LINS; DIAS, 2020, p. 1.327). Por esse motivo, os autores ressaltam a importância de a experiência escolar não contribuir para o desenvolvimento de concepções incorretas e negativas sobre o objeto língua. Ademais, não considerar os usos e as experiências fora da escola de alunos(as) significa não apoiar o desejo de conhecer e desenvolver ricas experiências culturais.

A escola é o ambiente em que se encontram diversas subjetividades, conforme as pessoas que dela fazem partes – alunos(as), professores(as), equipe administrativa, direção, coordenação etc. –, temos assim uma comunidade escolar, todos esses sujeitos trazem suas histórias, suas experiências, suas identidades e, também, suas crenças. Considerando isso, os saberes ali gerados vão para além dos gêneros escolarizados, política e ideologicamente impostos como alvo do ensino (SOUZA, 2009).

Chaves e Ribeiro (2020) destacam a escola como um local em que o aluno seja instado a exercer autoria, estando em um ambiente de aprendizagens que o possibilite produzir textos a partir de práticas efetivas de comunicação. Letramento, nesse processo, não se restringe à escola, que, em vez de detentora deste, corresponde ao ambiente que propicia práticas de autoria – sem dissociar letramento de alfabetização.

Silva e Baronas (2019, p. 237), em pesquisa sobre a expectativa de alunos do curso de Letras, discorrem sobre a importância de, durante o processo de formação destes, sejam instados não só construção de “um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que também acreditem na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística”. Para os autores, nos processos de ensino-aprendizagem da língua, com frequência o ensino-aprendizagem de língua portuguesa é relacionado à norma-padrão.

[os] distanciamentos [entre variedades populares e norma padrão] contribuem significativamente para uma sensação de “incapacidade” do povo brasileiro de saber falar a sua própria língua. Tal sensação decorre do fato de que, no imaginário dos próprios falantes da língua, falar Português seria falar conforme a norma padrão. Ou seja, a população crê que não sabe falar Português e essa crença resulta consequências de ordem linguística, social e pedagógica. (SILVA; BARONAS, 2019, p. 239)

Souza, Corti e Mendonça (2012) discorrem acerca de possibilidades para que letramentos no Ensino Médio possibilitem caminhos de interesse pela leitura e pela escrita, bem como permitam reflexões e conhecimentos a partir de problematizações do mito de que “jovens não leem”. Ainda, definem *letramento* como:

[...] conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever *e-mails*, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15, grifos das autoras).

As autoras demonstram que jovens estão imersos em práticas que envolvem produção, leitura e escrita – não escolarizadas, mas não devem ser desconsideradas por isso. Assim, jovens estão engajados(as) em diversas práticas de letramentos diariamente, invisibilizadas pela escola, como redes sociais – inclusive com autoria –, sites e aplicativos de músicas, vídeos, cursos extracurriculares, leitura de textos religiosos. As autoras ressaltam a necessidade de aproximação da escola dessas práticas de letramentos não escolarizadas.

Na verdade, a escolarização é um processo inerente à instituição escolar e nada há de errado nisso. Entretanto, deve-se ter o cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 60).

As autoras destacam que é preciso buscar conhecer o que alunos(as) escrevem, leem, ouvem, veem fora da escola, quais os interesses destes(as). Ademais, por ser a sala de aula um ambiente em que sujeitos de diferentes identidades estão convivendo e trocando conhecimentos, importa considerar as dimensões dos aspectos “de classe social, idade, constituição do núcleo familiar, lugar de nascimento, pertencimento racial ou étnico, gênero e sexualidade” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.37).

Considerando o contexto de desenvolvimento da pesquisa, é necessário aprofundar as discussões sobre os letramentos com fatores que nos permitam compreender as tais práticas com suas especificidades e complexidades sociais em uma região de periferia nos traz. Nas complexidades que envolvem os ambientes escolarizados e não escolarizados, os letramentos de reexistência

[...] mostram-se singulares, pois ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36

No que diz respeito à língua e à linguagem, historicamente tal uso por populações negras foi considerado errado. Contudo, quando se compreendem os aspectos sócio-históricos das lutas, observamos que “[...] ao aprenderem e criarem uma variante que alterava e recriava os significados da língua do opressor, eles [pessoas negras no Brasil] construíram uma contralíngua” (GOMES; LATTIES, 2021, p. 243). Essa versão de língua foi resultado de uma ressignificação por essas pessoas oprimidas, que se encontra presente em diversas manifestações e práticas socioculturais, como letras de músicas, poemas e outros textos literários, entre outros que trazem o registro das formas de opressão e das formas de resistência (reexistência) de comunidades negras e indígenas.

Considerar os letramentos de reexistência implica a valorização de práticas não escolares, a compreensão das relações de poder e dominação em nossas sociedades, o contexto e as “práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de

disputas” (SOUZA, 2011, p. 37). Sendo a escola uma das instituições responsáveis pela manutenção ou pela ruptura das formas de controle, nas discussões dos letramentos de reexistência, é preciso relacionar raça, gênero e classe, incluindo a compreensão e a ressignificação da realidade, o diálogo com outros períodos históricos dessa sociedade, a construção de um modelo próprio para formação de sujeitos com base nas lutas sociais, a linguagem como palco de relações de poder e formas de resistência, a desnaturalização de discursos, o rompimento com o silenciamento por ausência de problematizações (GOMES; LATTIES, 2021).

Os movimentos de reexistência como compreensões das práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras (SOUZA, 2018). Pois, com a popularização dos smartphones, identidades que não apareciam em evidência midiática agora protagonizam suas narrativas e demonstram suas singularidades. Souza (2011) acredita que

[...] as singularidades estão nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2011, p. 37)

Os estudos aqui apresentados demonstram as agências e implicações da língua em um contexto de crenças linguísticas que perpassam ambientes escolares e não escolares, uma vez que a escola é também reflexo da sociedade e suas complexidades. Conforme Moraes e Andrade (2014), a reflexão e a explicitação das crenças contribuem para mudanças. Assim, se a língua/linguagem é um instrumento de poder que implica dominação, que também por meio dela possa alcançar a liberdade. Tal embasamento teórico permite, dessa forma, tomar conhecimento, compreender e refletir sobre letramentos de alunos(as) nas aulas de língua portuguesa, proposta desta pesquisa.

Destacamos que esta pesquisa constitui-se de investigação sobre crenças linguísticas de alunos(as) em aulas de língua portuguesa. Entretanto, não há aqui uma imposição ou entendimento de que apenas professores(as) de língua portuguesa na escola trabalhem práticas de letramentos na escola. A tarefa de letramento como exclusiva do(a) professor(a) de língua portuguesa constitui uma das crenças investigadas. Conforme apontado anteriormente, práticas e eventos de letramentos ocorrem na escola – em todas as disciplinas e atividades – e também fora desta, com as práticas sociais dos diversos ambientes com os quais estes(as) alunos(as) têm contato.

Ademais, considerando o atual cenário de desenvolvimento das atividades acadêmico-institucionais, é preciso (re)pensar práticas de letramentos desenvolvidas pela escola durante período de pandemia mundial da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, que atingiu escala mundial de transmissões e mortes. Nesse contexto, fez-se necessário refletir e, em certa medida, repensar práticas de letramentos, considerando as dificuldades encontradas por professores(as), alunos(as), responsáveis e famílias durante esse período, além do agravamento de crises sanitárias e econômicas que se estendem até os dias atuais e impactam o ensino em contextos de periferia – dentro e fora da escola.

As reflexões sobre língua(gem) proporcionam conhecimentos que poderão contribuir para a desconstrução de crenças que impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda, há possibilidade de tais reflexões contribuírem para caminhos que proporcionem construção de crenças positivas nesse sentido, de modo que alunos(as) se sintam capazes e engajados, uma vez trabalhada a desmistificação da língua no que se refere às variedades e normas, às noções de certo e de errado.

Nesse sentido, as construções sociais de crenças acerca da língua se fazem presente também no ambiente escolar. Ainda neste, estudos sobre crenças e linguísticas propiciam dados acerca dos julgamentos de valor – positivos ou negativos – da comunidade escolar. Estando a escola em uma posição de poder, é possível contribuir para a ressignificação de tais crenças, em vez de perpetuá-las. Para tanto, cabem ações e iniciativas em diversas camadas, que envolvem currículos (do ensino básico e superior), formação de professores, respeito aos conhecimentos trazidos à escola por alunos(as), entre outros.

### **2.3 Caminhos à investigação: linguística aplicada e sociolinguística**

A Linguística Aplicada (LA) tem seu enfoque na língua(gem) em uso. É uma área independente da linguística teórica, formal, e propõe diálogos com outras ciências para desenvolvimento de teorias próprias que, a depender do contexto de necessidade apresentada, oferece respostas a problemas sociais. As áreas de atuação e desenvolvimento de pesquisa são diversas, não somente no âmbito de ensino de línguas, mas em todos em que se é necessária a discussão do papel central da língua em uso. A LA está inserida nos estudos de dimensões sociais, culturais e históricas, em diálogo com áreas como sociolinguísticas, linguística textuais, análise do discurso, entre outras, podendo estabelecer diálogo com estas, mas atuando cientificamente de modo independente com suas próprias propostas de estudos e resoluções para problemas sociais.



Pennycook (2006, p. 71) alerta para a promoção de abordagens críticas da linguística aplicada, sendo necessário o cuidado para que “os próprios termos e conceitos que usamos não estejam ao mesmo tempo sendo prejudiciais às próprias comunidades com que estamos trabalhando”. Nesse sentido, buscam-se teorias que possam contribuir para se compreender e repensar práticas. O autor propõe uma linguística aplicada transgressiva, ao traçar também críticas aos modos de se fazer ciência ignorando a presença do corpo, com um “sujeito sem gênero, sem raça e inativo sexualmente” (PENNYCOOK, 2006, p. 79). Nessa abordagem da linguística aplicada transgressiva, resguardadas as críticas à linguística aplicada tradicional, referida pelo autor como hipócrita pela inabilidade de lidar com questões significativas atuais. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada tradicional, ao contrário da Linguística Aplicada Crítica, mantém-se distante de questões sociais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade.

Com críticas à linguística aplicada tradicional pela inabilidade desta de lidar com essas questões, num molde de se fazer ciência com um “sujeito sem gênero, sem raça e inativo sexualmente” (PENNYCOOK, 2006, p. 79), o autor propõe uma linguística aplicada transgressiva, a partir da teoria transgressiva, que tem o “objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa”, com destaque ao termo trans, em posição às teorias pós, diante da iminência desta última forma incorrer na “superação” e “depois”. Isto é, o termo “pós-colonialidade”, por exemplo, pode significar algo depois da colonialidade, quando esta ainda perdura continuamente nas relações existentes na sociedade.

Um movimento para examinar as teorias “trans” em vez das “pós” muda a relação de um domínio temporal para um domínio mais espacial – de tempo para movimento –, mudando a dependência de uma série anterior de paradigmas teóricos (modernismo, estruturalismo, colonialismo) para um conjunto mais diverso de teorias. Esse deslocamento do temporal para o espacial é importante para uma mudança na direção de compreender a globalização, movimento, fluxos e ligações. (PENNYCOOK, 2006, p. 76)

A proposta de Pennycook (2006, p. 83) para uma linguística aplicada transgressiva que considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa e reconhece “um sujeito múltiplo e conflitante, bem como a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento”, tendo a ordem social não só como linguagem, “mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sexuais, raciais e outras”. Assim, é preciso uma antidisciplina ou conhecimento transgressivo, um fazer problematizador, com caráter mutável, dinâmico. Pennycook também adverte que a

abordagem crítica não é a adição de conceito à linguística aplicada que já se faz, mas sim uma nova proposta, com questões e interesses que esta não abarca. A linguística aplicada transgressiva atravessa fronteiras, quebra regras do pensamento e da política tradicionais.

O desenvolvimento de disciplinas como Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, entre outras, contribuiu para estudos de dimensões sociais, culturais e históricas no uso da língua. Importantes publicações na área de estudos aplicados contribuíram para modificação da condição da LA, uma vez que esta adota uma postura de produtora de teorias a partir do olhar da língua como objeto social.

Estudos sobre a realidade escolar, no que se refere às áreas de texto e discurso, variação linguística, ideologia, dialetologia, favoreceram a socialização das contribuições da LA, valorizando estudos que tomavam a língua como objeto social, ao contrário da percepção da língua como objeto formal.

A LA passa a ter sua atuação em diversas áreas, a fim de responder a problemas sociais. Ocorre, assim, um rompimento disciplinar. A LA não fica atrelada a uma disciplina apenas, mas sim aumenta sua abrangência a áreas e campos de estudos em que a língua(gem) é foco; utiliza-se do diálogo com diferentes ciências, transcendendo fronteiras.

Celani (1998) salienta que *transdisciplinaridade* envolve interação, seja dos conceitos, seja das metodologias, não apenas das disciplinas. Propõe-se uma ruptura de limites com surgimento de conceitos que serão comuns às disciplinas que dessa interação participarem. Essa atuação transdisciplinar não é um empréstimo, mas uma construção conjunta. A LA torna-se um modo de construção conjunta de teorias/metodologias com outras áreas. Não há exigência de se “juntarem” e cada uma pegar algo da outra de forma hierarquizada, mas sim construírem juntas uma proposta outra.

O ensino de línguas suscita problemas socialmente relevantes acerca da hegemonia da norma padrão e o preconceito, sendo assim merece atenção da LA. No processo de formação docente, a LA volta seus esforços para que se compreenda como se dá tal processo e também para que este, se qualificado, resultará na excelência do letramento escolar. Sendo esta uma questão socialmente relevante, a atenção da LA se volta à escola.

Rajagopalan (2003) opõe-se à concepção de estudos científicos sobre a língua/linguagem pautados pelo positivismo, em busca de uma ciência pura, para a qual não deva haver interferência pessoal, com uma suposta “neutralidade” do cientista. Assim, não há isenção das pessoas que realizam pesquisas, uma vez que todo trabalho, independentemente dos métodos de análises, é carregado de “fortes conotações ideológicas e políticas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 16).

Não há postura neutra quando falamos, ensinamos e aprendemos línguas. Todo o processo, desde o aprendizado em casa até a escola e espaços institucionalizados, é envolto em ideologias e crenças que influenciam nossa concepção de língua(gem). Nascimento (2019, on-line) destaca que não há neutralidade quando se trata de linguagem.

Se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos.

Na integração com diversos campos de estudos, a linguística aplicada oferece possibilidades para agregar conhecimentos dos estudos culturais. Pensando a educação como prática de liberdade, espaço de transformações e transgressões, bell hooks (2013), compreende as individualidades e a ação/pedagogia engajada, num exercício próprio de mente-corpo, transgredindo as visões tradicionais de academia e escola como lugares da razão, em que não se pode agir com emoção ou ter sua corporeidade presente.

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273)

A compreensão do posicionamento ideológico e político inerente à ciência e aos diversos estudos, sejam eles clássicos, sejam modernos, será fundamental para a reflexão num contexto de interação social, com a presença do(s) outro(s) num ambiente de diferenças. Essa aproximação de especialistas e não especialistas amplia as perspectivas linguísticas e transpõe a barreira entre os estudos e os usos na prática, tornando aqueles mais próximos e eficazes a estes. Compreendendo que nossa sociedade brasileira, apesar de considerada como monolíngue – sendo o português a língua oficial, em detrimento das centenas de línguas indígenas e das muitas línguas de origem africana –, é lugar de uma profunda desigualdade linguística, com organização hierárquica entre as variedades tidas como cultas e as populares ou rurais, a nossa consciência crítica, conforme Rajagopalan (2003), resulta do entendimento de que é intervindo na linguagem que nossas reivindicações e aspirações políticas passarão a valer. Para além disso, torna-se necessário a cientistas refletir sobre as consequências práticas e as aplicações de suas teorias. Entender que as escolhas teóricas também são escolhas políticas, ideologicamente situadas.

Pesquisas sobre crenças linguistas podem contribuir para caminhos que possibilitem reflexões sobre a língua e a linguagem de modo que estudantes sintam-se capazes e engajados no uso da língua em suas práticas sociais, com a participação em práticas e eventos de letramentos dentro e fora da escola. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve ser capaz de desmistificar a língua no que se refere às variedades e normas, às noções de certo e de errado que podem representar opressões no senso comum.

Para compreensão da língua a partir de seu caráter mutável e variável, o campo de estudo da sociolinguística traz contribuições para conhecimento e reflexões da língua e seus reais usos na sociedade. Bright (1974) já apontava a dificuldade de se definir o termo sociolinguística, indicando que tal feito se deve mais ao interesse de quem pesquisa do que ao objeto, motivo de haver equívocos com a relação dessa à sociologia da linguagem. No campo dos estudos de língua(gem) a sociolinguística se difere por seguir novas perspectivas e romper com a visão de que a língua é uniforme ou homogênea em sua estrutura (BRIGHT, 1974, p. 18). Nesse sentido, ainda conforme o autor, a sociolinguística tem como tarefa demonstrar que a variação ou a diversidade está relacionada também a diferenças sociais. Diferenças também são percebidas, em estudos, quanto à “maneira como as pessoas usam a língua e o que elas têm como crença sobre o seu próprio comportamento linguístico e dos demais” (BRIGTH, 1974, p. 20).

Os estudos sociolinguísticos são, em sua essência, estruturalistas, dada a compreensão da língua como um sistema estruturado. Contudo, a preocupação com a sociedade – fatores sociais – traz implicações desta na estrutura. Estamos, então, imersos em um mundo de constantes mudanças, diversidade, variação, e na língua não é diferente. A língua, portanto a variação linguística, reflete o mundo em que vivemos, das nossas interações. Alguns fenômenos têm significado social de proximidade ou distanciamento em determinada comunidade de prática. Para Labov (1966), a variação é crucial para compreensão de determinado grupo. O modelo laboviano traz um conceito clássico de variação linguística como as várias formas de se dizer algo com o mesmo valor de verdade.

A sociolinguística é, assim, um campo de estudos da língua no contexto social, e dentro desse campo há diferentes abordagens. A sociolinguística variacionista, ou laboviana, dado o método utilizado por William Labov; a sociolinguística quantitativa, que lida com análise estatística em grande escala de dados da língua; a teoria de variação e mudança linguística, que aborda essas mudanças na língua historicamente e no presente; bem como a sociolinguística educacional, em que as teorias de estudos da área são transportadas ao ensino, visando à reflexão sobre os fenômenos da língua(gem) para combate ao preconceito

linguístico e à estigmatização dos usos da língua (COELHO; GORSKI; SOUZA; MAY, 2018).

Na sociolinguística, a mudança de perspectiva dos estudos é expressa por ondas, formuladas por Eckert (2012). A primeira onda aborda correlações entre variáveis linguísticas e categorias sociais, a fim de observar a estabilidade ou mudança. Já a segunda onda, com inclusão do uso de estudos etnográficos, traz definições localmente situadas. Por sua vez, a terceira onda foca o significado social, com a variação linguística como recurso à construção deste.

### Quadro 2 – Ondas da sociolinguística

Primeira onda	Segunda onda	Terceira onda
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidade de fala</li> <li>• Lugar / Localidade</li> <li>• Análise de dados</li> <li>• Variáveis sociogeográficas</li> <li>• Mudança ≠ não mudança</li> <li>• Identidade linguística pré-determinada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidades de práticas</li> <li>• Etnografia / Conhecimento dos valores, hábitos e costumes de determinada comunidade</li> <li>• Perspectiva discursiva da língua</li> <li>• Prestigioso ≠ Padrão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado social</li> <li>• Perspectiva estilística</li> <li>• Etnografia para conhecimento do estilo linguístico</li> <li>• Variáveis mutáveis</li> <li>• Identidades multicamadas (composta por diversos fatores)</li> <li>• Crenças e atitudes linguísticas</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme Eckert (2012), essas ondas não representam mudança no sentido de superação ou exclusão da anterior, ao contrário, elas coexistem e podem ser realizados estudos a partir de cada uma dessas perspectivas até os dias atuais.

A sociolinguística, nesse sentido, compreende também as mudanças sociais pelas quais passamos no mundo. E na terceira onda há deslocamento do território, uma vez que estamos em uma sociedade globalizada, em que não há previsibilidade de padrões de valor. Tendo em vista a realização da pesquisa em uma escola, o conceito de comunidades de prática faz-se necessário, estas compreendem um engajamento em comum entre pessoas envolvidas em interações, o que impacta suas relações entre si e com a língua. Conforme Freitag, Martins e Tavares (2012, p. 931), a abordagem da comunidade de prática baseia-se na estratificação de valores localmente estabelecidos, na distribuição viável, definida caso a caso, sem definição prévia de categorias, busca valores localmente estabelecidos nas relações, coleta etnográfica com observação participante e uma constituição de amostra em longo prazo. Alguns desses

questos de observação a partir da abordagem de comunidade de prática não puderam ser aplicados na presente pesquisa, como longo prazo, dado o curto período de observação e, em razão disso, optou-se por uma observação sob olhar etnográfico.

Considerando a mudança de método, a terceira onda da sociolinguística repercutiu nas avaliações, bem como crenças e atitudes linguísticas, preocupando-se com o significado social da variação e ocorre de modo agentivo, não apenas um reflexo, mas um processo de (des)construção a cada interação. Mendes (2017) aborda a relação entre significados e construtos sociais a elementos linguísticos. Nessa volta ao significado social da variação, numa sociedade complexa, composta por pessoas com identidades multicamadas, isto é, compostas por diversos fatores, a terceira onda da sociolinguística passa a abranger nessa perspectiva variáveis mutáveis. Isso em correlação a uma sociedade em que identidades já não são consideradas fixas, mas também mutáveis e múltiplas (HALL, 2003). Da mesma forma, os significados não são fixos. Segundo Melo (2020),

De fato, parece haver, entre os estudos da terceira onda, uma tentativa de compreender o comportamento linguístico dos falantes apenas – ou sobretudo – a partir das relações por eles estabelecidas e, por conseguinte, a partir das práticas linguísticas que são desenvolvidas por meio de tais relações. Ocorre que, ao se engajar em uma prática linguística em uma determinada situação ou contexto social, o indivíduo não só manipula ou utiliza as variantes linguísticas para expressar determinada identidade que lhe seja mais interessante naquela prática linguística, mas também expressa sua identidade, a qual foi forjada socialmente e, portanto, estabelecida por meio de categorias macrossociais. (MELO, 2020, p. 804)

Os diferentes locais ocupados por essas pessoas, múltiplos em suas situações interacionais, a partir dessa perspectiva, modificarão os usos da língua dos indivíduos, que se utilizará de variantes diferentes adequadas à situação – se em casa com amigos(as), se no trabalho etc.. E, quanto mais acesso a diferentes práticas linguísticas, haverá mais possibilidade de (des)construção de identidades sociais, numa perspectiva da terceira onda da sociolinguística. Essa concepção adotada por Melo (2020) difere da adotada por Eckert (2012), uma vez que para ela essa construção seria possibilitada independentemente da identidade de classe ou das inserções sociais do indivíduo.

No campo da sociolinguística, quando aplicada ao ensino, em sua vertente educacional corresponde ao conjunto de reflexões e de práticas com objetivo de ofertar pressupostos teórico-metodológicos à educação linguística. A partir disso, o ensino-aprendizagem de língua materna “[...] em que seja possível levar em conta o repertório linguístico dos aprendizes para, com base nele, ampliar sua competência comunicativa”

(BAGNO, 2017, p. 428). A sociolinguística educacional é atribuída ao trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), que assim denominou

[...] o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158)

Para os estudos da sociolinguística no campo da educação, a autora estabelece alguns princípios, conforme a seguir:

- (1) A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos monitorados.
- (2) A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes.
- (3) O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso de comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito, esse estudo pode ser muito positivo.
- (4) Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramentos em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais.
- (5) A descrição da variação da sociolinguística educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua.
- (6) É importante que professores e alunos tenham uma conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover empoderamento do professor. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158)

A esse respeito, acreditamos ser preciso refletir sobre esses princípios a fim de que ocorram atualizações e modificações adequadas às diferentes realidades e aos díspares contextos quando estamos diante de uma sala de aula. Conforme Bagno (2017, p. 429), no princípio (2), ao utilizar “sociedade”, no singular e como reflexo de determinado modo de vida, a autora desconsidera que há diversidade nas sociedades, que não é um todo que atribui valorização negativa a algumas variáveis. Acrescentamos que, no princípio (3), é possível interpretar alusão à democracia racial no Brasil. As tensões raciais extrapolam a etnicidade de pessoas indígenas, uma vez que há, desde a formação desta sociedade brasileira, influência e tensões raciais quanto à população negra. É preciso que estudos, nos mais diversos campos linguísticos, utilizem-se das contribuições de outras áreas para abordagem dessas relações de poder que também se manifestam na língua. Quando a autora dissocia “eventos letramentos em sala de aula” de “eventos de oralidade”, como no princípio (4), supracitado, podemos inferir uma compreensão de letramento como associado apenas à produção escrita,

desconsiderando a amplitude do termo *letramentos* como práticas que envolvem usos da linguagem em suas diversas manifestações.

## 2.4 Identidades e periferias

Bauman (2005) discute as identidades, que podem ser impostas, envolvem e integram construções sociais e outras, como nacionalidade, gênero, etnia, religião, classes etc.. Segundo o autor, o abalo no estado de bem-estar social é fator que causou (e causa) insegurança, “corrosão do caráter” e impulsiona a uma flexibilização no trabalho. O autor destaca a individualização e a liquidez nas relações, que acarretam rápidas mudanças, instabilidades e “distanciamentos reais” entre as pessoas, considerada também a virtualidade.

Hall (2006) aborda a “crise da identidade”, situando a discussão no processo de fragmentação, deslocamento e mudança, tendo em vista aspectos culturais, de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, entre outros que atravessam as identidades pós-modernas. Como o autor destaca inicialmente, há diferentes tipos de concepções de identidade, simplificadamente: (i) sujeito do iluminismo, totalmente centrado, unificado, essencializado (masculinizado); (ii) sujeito sociológico, formado na interação (eu/interior e sociedade/exterior), estabilizado pela sociedade; e (iii) sujeito pós-moderno, resultado das mudanças socioculturais, móvel, variável, problemático. Este último sujeito não é definido biologicamente, mas sim historicamente, o que significa que, com mudanças no mundo, há também mudanças em suas identidades. A contradição expressa na sociedade também se reflete nesse sujeito, que se desloca continuamente.

A globalização transforma as práticas sociais modernas, estas mudam constantemente e, a depender da informação, com cada vez mais rapidez. As identidades, nesse sentido, tornam-se políticas e mudam conforme o sujeito é interpelado/representado. Esse processo de deslocamento é contínuo e percebemos as mudanças no nosso cotidiano.

Na área da educação, refletir sobre identidades é necessário para que possamos compreender as diversidades nos ambientes escolares, que refletem as problematizações e complexidades da sociedade. Assim, as ambivalências (BAUMAN, 2005), as contradições e os deslocamentos (HALL, 2006) estão presentes na escola, na sala de aula (em todos os níveis de ensino).

Acerca das marcações de identidades e diferenças, Silva (2000) evidencia as relações de poder nestas envolvidas:



A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar “nós somos normais; eles são anormais” (SILVA, 2000, p. 81-82).

Assim, nessas marcações, estão inseridas as operações de inclusão e exclusão. Isto é, o “somos” implica necessariamente a distinção do que “não somos”, projeção do “outro”. Nesse processo, a normalização, no sentido de relações de poder, corresponde ao estabelecimento hierarquizado de identidades. Assim, a identidade imposta como “normal” é tida como “natural” e única. No contexto racial, por exemplo, a identidade “branca” não é vista como uma das identidades raciais, mas sim como *a* identidade. Da mesma forma, há sexualização da homossexualidade, uma vez que heterossexualidade é tida em nossa sociedade como natural. Para Silva (2000, p. 85), “a língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”.

Rajagopalan (2003, p. 71), no que se refere à construção, acredita que identidades não são/estão prontas e acabadas, “as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição”. Um modo de possível definição se dá quando uma identidade está em oposição a outra(s), isto é, estruturalmente. Assim, identidades são flexíveis, múltiplas, com conflitos e negociações que as colocam em constante desenvolvimento.

Moita Lopes (1998) investigou o processo de construção da identidade social desenvolvido em aula língua portuguesa como língua materna, a partir dos discursos de identidade de alunos e da professora. Nesta pesquisa, analisou-se a importância do papel de professores na construção dessas identidades, considerando-se as relações de autoridade e as posições de “líder nas assimetrias interacionais” (MOITA LOPES, 1998, p. 304). A partir de microcenas de sala de aula analisadas pelo pesquisador, percebeu-se que a natureza social não é considerada nos processos de ensino de línguas.

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 1998, p. 326)

A partir da concepção de performatividade, Austin (1990), a linguagem caracteriza-se não apenas por constatar e descrever, por meio dela coisas se efetivam e

realizam, isto é, acontecem no mundo. Assim, situações que pareçam simplesmente descritivas, como a sentença dada de exemplo acima “português é difícil”, em sentido mais amplo, caracteriza-se como performativa, dado que sua enunciação produz esse fato a partir da repetição.

Silva (2000), também baseado nessa concepção de performatividade, mencionada acima, discorre sobre identidade e diferença. Para o autor,

[...] ao dizer algo sobre características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo. (SILVA, 2000, p. 93)

A construção da diferença produz, em nossa sociedade, relações de poder a partir de questões de raça, classe e gênero, com desigualdades históricas neste país, que se constituem também nos usos da língua e linguagem. No que se refere à raça, quanto à construção do termo *negro*, Nascimento (2019, on-line) destaca ser

[...] preciso entender, portanto, o signo ‘negro’ como um conceito novo, criado pela branquitude [...] os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como ‘negros’ ou reivindicavam para si a identidade ‘negra’ como ‘naturalmente’ deles.”

Nesse sentido, podemos trazer à discussão o conceito de *interculturalidade* de Walsh (2009), que a concebe criticamente como um processo de construção de modos “outros” de sociedade, que correspondem não à manutenção expressa dos atuais moldes sociais, com a integração de um “outro modo”, mas sim ao rompimento do modelo atual para a criação de uma nova forma que seja independente. A autora distingue a interculturalidade crítica da interculturalidade funcional: enquanto aquela busca compreender as implicações das diferenças nas relações de heterogeneidade de nossa sociedade, esta age em um processo assimilacionista de homogeneização cultural.

Walsh retoma o conceito de colonialidade de Quijano (2000, p. 204 *apud* WALSH, 2009), segundo o qual esta é a condição necessária para a modernidade. Assim, a colonialidade é a face oculta da modernidade. Sem a manutenção dessa base com fatores e aspectos coloniais, a modernidade não existiria. As dimensões da colonialidade são quatro, a saber: a) a modernidade; b) a razão; c) as faculdades cognitivas; e d) a cosmogonia ou da mãe natureza. Aspectos raciais implicam o entendimento de colonialidade, uma vez que é a retirada a humanidade dos seres que não correspondem ao padrão moderno-racional-civilizado, isto é, ocorre um processo de desumanização. Ainda, Walsh (2003), citando Zizek

(1998), adverte-nos quanto às estratégias de incorporação das diferenças sustentadas pelo capitalismo, que se apropria de causas, esvaziando-as de significado, tendo o reconhecimento da diversidade como estratégia de dominação, manutenção do poder.

Essa é a dimensão [cosmogônica] que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência (WALSH, 2009, p. 15).

Não há aqui a intenção de aludir à democracia racial no que se refere às participações de portugueses, índios e pessoas negras de África, afro-brasileiras e da diáspora de forma igualitária no poder na construção da identidade do país. O Brasil passou por intenso processo de colonização, tendo suas marcas ainda nos dias atuais. Assim como se expressa na sociedade brasileira, a democracia racial constitui-se como mito no que diz respeito às identidades.

Buscamos nos direcionar, então, ao deslocamento dos conceitos petrificados nas estruturas na sociedade em geral, refletidas na academia e nas pesquisas científicas. De modo este que as performances de gênero, sexo, classe e raça, bem como as identidades, sejam reconhecidas como dinâmicas, complexas e não fixas, e também tenham seus espaços em estudos de áreas como a sociolinguística e a linguística aplicada. Nesse sentido, importa pensar também no lugar da transgressão nessas áreas, como possibilidade de estabelecer oposição, resistência e cruzamento dos limites impostos pela opressão da dominação.

#### *2.4.1 Periferias e juventude negra*

Dado que este trabalho é realizado em uma região de periferia da cidade de Vespasiano-MG, nesta seção, trazemos concepções sobre periferias, a partir da compreensão de quem são as pessoas mais impactadas pela vulnerabilização desses territórios: pessoas negras, conforme se demonstra a seguir.

Pensando as territorialidades no Brasil, a periferia é vista como resultado do processo de metropolização dos anos 1960-70: “[...] O termo tem sido usado para designar loteamentos clandestinos, ou favelas localizadas em áreas mais centrais, onde vive uma população de baixa renda” (PALLONE, 2005, on-line). Souza (2009), em seu trabalho acerca de letramentos de reexistência, dá uma possível definição do que é ser de periferia a partir da definição dos partícipes da pesquisa:

Ser de periferia, para eles, significa passar por discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência. Além disso, é explícita a importância da família para se sustentar diante dessas adversidades e, ao mesmo tempo, buscar saídas. (SOUZA, 2009, p. 104)

A história de pessoas negras no Brasil não se findou com a abolição, ao contrário, ela permanece ainda nos dias atuais, na resistência, e reexistência (SOUZA, 2009; 2011), buscando a sobrevivência e o rompimento das fronteiras sociais impostas pelo racismo, fronteiras estas que se materializam psicológica, estrutural e socialmente, além de se apresentarem também no escasso acesso à educação e a outros bens culturais valorizados por este modelo de sociedade ocidental.

Para compreensão dessas questões que envolvem as periferias e as pessoas que nelas estão, voltamos à história de construção do Brasil. No período pós-abolição, conforme Deise Benedito<sup>16</sup> (2018), as primeiras políticas públicas tiveram um viés punitivista para a população negra, como a reforma do código penal que atribuiu a vadiagem, capoeiragem e curandeirismo como crimes. Não houve inserção social, e os mais atingidos foram os jovens. Por isso que, quando falamos de extermínio da população no Brasil, principalmente da juventude, segundo a pesquisadora, os primeiros foram os jovens indígenas, pelos colonizadores. Posteriormente, durante a escravização, foram jovens negros escravizados. E hoje os jovens são tecnicamente exterminados porque há uma política de encarceramento em massa no Estado. Segundo a autora,

[...] tem uma política que ela não mata imediatamente, ela mata aos poucos [...] morando em condições péssimas, não tem uma urbanização que permita a moradia com dignidade. Não tem um planejamento estratégico para essa juventude. Não tem acesso a bens de consumo do Estado. Quer dizer, não tem uma escola de qualidade, não tem professores bem remunerados, não tem uma política de desenvolvimento para esse segmento da população. (BENEDITO, 2018, on-line)

Ao ser perguntada sobre as condições de morte da juventude negra no Brasil, a pesquisadora apresenta a violência policial como primeiro viés, uma vez que há “construção de uma identidade criminoso negra” (BENEDITO, 2018, on-line) desde a época da escravização, citando anúncios de pessoas escravizadas que fugiram, até a atribuição do fenótipo negro ao crime.

A violência contra homens adolescentes e jovens é um fato global constatado no *Atlas da violência* (IPEA, 2021, p. 27), “[...] entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam

---

<sup>16</sup> Fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra e do Fórum Nacional de Mulheres Negras. Perita do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT).

risco de serem vítimas de homicídios”. No Brasil, é também a violência a principal causa de mortes da juventude. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem. (IPEA, 2021, p. 27)

Os números da violência contra mulheres também demonstram que são as mulheres negras<sup>17</sup> as mais atingidas. Segundo dados do IPEA, pesquisa supracitada, “em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras” (IPEA, 2021, p. 38), o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vez maior de que uma mulher não negra<sup>18</sup>.

Atualmente, a perpetuação da violência contra pessoas negras ameaça direitos historicamente conquistados, como educação, saúde, acesso a bens e lazer. A resistência a essas violências também compreende estratégias de sobrevivência perante o extermínio da população negra e fortalecimento nas manifestações culturais, principalmente da população de periferias.

A juventude negra das periferias tem protagonizado, graças ao hip-hop e/ou movimentos ligados à arte urbana e estética, ações de enfrentamento aos padrões opressores do corpo, cabelo, comportamento em busca de uma identidade negra fortalecida. Essa estratégia tem contribuído não só para o fortalecimento identitário, mas também para a constante denúncia e o combate ao extermínio da juventude negra. (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 475)

Muniz (2021) nos alerta sobre as estratégias dos opressores, que buscam apagar nossas potências e nos fazer acreditar que somos inferiores. Conforme a autora, o hip-hop na periferia é uma revolução:

Rimar, dançar, grafitar, mixar, trocar ideias batalhando por formas de agir no mundo por meio da linguagem. Expressão afro-periférica cultural calcada na mais pura mandinga. A forma como a linguagem do hip-hop, em suas variadas expressões, brinca, mixa, interage, põe pra pensar e provoca é arte engendrada nas ancestralidades negras sobreviventes do caos histórico em que temos afundado e submergido desde que escreveram que éramos inferiores. Estratégia típica do opressor ao se dar conta das potências dos ditos oprimidos. (MUNIZ, 2021, p. 277)

A cultura de hip-hop, desde a década de 80, tem denunciado as precárias condições de vida das pessoas nas periferias, em músicas e nas vivências. A música “Periferia

---

<sup>17</sup> Conforme classificação de raça/cor do IBGE, negras correspondem a soma de pardas e pretas.

<sup>18</sup> Conforme classificação de raça/cor do IBGE, não negras são amarelas, brancas ou indígenas.

é Periferia”, de Edi Rock, do álbum *Sobrevivendo no inferno*<sup>19</sup>, dos Racionais MCs, descreve o espaço da periferia como um pesadelo, com opressões diversas, péssimas condições de vida e de trabalho, violência, guerra pelo comércio de drogas criminalizadas pelo Estado, entre outros.

Periferia é periferia.  
 “Em qualquer lugar. Gente pobre.”  
 Periferia é periferia.  
 “Vários botecos abertos. Várias escolas vazias.”  
 Periferia é periferia.  
 “E a maioria por aqui se parece comigo.”  
 (RACIONAIS MCs, [1997] 2018, p. 91)

Em recente publicação sobre o tema, Souza (2021) nos diz que

periferia ainda é periferia em qualquer lugar mas, apesar de muitas semelhanças entre elas, as diferenças, as singularidades, são peças-chave para nos perguntarmos como vivem os sujeitos nas periferias, como se organizam, como se mostram nos revides às tantas adversidades, como se alegram, como criam vida e não apenas respondem mas, cultural e politicamente, reinventam [...]. (SOUZA, 2021, p. 11)

A periferia, assim, é um local de criação de estratégias de reexistência (SOUZA, 2009) e de um mundo de possibilidades. Os movimentos de hip-hop para a construção de identidades da juventude negra nas periferias demonstram importância na atribuição de valor a saberes não escolarizados e pertinentes do território ocupado. Essas práticas, conforme Souza (2011), ao mesmo tempo que dão visibilidade ao que é feito na periferia, também inserem esses(as) jovens em outros universos como uma rede de compartilhamento de conhecimentos e letramentos.

No universo hip-hop, uma das questões centrais diz respeito à necessidade de produzir novas formas de experimentar e apropriar-se de conhecimentos e saberes socialmente construídos e, nesse sentido, os usos da linguagem ganham importância fundamental. Os grupos têm buscado modos de visibilizar as novas maneiras de relacionar-se com práticas culturais, cuja centralidade está na linguagem escrita, gestual, imagética, musical. Participar do hip-hop tem significado aprender a inserir-se no universo letrado, alterando as imagens naturalizadas sobre as práticas de letramento dos jovens de periferia, dos jovens negros e pobres. (SOUZA, 2011, p. 80)

Ainda sobre as experiências da juventude negra e as relações com a música e outras manifestações do hip-hop, o cantor Baco Exu do Blues, acerca de suas experiências e percepções na sociedade, lembrou de quando começou a perceber os olhares de ameaça de

---

<sup>19</sup> Esse álbum, em 2018, foi publicado em livro, e nesse formato tem acessado espaços escolarizados – como obra obrigatória para o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) a partir de 2019.

quem o tinha como perigoso, desde os 6 anos de idade; posteriormente, essas experiências foram fundamentais às suas criações artísticas.

[...] a maioria dos meus instintos foram instintos induzidos. Tipo assim, nossa, preciso muito resolver as coisas de forma violenta. Saca? [...] E é muito de uma perspectiva de criação. Quando você é criado como um homem negro, como um garoto negro, você é colocado no mundo numa visão bem assim: todo mundo te odeia e todo mundo é perigoso pra você. [...] Você tá na escola, [e percebe] o tratamento das professoras, o tratamento de todos [com medo]. (Baco Exu do Blues, em entrevista ao Podcast Flow, em 10 dez. 2020)<sup>20</sup>

O rapper Djonga também aborda a relação de ser um jovem negro em uma sociedade racista em suas músicas, trazendo suas experiências, como no trecho a seguir da música “Hat-Trick”:

O dedo  
 Desde pequeno geral te aponta o dedo  
 No olhar da madame eu consigo sentir o medo  
 Cê cresce achando que é pior que eles  
 Irmão, quem te roubou te chama de ladrão desde cedo  
 Ladrão  
 Então peguemos de volta o que nos foi tirado  
 Mano ou você faz isso ou seria em vão  
 O que os nossos ancestrais teriam sangrado  
 De onde eu vim quase todos depende de mim  
 Todos temendo meu não, todos esperam meu sim  
 Do alto do morro rezam pela minha vida  
 Do alto do prédio pelo meu fim  
 Ladrão  
 No olhar de uma mãe eu consigo entender  
 O que pega com o irmão  
 Tia, eu vou resolver o seu problema  
 E faço isso da forma mais honesta  
 E mesmo assim vão me chamar de ladrão  
 Ladrão  
 (DJONGA, 2019)

A criminalização da população de periferia, principalmente do jovem negro, que tem direitos violados cotidianamente, ocorre principalmente nesses espaços territoriais vulnerabilizados de pobreza acentuada.

A filósofa Sueli Carneiro, em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, afirma que “existem dois Brasis” (CARNEIRO, 2011, p. 57). Para a filósofa, essa conclusão resulta de análises das condições de vida da população negra, como no estudo “Desenvolvimento humano e desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século”<sup>21</sup>, de Marcelo Paixão, em que os dados apresentados demonstraram a divisão de desigualdades

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Y5BRfnJEJA&t=3965s>. Acesso em: 20 jan. 2022.

<sup>21</sup> Apresentado no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, no ano 2000, no Rio de Janeiro.

sociais a partir do aspecto racial. Dados esses que direcionam à compreensão da existência de dois países.

Carneiro (2011, p. 60) adverte que “como não é mais possível negar, pobreza e raça são sinônimos no Brasil”. A *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ilustra que a pobreza monetária atinge mais homens pardos ou pretos e mulheres pardas ou pretas, com percentual ascendente para estas, conforme recorte por sexo e raça em percentual de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes com renda *per capita* inferior ao valor utilizado pelo IBGE para determinação da linha de pobreza.<sup>22</sup> No total, temos 26,5% da população vivendo abaixo da linha de pobreza estabelecida para o estudo do IBGE, dentro destes, na estratificação por raça, obtivemos os seguintes resultados: 32,9% de pessoas brancas (mulheres 16,2% e homens 16,7%); 68,9% de pessoas pretas ou pardas (mulheres 34,8% e homens 34,1%), temos mais que o dobro em comparação com pessoas brancas (IBGE, 2018, p. 60). No mesmo documento, há dados também da segregação racial no mercado de trabalho, se consideradas ocupações com menores rendimentos médios.

Já na análise por cor ou raça, tendo que em 2017 a proporção de brancos era de 45,8% e a de pretos e pardos de 53,2%, observa-se que **esse recorte constitui também uma característica importante na segmentação das ocupações e a persistência, ainda hoje, da segregação racial no mercado de trabalho**. Assim, a presença dos pretos ou pardos na Agropecuária (60,8%), na Construção civil (63,0%) e nos Serviços domésticos (65,9%) é mais acentuada – justamente as três atividades que possuíam menores rendimentos médios em 2017 (Tabela 3). Já as atividades de educação, saúde e serviços sociais são as que contavam, em 2017, com a maior participação de pessoas ocupadas brancos (51,7%). (IBGE, 2018, p. 27, grifos nossos)

Às pessoas negras também são relegados rendimentos inferiores, quando comparados às pessoas brancas (IBGE, 2018). Tendo em vista que o Brasil é um país de maioria negra, nos termos do IBGE (2019)<sup>23</sup>, de pretos e pardos que correspondem a 56,2% da população, e 42,7% são pessoas brancas, estão entre a população negra os maiores percentuais de remuneração e os maiores correspondentes a pessoas pobres ou abaixo da linha de pobreza. No documento de que foram extraídas essas informações, há dados também por categorias identitárias, região geográfica, entre outras condições de análise no que concerne à educação, acesso, entre outros que detalham as condições de vida da população brasileira.

---

<sup>22</sup> O Banco Mundial sugere a linha de US\$ 5,50 PPC diários para classificar linha de pobreza, tendo em vista que o Brasil é considerado um país de renda média-alta.

<sup>23</sup> Pesquisa contínua 2012-2019 por amostra de domicílios. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.



Na comparação entre raças sobre, traz os seguintes percentuais referentes às restrições de acesso a: educação – branca 23,6%, preta ou parda 31,9%; proteção social – branca 8,5%, preta ou parda 20,1%; condições de moradia – branca 9,4%, preta ou parda 15,9%; saneamento básico – branca 27,9%, preta ou parda 45,3%; comunicação (internet) – branca 19,1%, preta ou parda 30%. As análises estatísticas recorrem a generalizações, contudo, oferecem números que nos permitem compreender a realidade macro do Brasil, principalmente quando ao recorte por raça e a disparidade de números. Conforme o documento, o grupo mais vulnerável é o de mulheres pretas ou pardas em arranjos monoparentais, cuja constatação se dá também pelo número de restrições. “Como apresentado em outras sessões da publicação, arranjos monoparentais femininos com filhos de até 14 anos mostram-se um grupo muito vulnerável, e as restrições a que estão sujeitos também confirmam essa constatação” (IBGE, 2018).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta os pressupostos metodológicos adotados para esta investigação, a fim de obtermos resultados sobre as crenças linguísticas de alunos(as) do Ensino Médio acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como de suas práticas de letramentos na escola e fora dela. Ressaltamos que o contexto de desenvolvimento das atividades de aulas e de estudos desses sujeitos nos interessam, para tanto elencamos procedimentos metodológicos quantitativo-qualitativo que nos permitiram informações sobre as crenças linguísticas e o contexto das aulas de língua portuguesa e da escola.

Na primeira seção, há um panorama sobre pesquisa qualitativo-qualitativa, uma vez que esta investigação se propõe a conhecer opiniões de alunos(as) acerca das aulas e do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de questionário fechado de assertivas, bem como observações das atividades da escola durante o período de pandemia e na volta às aulas presenciais. Ademais, realizamos análise dos PETs, visando ao conhecimento do que foi elaborado pela SEEMG. Nessa seção, aborda-se também a etnografia no campo da educação e da observação de contextos escolares, uma vez que adotamos uma observação sob olhar etnográfico. Dado o momento vivenciado em nossa sociedade durante a pandemia de Covid-19, tal abordagem também se dá a partir da etnografia virtual nos canais virtuais da escola. Na segunda seção, constam informações acerca dos

participantes da pesquisa. Assim, consideramos alunos(as) dos três anos – 1º, 2º e 3º – do Ensino Médio e a professora de língua portuguesa do Anexo da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo. Na terceira e última seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados.

### 3.1 Pesquisa quantitativo-qualitativa

Para esta investigação, combinamos procedimentos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Para levantamento de dados sobre crenças linguísticas, utilizamos questionários fechados de assertivas na escala de Likert em que os(as) participantes indicaram nível de discordância ou concordância. Menezes e Paiva (2019) a pesquisa quantitativa é utilizada também para a geração de dados a partir de questionários de opinião, como utilizado na presente pesquisa. Esses questionários, denominados *survey*, conforme Nunes (1992, p. 232 *apud* MENEZES; PAIVA, 2019, p. 50) contribuem para a “coleta de dados (geralmente relacionada a atitudes, crenças ou intenções) de sujeitos”.

Especificamente acerca da pesquisa qualitativa aplicada às investigações sobre usos da linguagem e às investigações em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) apresenta a importância de que o pesquisador se engaje na pesquisa, postulando perguntas exploratórias oriundas das leituras teóricas já realizadas. A partir desse processo, estabelece-se o problema de pesquisa, que norteará a busca pelos procedimentos metodológicos que contribuirão para o alcance dos objetivos do trabalho. Assim, a análise qualitativa, interpretativista, constitui-se como pesquisa etnográfica, dado o menor tempo em sala de aula, se considerado o período em determinada comunidade. Nesse sentido, “[...] devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Street (2014) também discorre acerca da etnografia para observação de práticas de letramento, ressaltando o desenvolvimento desse método de pesquisa para além dos significados tradicionalmente postulados na antropologia, disciplina originária. Nos anos de 1980, houve apelo ao uso de tal metodologia em descrições de letramento a fim de que se pudessem obter novas generalizações. Contudo, a multiplicidade de conceitos e as diversas implicações não eram exploradas com profundidade. Assim, atenta-se para a satisfatória tratativa dos dados provenientes do método, para que se alcancem conhecimentos sobre o

letramento, ou sobre a prática que se observa. Para o autor, houve apropriação do método por pesquisadores da educação, como forma de

[...] se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula [...]. A etnografia por si só não é uma solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuamos a “etnografia”. (STREET, 2014, p. 65-66)

É possível compreender como o contexto social da época tem influência nas propostas e nos modos de se fazer pesquisa no Brasil e também no mundo. Considerando nosso atual momento, de profundas transformações no processo de ensino-aprendizagem – desafios e problemas de acesso à internet por parte de professores e alunos/famílias, ensino remoto, crises econômicas, sanitárias e políticas –, apresentam-se novas possibilidades de pesquisa e, ainda, necessidade de mudança na ação.

Considerando o atual cenário, de necessário distanciamento social em razão da pandemia de Covid-19, acreditamos ser indicado realizar as observações sob um olhar da etnografia virtual, uma vez que houve todo um contexto virtual abarcando as relações entre escolas, professores(as), alunos(as), famílias e responsáveis e comunidade. Mercado (2012) discorre acerca da etnografia virtual e das possibilidades, inclusive, de recuperação de eventos e cenários mesmo quando estes são encerrados. Isto é, as ferramentas on-line podem disponibilizar histórico de um período em que o(a) etnógrafo(a) não estava presente.

Em muitos espaços existe um registro que permanece no tempo e que permite seu acesso. Pode-se acessar um fórum que funcionou há anos, neles as mensagens permanecem inseridas, tal como foram enviadas. As ferramentas de interação permitem que os informantes apareçam dentro da etnografia e que podem estar ausentes. Do mesmo modo, o etnógrafo pode estar ausente ou presente junto a seus informantes. Estes espaços facilitam que estas relações possam desprender-se ou mover-se através de diferentes divisões espaciais e temporais. (MERCADO, 2012, p. 181).

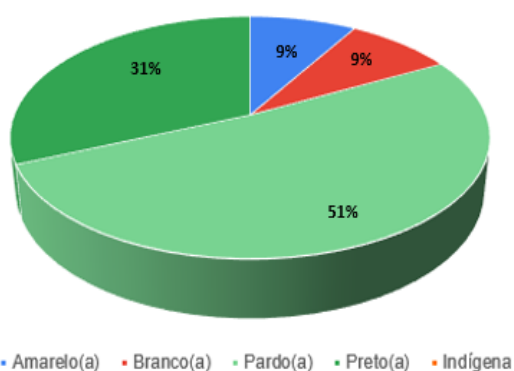
Essa abordagem sob olhar etnográfico permitiu também anotações de campo com todo o processo próprio da pesquisadora, indicando discussões, ideias, noções do processo de pesquisa, com informações pertinentes às interpretações dos dados gerados durante a análise. Conforme Mercado (2012), esse processo corresponde à criação de um diário pessoal com registro da trajetória no decurso da pesquisa.

### 3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos(as) dos três anos – 1º, 2º e 3º – do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, unidade Anexo, localizada no bairro Suely, em Vespasiano/MG, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A escolha por esse nível de ensino se dá em razão de os(as) estudantes do Ensino Médio já terem passado por um longo período de escolarização. Assim, as crenças que permeiam o ensino já podem ter sido apropriadas por esses sujeitos.

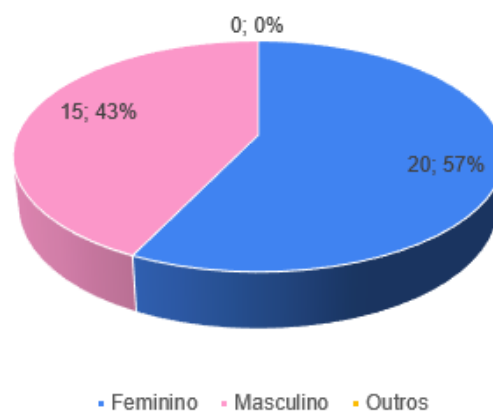
A pesquisa contou com 35 alunos(as) do Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa, responsável pelas aulas de todas as salas. Dos 35 estudantes, todos(as) estudam no período noturno: 11 no 1º Ano; 9 no 2º Ano; e 15 no 3º Ano, com idades entre 15 e 20 anos.

**Gráfico 3 – Cor ou raça dos(as) alunos(as)**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 4 – Sexo**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que se refere à Raça, 51% (18) se autodeclararam pardos(as), desses 7 pessoas declaradas do sexo masculino e 11 pessoas declaradas do sexo feminino; 31% (11) pretos(as), desses 8 pessoas declaradas do sexo masculino e 3 pessoas declaradas do sexo feminino. Assim, 82% (29) das pessoas da pesquisa são pessoas negras – junção entre as pessoas pardas e pretas. Ainda, 9% (3) se autodeclararam brancos(as), todas do sexo feminino. E também 9% (3) se autodeclararam amarelas, todas declaradas do sexo feminino. Nesta categoria, acredito ter havido equívoco da minha parte em não informar no questionário dados resumidos de cada categoria conforme IBGE, uma vez que, por uma interpretação minha a partir do fenótipo bem como dos sobrenomes das pessoas autodeclaradas amarelas, acredito não haver ascendência de orientais. Não houve autodeclaração na categoria indígena. Na divisão por

sexo, foram 57% (20) feminino e 43% (15) masculino – nessa categoria, habilitou-se “outros”, mas não houve nenhuma indicação. Todos os estudantes do sexo masculino se autodeclararam pretos ou pardos, isto é, todos são jovens negros, entre 16 e 20 anos.

Quanto ao perfil da docente, ela autodeclarou-se amarela<sup>24</sup>, tem 51 anos, é residente da cidade de Belo Horizonte, formada em Letras – Português, com especialização (pós-graduação *lato sensu*), tem mais de 10 anos de atuação na área, e está no atual cargo com contrato temporário (designação por processo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). O perfil da professora aqui apresentado, principalmente quanto ao cargo de designação por contrato temporário, denuncia a desvalorização de professores da educação básica. Na carreira docente, faltam políticas públicas que valorizem tal profissão e oportunizem aos profissionais da área boas condições de trabalho<sup>25</sup>.

### 3.3 Procedimentos e instrumentos na coleta de dados

Nesta seção, apresentamos o processo de coleta de dados desta pesquisa, com questionário fechado sobre as crenças linguísticas aplicado a discentes e à docente de língua portuguesa, as observações virtuais e presenciais do contexto de desenvolvimento das atividades na escola, a entrevista semiestruturada com alunos(as) e análise dos Planos Tutorados de Ensino (PETs) distribuídos entre os anos de 2020 e 2021, durante o período de ensino no regime não presencial.

#### 3.3.1 *Questionário fechado a discentes e à docente*

Inicialmente, a proposta de questionário fechado (*survey*), com assertivas sobre as crenças linguísticas, havia sido pensada para aplicação a pessoas da comunidade escolar. Contudo, dado o período de desenvolvimento da pesquisa, ainda durante o período de suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, com o regime híbrido, sendo facultativa a ida à escola por parte dos(as) alunos(as), a aplicação do questionário para coleta de dados acerca das crenças linguísticas aos(às) estudantes e à professora foi a opção mais adequada.

---

<sup>24</sup> Para a pesquisa, foram utilizados os critérios de cor ou raça a partir de autodeclaração conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O órgão, em sua pesquisa, solicita especificação da origem geográfica familiar (japonesa, chinesa, coreana etc.) quando a pessoa se autodeclara amarelo(a). Na pesquisa realizada para este artigo, não foi solicitada origem familiar e isso pode ter resultado em equívocos de autodeclaração de cor amarela, já mencionados na literatura quanto ao registro de pessoas brancas ou pardas.

<sup>25</sup> Em conversa com a docente na escola, ela informou que, durante o período da pandemia, não houve um diálogo entre a Secretaria de Educação e docentes, no processo de designação, houve destinação de profissionais a áreas muito distantes de suas residências, em outras cidades.

Os questionários aplicados versaram sobre o perfil desses sujeitos, no que se refere a sexo, raça, idade, ano escolar, e, no caso da docente, formação, tempo de trabalho, condições de trabalho na escola conforme perfil – concurso, contrato temporário, substituição, Certificado de Avaliação de Título (CAT) –, localidade da residência, local de trabalho – anexo ou sede da escola –, entre outros.

O questionário, com escala Likert (conf. BARCELOS, 2004, p. 133), por meio do Google Forms, ou impresso para alguns(as) alunos(as), aplicativo de gerenciamento de pesquisas on-line, registrou a concordância ou discordância das pessoas partícipes a partir de assertivas sobre crenças linguísticas, conforme pesquisas realizadas por Barcelos (2004), Silva (2005) e Cyranka (2007). Foram elencadas 25 assertivas acerca das crenças linguísticas. Essas assertivas foram divididas nos eixos: (a) Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; (b) Língua e prática social; (c) Percepção da variação linguística; (d) Práticas de letramentos. A proposta com as assertivas foi estabelecer proximidade entre os temas e relações entre a autopercepção e a percepção do outro. As assertivas propostas têm relação entre si, ampliando ou detalhando um tema, mas foram aleatoriamente distribuídas ao longo do questionário, de modo que não se percebessem, imediatamente, tais relações. O questionário foi aplicado por meio do Google Forms, aplicativo de gerenciamento de pesquisas on-line, aos(as) alunos(as) do 1º ano; já os(as) alunos(as) do 2º e do 3º anos participaram da pesquisa com o questionário do Google Forms impresso. Essas pessoas responderam a questões iniciais sobre o perfil – no que se refere a sexo, raça, idade, ano escolar, cidade, e, para a docente, formação, tempo de trabalho, vínculo, localidade da residência – e avaliaram 25 assertivas acerca de crenças linguísticas. A escala apresentada foi dividida em: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo; (3) Concordo; (4) Concordo Totalmente. Tendo em vista a busca por compreender crenças linguísticas a partir das assertivas do questionário, o ponto neutro – possível nesse tipo de escala – foi retirado, indicando a necessária apresentação de uma opinião acerca de cada uma das afirmações.

### *3.3.2 Um olhar etnográfico: a pesquisa em tempos de pandemia*

Na página de Facebook<sup>26</sup> da escola, há todo o histórico do período de desenvolvimento das atividades escolares durante o regime de estudo não presencial, este realizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Durante a pandemia, houve comunicados institucionais, propostas de aulas/atividades, inclusive sábados letivos, para as

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.azeredo.716>.

diferentes turmas e anos. Também no canal da escola no Youtube<sup>27</sup> da escola, há vídeos e registro das interações realizadas durante o período supracitado. Assim, foi possível realizar uma análise sob olhar da etnografia virtual, a fim de compreender o contexto escolar durante o período de pandemia do novo coronavírus, momento em que aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto. Além disso, na escola, foram criados grupos de WhatsApp, houve realização de *lives* pelo canal do Youtube. Conforme Mercado (2012, p. 169), a etnografia virtual possibilita “o estudo detalhado das relações nos espaços virtuais”.

A partir de novembro de 2021, houve retomada das atividades presenciais nas escolas do Estado de Minas Gerais, assim passei a ir à escola a partir de 8 de novembro, nos dias em que houve aula.

### 3.3.3 Entrevista semiestruturada

Manzini (2003) aborda a entrevista semiestruturada, conhecida também como semidiretiva, semiaberta, a partir das seguintes questões para a coleta de dados: (i) planejamento para coleta de informações; (ii) variáveis que afetam os dados e a análise; e (iii) tratamento e análise dos resultados das entrevistas. A partir disso, o autor orienta que tal planejamento deve se atentar à adequação da sequência das perguntas, elaboração de um roteiro, adequação deste aos diferentes partícipes e adequação da linguagem.

No roteiro de entrevista semiestruturada proposto (ANEXO C) para a presente pesquisa, inserimos, inicialmente, questões referentes aos dados pessoais (nome, idade, gênero e raça), à localidade e ao tempo em que reside (bairro onde mora, uma vez que a escola está situada no bairro Suely, mas atende a outros adjacentes), a dados escolares (ano de ensino e turma) e a dados profissionais (se a pessoa trabalha ou não e, em caso positivo, em qual turno). Posteriormente, elencamos questões sobre as aulas de língua portuguesa, com objetivo de saber as opiniões sobre a língua, estudos, dificuldades, assuntos estudados, crenças sobre distanciamento da fala e da escrita, crenças “certo” e “errado”, valorização da própria língua(gem), práticas de letramentos externas à escola, entre outros. Destacamos também que houve adequação da linguagem, assim termos como “práticas de letramentos”, que são internos à teoria utilizada, foram abordados como “contato com leitura e escrita fora da escola”. Ao todo, são nove questões abertas, que, partindo da proposta de semiestruturação da entrevista, poderão ser complementadas observado o transcurso da entrevista.

---

<sup>27</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCjwYyL7sMDWuh\\_ucTzaJjig](https://www.youtube.com/channel/UCjwYyL7sMDWuh_ucTzaJjig).

### 3.3.4 Análise documental dos Planos de Estudos Tutorados (PETs)

Durante a pandemia de Covid-19, para desenvolvimento das atividades escolares, foram disponibilizados pelo governo do Estado de Minas Gerais os Planos de Ensino Tutorado (PETs), em substituição às atividades presenciais, configurando assim o regime de estudo não presencial para os níveis de ensino Fundamental e Médio. Conforme descrição da Secretaria de Educação de Minas Gerais, no site Estude em Casa, os PETs “são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social” (SEEMG, 2020, on-line).

No ano de 2020, a partir de junho, foram disponibilizados PETs mensais com a indicação de turno/modalidade (integral, diurno, noturno; regular, EJA) divididos em volumes, a cada mês. Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa interpretativa, uma vez que foi realizada pesquisa e análise documental dos conteúdos do componente Língua Portuguesa nos PETs para o Ensino Médio Noturno, dos anos de 2020 e de 2021, totalizando 30 documentos – 22 de 2020, e 8 de 2021 (TABELA 1; TABELA 2). Procedeu-se, assim, à seleção dos conteúdos correspondentes à Língua Portuguesa (LP) nos PETs.

**Tabela 1 – Planos de Estudos Tutorados de 2020**

PETs 2020				
Série/ano	Turno	Volume	Mês/Ano	Páginas LP
1º	Noturno	1	06/2020	1-11
2º	Noturno	1	06/2020	1-8
3º	Noturno	1	06/2020	1-9
1º	Noturno	2	07/2020	1-12
2º	Noturno	2	07/2020	1-10
3º	Noturno	2	08/2020	1-11
1º	Noturno	3	08/2020	1-10
2º	Noturno	3	08/2020	1-12
3º	Noturno	3	09/2020	1-12
1º	Noturno	4	09/2020	1-11
2º	Noturno	4	09/2020	1-13
3º	Noturno	4	09/2020	1-12
1º	Noturno	5	10/2020	1-10
2º	Noturno	5	10/2020	1-12
3º	Noturno	5	10/2020	1-12
1º	Noturno	6	11/2020	1-9
2º	Noturno	6	11/2020	1-9
3º	Noturno	6	11/2020	1-9
1º	Noturno	7	12/2020	1-11
2º	Noturno	7	12/2020	1-11
3º	Noturno	7	12/2020	1-12

Fonte: Elaborado pela autora (2021).



**Tabela 2 – Planos de Estudos Tutorados de 2021**

<b>PETs 2021</b>			
<b>Série/ano</b>	<b>Volume</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Páginas LP</b>
1º	1	03/2021	1-13
2º	1	03/2021	1-12
3º	1	03/2021	1-13
1º	2	05/2021	1-24
2º	2	05/2021	1-11
3º	2	05/2021	1-21
1º	3	08/2021	1-21
2º	3	09/2021	1-22
3º	3	08/2021	1-20

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do ano de 2021, os PETs foram disponibilizados com a indicação da “BNCC”, correspondente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de conteúdos para a educação básica em todo o Brasil, publicado em 2017. Nos PETs de 2021, não houve menção a turno, mas ainda houve separação por volumes, alguns com mais semanas de atividades, conforme imagem e tabela, respectivamente, a seguir. Em razão dessa mudança expressa pela inclusão do termo BNCC, no capítulo seguinte, “Descrição e interpretação dos dados”, os PETs serão analisados por ano, isto é, 2020 e 2021, de modo que possamos observar especificidades nos PETs de 2021, tendo como critério o atendimento ou não às orientações da BNCC.

#### **4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Este capítulo aborda a descrição dos resultados da pesquisa. Assim, o texto se compõe dos dados e da interpretação do questionário de assertivas, separando-as por eixo, das observações em campo virtual e presencial na escola, com apresentação dos espaços desta, da análise dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) e, por fim, das entrevistas semiestruturadas.

##### **4.1 Questionário de assertivas de crenças linguísticas**

Entre 26 de novembro e 6 de dezembro de 2021, foram aplicados os questionários de assertivas a fim de identificar as crenças linguísticas dos(as) alunos(as) e da professora. O questionário impresso foi aplicado para estudantes presentes à aula de Língua Portuguesa no

dia 26 de novembro e também foi enviado via Google Forms para o grupo de WhatsApp, com link aberto até 6 de dezembro. O modelo impresso foi respondido por 24 alunos(as) e o virtual por 11, totalizando 35. A professora também respondeu a seu questionário específico via Google Forms. A opção pelo questionário se deu pela praticidade no que se refere ao tempo despendido, uma vez que, embora as aulas presenciais tivessem voltado, uma série de outras questões impediam ou a realização de aulas ou minha presença à escola.

O questionário, na seção inicial de perfil, apresentava itens como ano escolar, autodeclaração racial, declaração de sexo, local de moradia, entre outros. No APÊNDICE A deste trabalho, apresentam-se os resultados completos por categorias e especificações para cada uma das assertivas. As assertivas apresentadas foram elencadas na escala de Likert de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”, sem ponto neutro. Para apresentação dos resultados, houve arredondamento dos números percentuais<sup>28</sup>, com comando direto na planilha de Excel onde foram calculados, assim, quando igual ou maior a 5, houve aumento para a casa decimal seguinte e arredondamento. Quando o número era melhor que 5, a casa decimal não se alterava.

A partir disso, foi elaborada uma tabela com os dados gerais e os percentuais na escala completa (TABELA 3), sem especificação das categorias, conforme a seguir. No geral, os resultados que indicam maior inclinação a concordância ou discordância total correspondem às assertivas (10), (11), (12), (13), (17) e (18).

A maior inclinação à concordância e à discordância, indicadas pelas respectivas extremidades da escala (concordo totalmente ou discordo totalmente), possibilita uma interpretação que nos indica certezas, ainda que temporárias, acerca das afirmações. Por outro lado, as assertivas cuja escala demonstra deslocamento das extremidades de certeza, isto é, que não estão em total concordância ou discordância, são concordo ou discordo, podem nos indicar caminhos a modificações de crenças linguísticas e possibilidades de reflexão e abordagens em aulas de língua portuguesa.

**Tabela 3 – Resultado geral do questionário sobre crenças**

ASSERTIVA	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
(1) A língua escrita é mais correta que a falada.	17%	26%	14%	43%
(2) Eu falo bem a língua portuguesa.	17%	29%	26%	29%
(3) Eu escrevo bem a língua portuguesa.	9%	14%	49%	29%

<sup>28</sup> Essa foi uma orientação recebida de um colega de trabalho estatístico, uma vez que há uma quantidade considerável de números.

(4) O português é uma língua difícil de aprender.	31%	23%	11%	34%
(5) Brasileiro(a) não sabe falar português.	37%	26%	29%	9%
(6) Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional.	23%	23%	37%	17%
(7) Para escrever bem, é preciso ler muito.	9%	11%	31%	49%
(8) Pessoas adultas falam melhor que jovens.	20%	34%	29%	17%
(9) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional.	11%	23%	51%	14%
(10) O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita.	0%	9%	31%	60%
(11) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem.	9%	6%	29%	57%
(12) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português.	11%	6%	31%	51%
(13) Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego.	9%	9%	26%	57%
(14) Meus(minhas) colegas de escola sabem falar e escrever bem.	17%	26%	34%	23%
(15) A língua portuguesa falada no Brasil é única.	26%	14%	17%	43%
(16) Pessoas sem instrução falam errado.	11%	40%	37%	11%
(17) Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.*	0%	18%	18%	65%
(18) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.	43%	17%	14%	26%
(19) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.	23%	29%	26%	23%
(20) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.	23%	29%	31%	17%
(21) A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(às) estudantes.	6%	20%	29%	46%
(22) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.	14%	31%	40%	14%
(23) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita fora da escola.	29%	31%	37%	3%
(24) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.	11%	20%	49%	20%
(25) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.	23%	20%	34%	23%

\*: uma pessoa não respondeu a essa assertiva no questionário impresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O questionário de crenças linguísticas, criado a partir de crenças encontradas na literatura, foi aplicado a estudantes das três turmas de Ensino Médio e à professora de Língua Portuguesa da escola, a fim de verificar se havia relação entre as crenças de alunos(as) e da professora, se tais crenças apresentadas poderiam influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes e, tendo em vista a possibilidade de modificação de crenças linguísticas (SOUZA, 2012), quais crenças, a partir da posição na escala, são passíveis de mudança na comunidade pesquisada. Dada a quantidade de assertivas,

25, optamos também por apresentar a Tabela 4, com os resultados separados por escala binária (discordo e concordo), a fim de se observarem percentuais gerais por assertiva.

**Tabela 4 – Crenças linguísticas de estudantes em análise binária (Discordo/Concordo)**

ASSERTIVA	Discordo	Concordo
(1) A língua escrita é mais correta que a falada.	43%	57%
(2) Eu falo bem a língua portuguesa.	46%	54%
(3) Eu escrevo bem a língua portuguesa.	23%	77%
(4) O português é uma língua difícil de aprender.	54%	46%
(5) Brasileiro(a) não sabe falar português.	63%	37%
(6) Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional.	46%	54%
(7) Para escrever bem, é preciso ler muito.	20%	80%
(8) Pessoas adultas falam melhor que jovens.	54%	46%
(9) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional.	34%	66%
(10) O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita.	9%	91%
(11) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem.	14%	86%
(12) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português.	17%	83%
(13) Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego.	17%	83%
(14) Meus(minhas) colegas de escola sabem falar e escrever bem.	43%	57%
(15) A língua portuguesa falada no Brasil é única.	40%	60%
(16) Pessoas sem instrução falam errado.	51%	49%
(17) Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.*	18%	82%
(18) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.	60%	40%
(19) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.	51%	49%
(20) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.	51%	49%
(21) A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(às) estudantes.	26%	74%
(22) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.	46%	54%
(23) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita fora da escola.	60%	40%
(24) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.	31%	69%
(25) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.	43%	57%

\*: uma pessoa deixou essa assertiva em branco no questionário impresso.

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados específicos da professora. No questionário a ela apresentado, houve inclusão de três itens, correspondentes à sua atuação/percepção específica, (5), (15) e (16).

Tabela 5 – Crenças linguísticas da professora de língua portuguesa

ASSERTIVA	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
(1) A língua escrita é mais correta que a falada.			X	
(2) Eu falo bem a língua portuguesa.			X	
(3) Eu escrevo bem a língua portuguesa.				X
(4) O português é uma língua difícil de aprender.			X	
<b>(5) O português é uma língua difícil de ensinar.</b>			X	
(6) Brasileiro(a) não sabe falar português.		X		
(7) Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional.			X	
(8) Para escrever bem, é preciso ler muito.				X
(9) Pessoas adultas falam melhor que jovens.			X	
(10) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional.			X	
(11) O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita.				X
(12) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem.			X	
(13) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português.		X		
(14) Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego.				X
<b>(15) Os(as) alunos(as) da escola em que atuo sabem falar e escrever bem.</b>		X		
<b>(16) Só a escola ensina a ler e a escrever bem.</b>			X	
(17) A língua portuguesa falada no Brasil é única.		X		
(18) Pessoas sem instrução falam errado.	X			
(19) Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.			X	
(20) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.		X		
(21) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.			X	
(22) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.			X	
(23) A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(às) estudantes.				X
(24) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.			X	
(25) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita fora da escola.			X	
(26) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.		X		
(27) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.			X	

Nota: As assertivas grifadas são específicas do questionário aplicado à professora.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que, na maioria das assertivas, a professora manteve-se nas posições intermediárias da escala, indicando “discordo” ou “concordo”. A professora indicou concordar com as assertivas de que (1) *A língua escrita é mais correta que a falada*, bem

como as assertivas acerca da crença de que português é uma língua difícil de aprender (4) e de ensinar (5). O resultado da (4), com a qual a docente concorda, diverge dos resultados gerais dos(as) alunos(as), em que 54% discordam dessa assertiva. Ainda, o item correspondente à compreensão de que os(as) alunos(as) sabem ler e escrever bem (15) foi indicado com discordância, embora tenha indicado que os(as) estudantes têm interesse pela leitura e escrita na escola (24) e fora dela (25). No geral, interpretamos que há divergências entre as crenças linguísticas da professora e dos(as) alunos(as), estes(as) apresentam resultados que podem ser interpretados como mais favoráveis a mudanças de crenças linguísticas arraigadas em nossa sociedade. Para a assertiva como (9) *Pessoas adultas falam melhor que jovens* e (22) *O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola*, a professora indicou concordar.

Dado que algumas assertivas apresentavam temas correlatos, dividimos grupos de assertivas em quatro eixos. Dessa forma, na descrição da interpretação dos resultados gerais e as possíveis comparações entre especificações por categorias, separamos as assertivas por esses eixos, conforme a seguir. Dado que os itens do questionário da professora apresentam numeração progressiva diferente, em razão da inclusão de assertivas específicas para ela, aqui foi considerada a numeração progressiva do questionário apresentado aos(as) alunos(as).

a) Ensino-aprendizagem de língua portuguesa:

(2) *Eu falo bem a língua portuguesa*

(3) *Eu escrevo bem a língua portuguesa.*

(4) *O português é uma língua difícil de aprender.*

(6) *Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional.*

(10) *O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita.*

(21) *A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(as) estudantes.*

b) Língua e prática social:

(13) *Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego.*

(16) *Pessoas sem instrução falam errado.*

(17) *Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.*

c) Percepção da variação linguística:

(1) *A língua escrita é mais correta que a falada.*

- (5) Brasileiro(a) não sabe falar português.*
- (8) Pessoas adultas falam melhor que jovens.*
- (9) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional.*
- (12) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português.*
- (15) A língua portuguesa falada no Brasil é única.*
- (18) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.*
- (20) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.*
- (24) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.*

d) Práticas de letramentos:

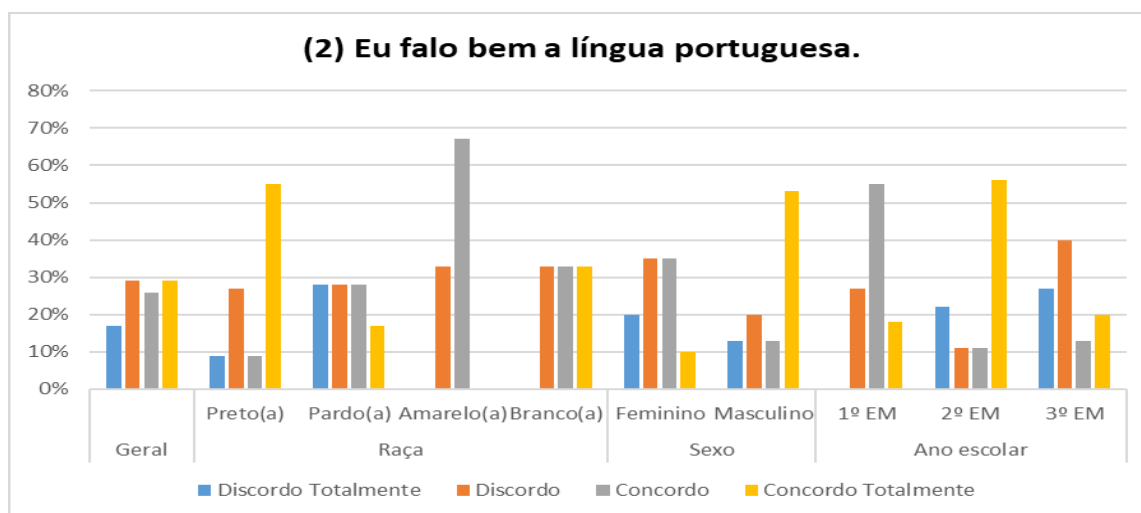
- (7) Para escrever bem, é preciso ler muito.*
- (11) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem.*
- (19) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.*
- (22) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.*
- (23) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita também fora da escola.*
- (25) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.*
- (14) Meus(minhas) colegas de escola sabem falar e escrever bem.*

#### *4.1.1 Assertivas associadas a crenças sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa*

O grupo de assertivas desse eixo traz crenças linguísticas acerca da autopercepção sobre fala e escrita, respectivamente (2) e (3), a compreensão de dificuldade de aprendizado da língua portuguesa brasileira (4), a necessidade de conhecimento da gramática tradicional para se saber escrever (6) e a responsabilização do profissional docente de língua portuguesa no ensino de leitura e escrita (10).

Nos dados gerais, as respostas à assertiva (2) permitem inferir que maior parte dos(as) alunos(as) acreditam falar bem a língua, com maior inclinação à concordância, considerada a perspectiva de competência de que todo(a) brasileiro(a) sabe se comunicar bem em sua língua (GRÁFICO 5).

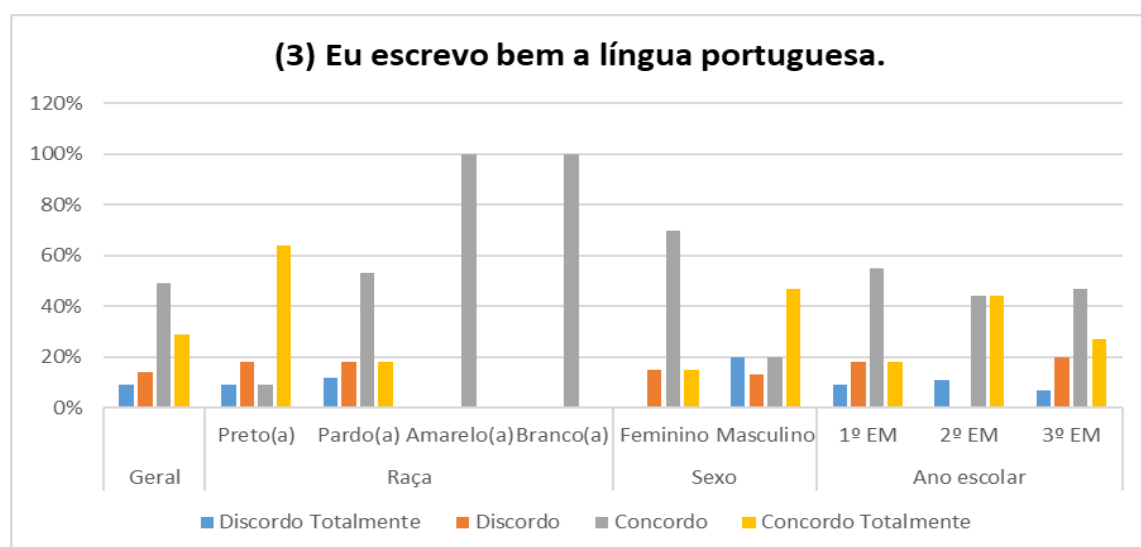
Gráfico 5 – Resultado por categoria da assertiva (2)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando observados os resultados na categoria de Raça, os(as) alunos(as) autodeclarados(as) pardos(as) indicaram mais discordância a essa afirmação. Na categoria de raça amarela e branca, houve a mesma porcentagem, maior inclinação à concordância em ambos os casos. Nos resultados por especificação de categorias de sexo, observamos que o grupo de alunos declarados do sexo masculino (todos pretos ou pardos) avalia positivamente seu uso da língua, indicando falar e escrever bem (2) e (3). A assertiva (3) apresentou menor nível de discordância (GRÁFICO 6) em todas as categorias.

Gráfico 6 – Resultado por categoria da assertiva (3)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).



Os resultados do questionário comparados às anotações de campo de observação das aulas e às entrevistas nos possibilitam inferir que há uma autoavaliação positiva desse grupo a fim de atribuir-lhes, a seu próprio grupo, valor não percebido na sociedade. Isto é, os jovens negros compreendem-se em uma sociedade que não os avalia positivamente, nesse sentido buscam atribuir a si e a seus semelhantes esse valor. Em conversa no momento de aplicação do questionário fizeram comentários uns a outros como “responde direito”, o que demonstra a preocupação de que todos participassem de modo interessado. Destaca-se que essa atitude pode ser compreendida como um mecanismo de defesa em resposta a uma inferioridade atribuída por outras pessoas e percebida por esses alunos, resultando na necessidade de demonstração de que há interesse por parte dos colegas. Como observado no capítulo *Identidades e periferias*, do presente trabalho, no Brasil, o jovem negro está cotidianamente exposto a situações de racismo que, inclusive, colocam sua vida em risco. Em sala de aula e na escola, essas são questões que permeiam as relações no ambiente, com pouca ou nenhuma representatividade do corpo docente e da equipe administrativa, tudo isso acentuado pelo território periférico da região, carente de oportunidades de lazer, trabalho e educação para progressão escolar e acesso ao ensino superior a quem tenha interesse e condições. Em situação posterior, sobre continuidade de estudos, o aluno Gustavo<sup>29</sup>, afirmou que “se eu não acreditar, ninguém vai”, ao mencionar seu sonho de cursar faculdade de Direito. Na categoria sexo feminino, foi indicada maior concordância à assertiva (3), sobre a escrita, em detrimento da (2), acerca da fala. Quando observada a categoria Ano Escolar, é possível observar que a concordância cai ao longo dos anos para a assertiva (2). Assim, os(as) alunos(as) do 1º EM indicaram 73% de concordância. No 2º EM, o percentual de concordância cai para 67%. Ao contrário, no 3º EM, 67% apontaram discordar da afirmação. Os resultados da assertiva (3), que aborda crença linguística sobre a dificuldade de aprendizado da língua portuguesa, indica uma visão progressista no geral por parte de alunos(as), com maior inclinação à discordância, o que pode nos apontar um caminho à modificação dessa crença. A professora, no entanto, indica concordância à dificuldade de aprendizado e também à dificuldade de ensinar a língua.

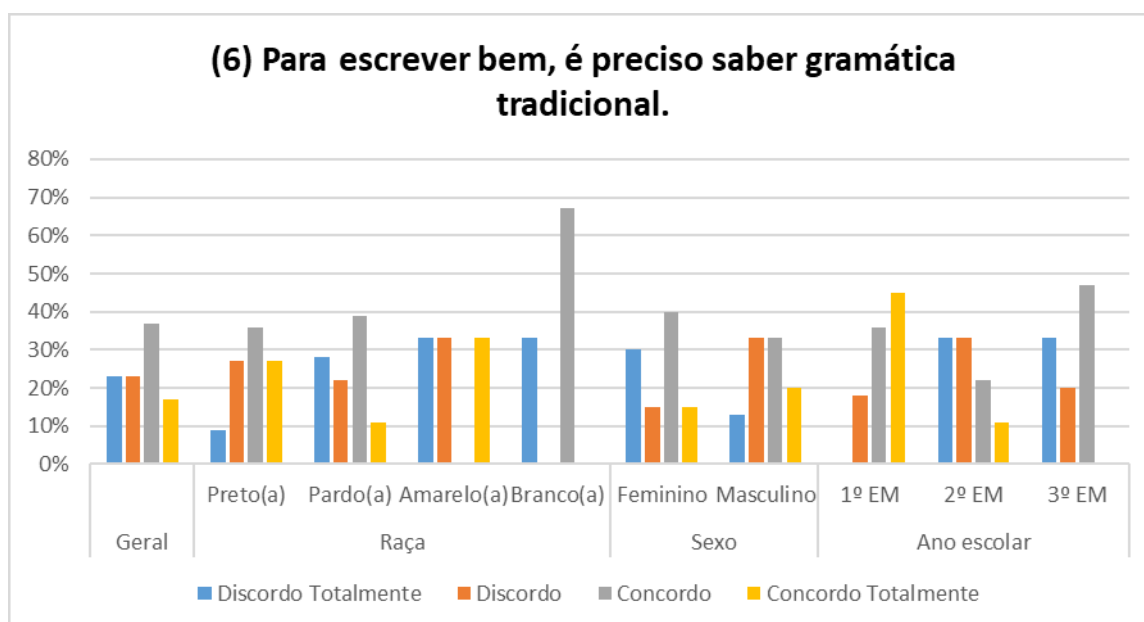
As outras duas assertivas desse eixo correspondem a crenças sobre a necessidade de saber gramática tradicional para escrever bem (6) (GRÁFICO 7) e a responsabilidade de ensino de leitura e escrita por parte do(a) docente de língua portuguesa (10) (GRÁFICO 8). À primeira, no geral, os(as) alunos(as) atribuíram concordância, embora haja significativa porcentagem de discordância, 46%. Na assertiva (6), quando observados resultados gerais,

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

também houve encontro das opiniões de estudantes e da professora, indicando concordância. Nas categorias por raça, para a assertiva (6) apenas as pessoas autodeclaradas amarelas tiveram maior indicação de discordância. Na categoria de ano escolar, os(as) estudantes do 1º EM, apresentam mais concordância para essa assertiva. A discordância com a assertiva é significativa e corresponde à maioria nos anos escolares seguintes, 2º EM e 3º EM. Portanto, é possível inferir que a gramática tradicional ainda é vista como relevante no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no geral, mas, a partir das progressões escolares no decorrer do Ensino Médio, essa é uma crença que deixa o lugar da certeza.

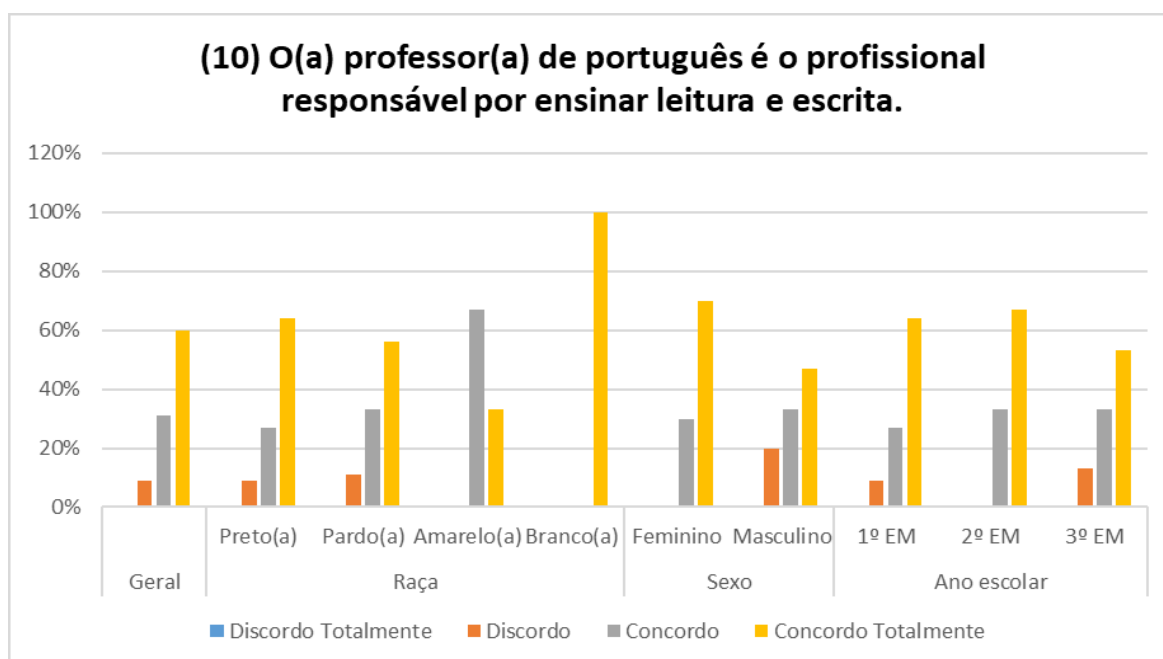
**Gráfico 7 – Resultado por categoria da assertiva (6)**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto à assertiva (10), os resultados nos indicam que essa é uma crença de que o ensino de leitura e escrita seja responsabilidade do profissional docente de língua portuguesa, embora todas as outras disciplinas se utilizem da leitura e a escrita em diferentes níveis (GRÁFICO 8). Isso pode nos apontar um caminho lento à mudança dessas crenças. A assertiva (10) correspondente à crença sobre o ensino de leitura e escrita serem tarefas do(a) docente correspondeu a 91% de concordância – sendo 31% de concordância e 60% de concordância total –, ao encontro da crença da professora, que também indicou concordância total. Essa crença, além de trazer a percepção sobre a responsabilidade do ensino por parte do(a) professor(a), apresenta também uma interpretação acerca da alfabetização, no sentido de ensino de leitura e escrita vinculado ao(à) docente de língua portuguesa.

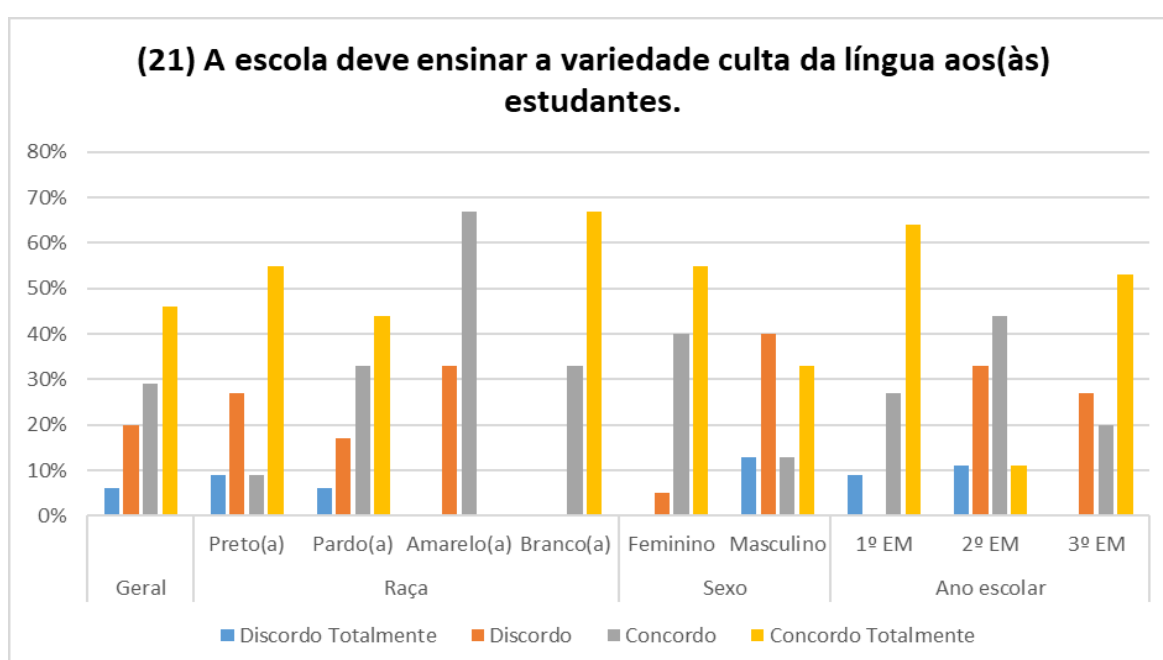
Gráfico 8 – Resultado por categoria da assertiva (10)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na assertiva (21), houve inclinação à concordância total no que se refere ao dever de a escola ensinar a variedade culta da língua, tanto para a docente quanto para estudantes (GRÁFICO 9). Essa é uma crença também no campo da certeza, exceto para a categoria sexo masculino, em que 53% indicaram discordar.

Gráfico 9 – Resultado por categoria da assertiva (21)



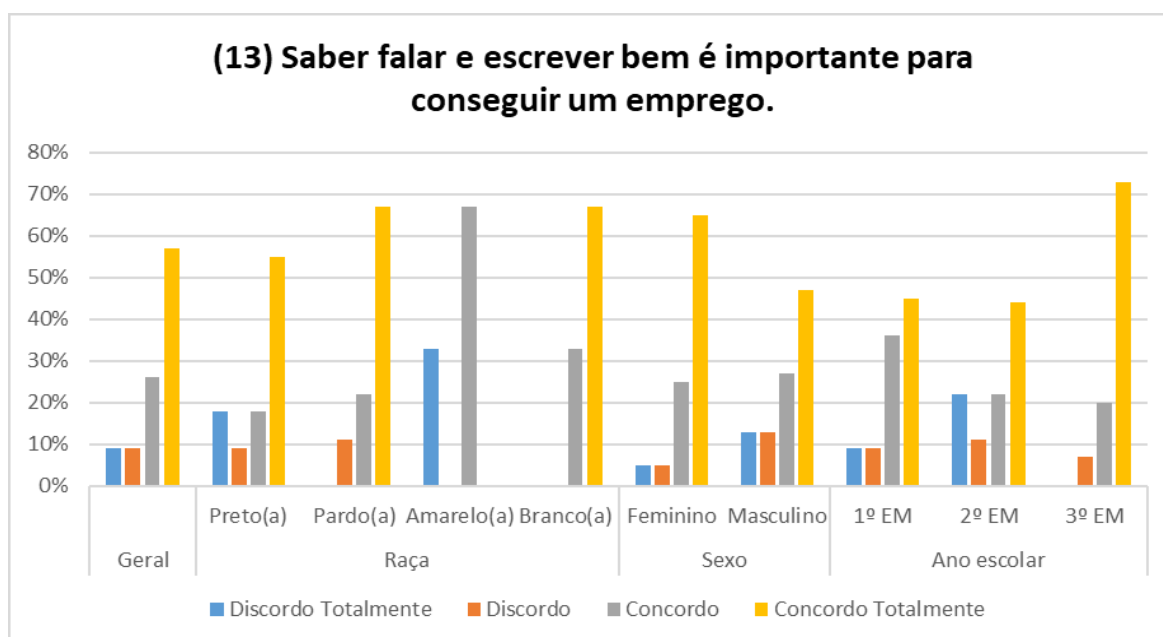
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### *4.1.2 Assertivas associadas a crenças sobre língua e prática social*

Nesse eixo, quando observados os resultados gerais, é possível observar que a assertiva (17), seguida pela assertiva (13), corresponde ao maior percentual de concordância total, indicando que esta é uma crença arraigada na população participante da pesquisa. Por outro lado, a crença linguística representada pela assertiva (16) já passou por processo de modificação, uma vez que houve alto percentual de discordância. Isso pode se dar também a partir das experiências individuais das pessoas que participaram da pesquisa, oriundas de uma região em que poucas pessoas adultas mais velhas tiveram oportunidades de estudos.

Para análise da percepção da língua e seu uso na sociedade, como no mercado de trabalho, a assertiva (13) teve 83% de concordância, sendo 57% de concordância total e 26% de concordância, à importância de saber falar e escrever bem como conseguir um emprego, ao encontro do que também indicou a professora. Quando observadas as categorias e especificações do questionário (GRÁFICO 10), na categoria de raça, 18% das pessoas autodeclaradas pretas, indicaram discordância total, o que podemos interpretar como entendimento de que há outros fatores que interferem nesse processo no mercado de trabalho. Quando observada a categoria sexo, as pessoas que se declararam do sexo masculino apresentaram maior discordância a essa assertiva quando comparado o resultado com o de pessoas declaradas do sexo feminino. Na categoria ano escolar, há mais discordância no 1º EM e no 2º EM, já no 3º EM há mais indicação de concordância total. Isso pode nos indicar que a crença de que saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego tenha considerável concordância para os(as) alunos(as) do 3º ano porque, no último ano, talvez tenham maior preocupação com a busca de um emprego.

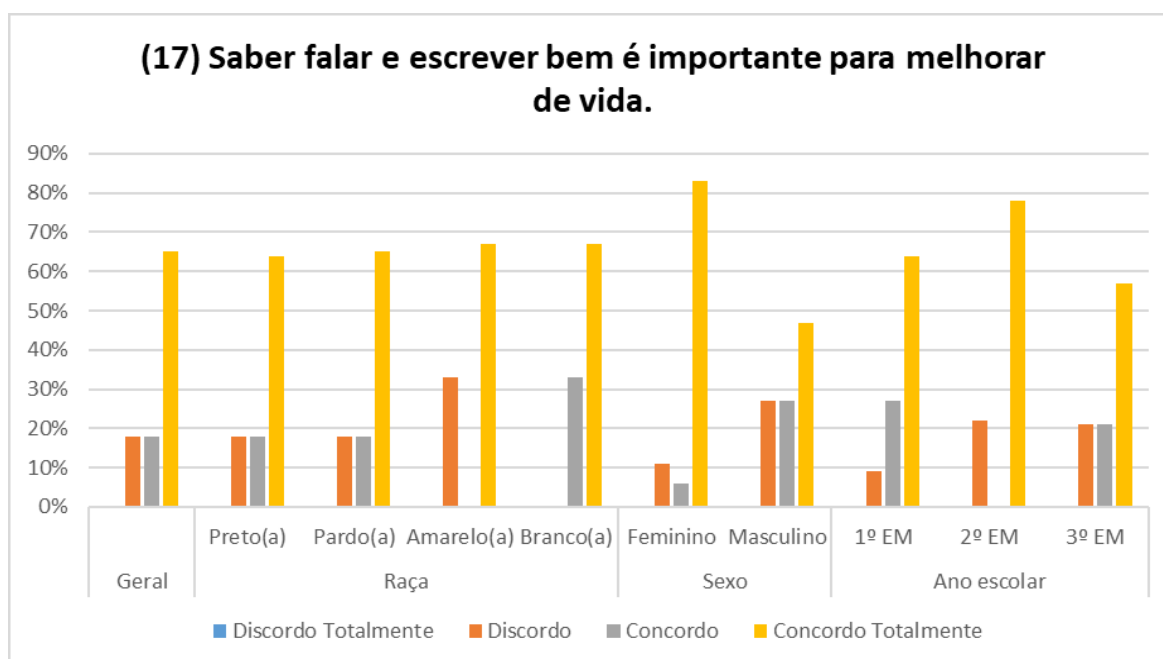
Gráfico 10 – Resultado por categoria da assertiva (13)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No mesmo sentido, mas ampliando essa percepção para além do mercado de trabalho, a assertiva (17) teve 65% de concordância total para melhoria de vida a partir de saber falar e escrever bem (GRÁFICO 11), já a professora indicou “concordo”. A essa assertiva, em nenhuma das categorias (sexo, raça e ano escolar), foi apontada discordância total (GRÁFICO 11). Na categoria sexo, das pessoas declaradas do sexo masculino, 27% apontaram discordância, contra 73% de concordância. Da mesma forma, na categoria ano escolar, a discordância é maior nos 2º e 3º anos, 22% e 21%, respectivamente, embora o percentual de concordância seja bem maior. Na categoria de raça, os resultados das pessoas autodeclaradas pretas e pardas vão ao encontro dos resultados gerais. Todas as pessoas autodeclaradas brancas concordaram com a assertiva. As pessoas autodeclaradas amarelas, no entanto, apresentaram maior percentual de discordância, 33%.

Gráfico 11 – Resultado por categoria da assertiva (17)

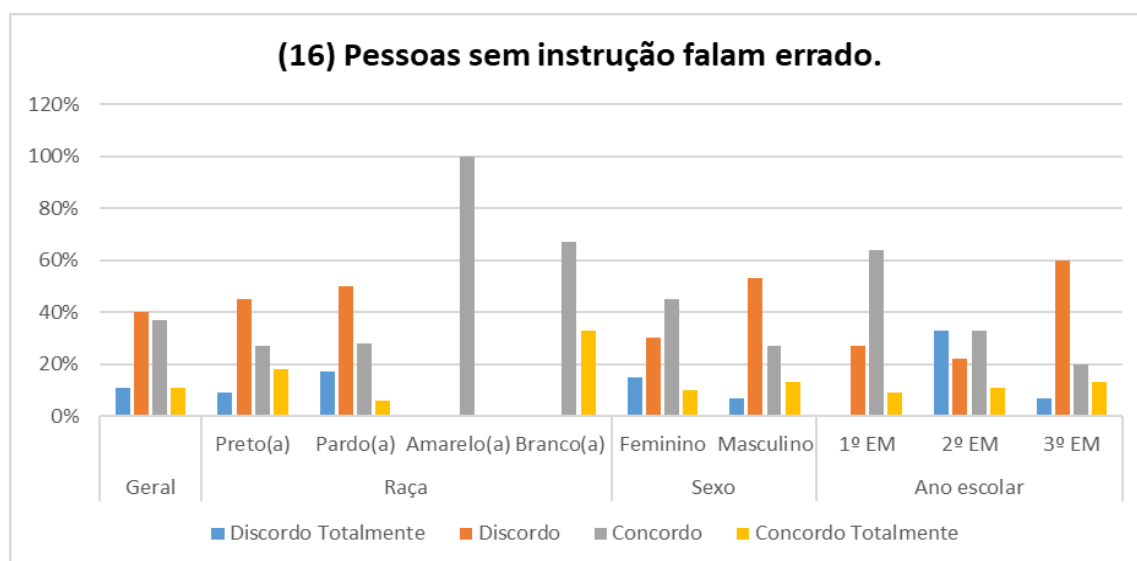


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ambas as assertivas (13) e (17) permitem que possamos interpretar que saber falar e escrever bem é visto como positivo e necessário para melhorias de vida. Nas entrevistas e conversas na escola, melhores oportunidades de vida são apontadas como motivação para estudar.

A assertiva (16) de que pessoas sem instrução falam errado teve maior inclinação à discordância no geral (51%), embora haja expressivo percentual de concordância (49%), o que podemos interpretar como uma crença em caminho de mudança; a essa a professora indicou discordância total. No entanto, há um resultado expressivo de concordância à crença, entre as pessoas autodeclaradas brancas e amarelas, todas apresentaram concordância com essa assertiva. Entre as pessoas autodeclaradas pretas, a discordância corresponde a 56%, contra (GRÁFICO 12).

Gráfico 12 – Resultado por categoria da assertiva (16)



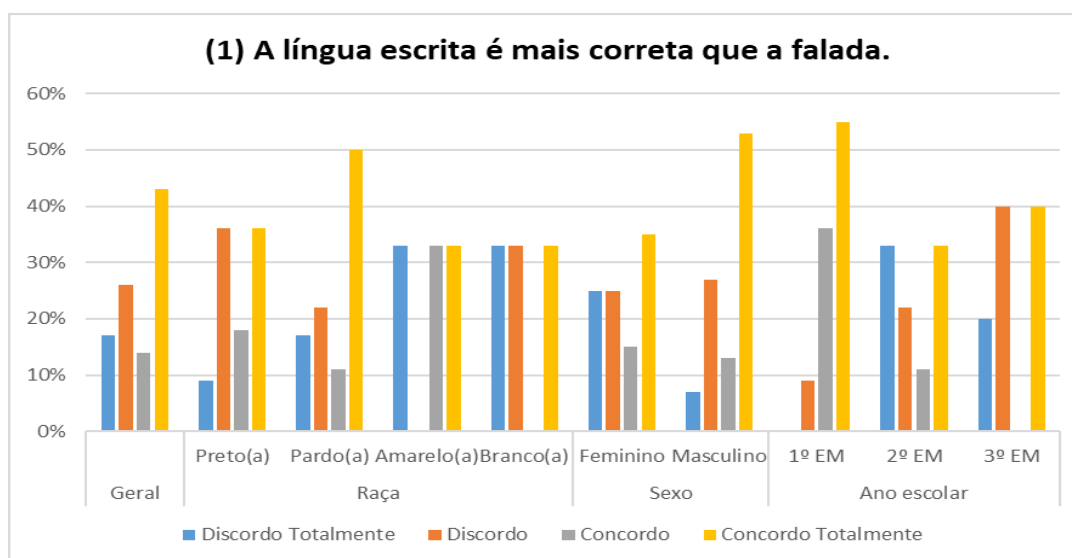
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 4.1.3 Assertivas associadas a crenças sobre percepção da variação linguística

Esse grupo de assertivas traziam percepções sobre a variação linguística, no que se refere à língua escrita ser mais correta que a falada (1), a brasileiro(a) não saber falar português (5), à percepção da variação diageracional (8), bem como da fala do(a) docente de língua portuguesa conforme as regras da gramática tradicional (9), formas certas e erradas de falar (12), unicidade linguística (15), modos de falar (18), internetês (20) e relação entre português brasileiro e português de Portugal (24).

Na assertiva (1), quando observados os resultados gerais, houve maior inclinação à concordância total, com 43% de alunos(as) indicando que a língua escrita é mais correta que a falada, contra 17% de discordância total. Nas análises por raça, de resultados detalhados, as categorias que apresentam maior percentual de discordância são de pessoas autodeclaradas brancas e amarelas, ambas com 33% de discordância total (GRÁFICO 13). Com maior concordância total, pessoas autodeclaradas pardas, com 50%. Na categoria sexo, 53% das pessoas do sexo masculino indicaram concordância total com a afirmação, já as pessoas declaradas do sexo feminino apresentaram 35% de concordância total, mas expressivos 25% de discordância total. Quando observada a categoria de ano escolar, é possível verificar que a concordância com essa assertiva cai ao longo de progressão dos anos, assim no 1º EM a concordância geral é de 91%, já no 2º EM cai para 44%, e no 3º EM chega a 40%, demonstrando grande diferente entre a opinião dos(as) estudantes no início e no fim do Ensino Médio. Para essa assertiva, a professora indicou “concordo”.

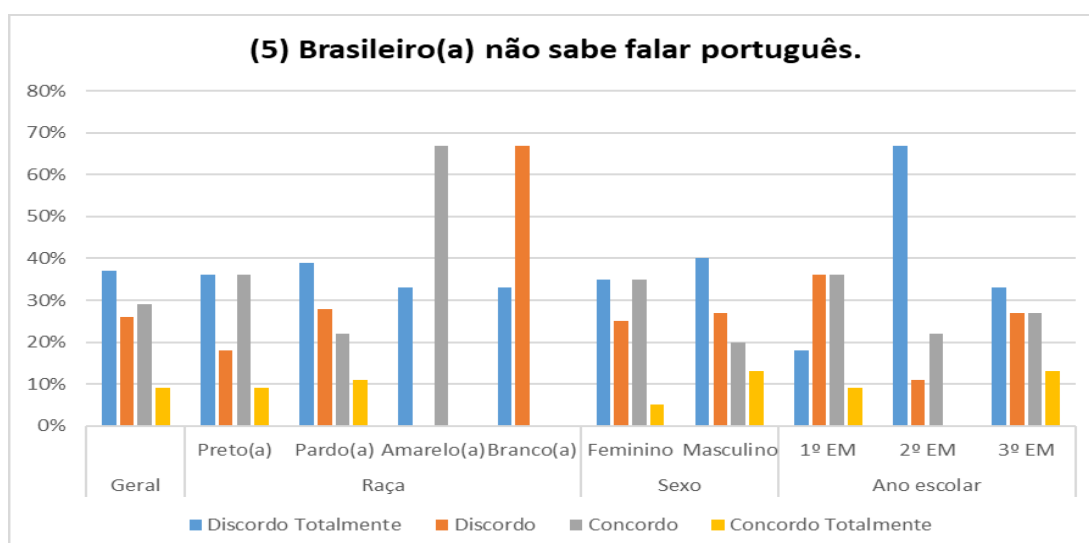
Gráfico 13 – Resultado por categoria da assertiva (13)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A assertiva (5) teve expressivo resultado de discordância, o que nos permite interpretar que, na percepção de alunos(as), e da professora, que indicou “discordo”, pessoas brasileiras sabem falar português. Esse resultado pode nos indicar uma mudança em progresso quanto a essa crença linguística. Os resultados detalhados (GRÁFICO 14) nos indicam que a maior concordância para essa assertiva, na especificação por raça, foi indicada pelas pessoas autodeclaradas amarelas, as quais 67% apresentaram concordância com a afirmação. Em ano escolar, os(as) alunos(as) do 2º ano indicaram maior discordância, 78% nos resultados gerais entre concordo e discordo.

Gráfico 14 – Resultado por categoria da assertiva (5)

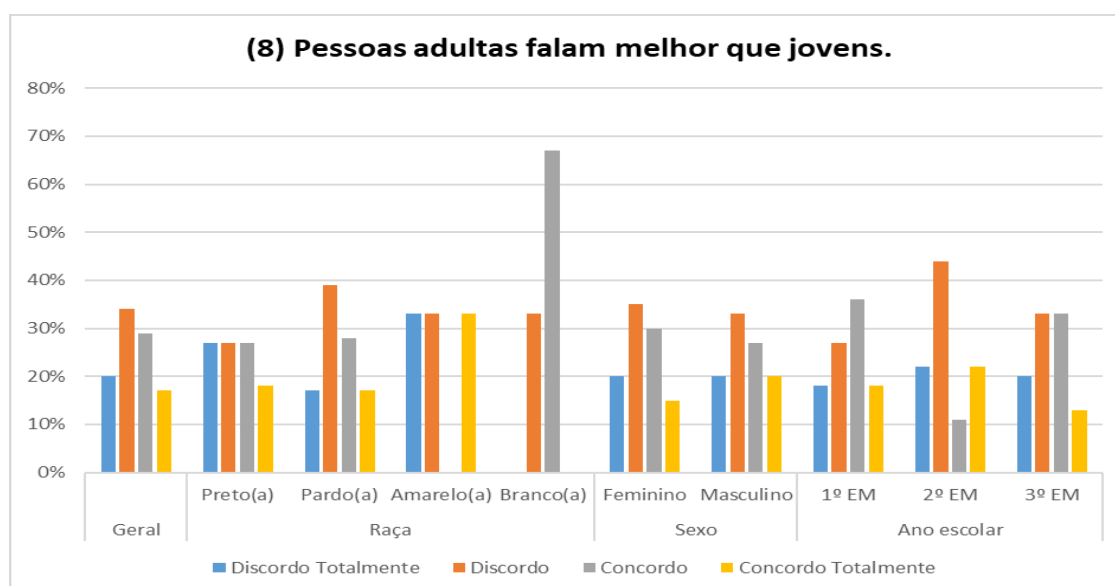


Fonte: Elaborado pela autora (2022).



A partir da assertiva (8), podemos observar menor grau de certezas, nas extremidades da escala, uma vez que os resultados mais expressivos ficaram concentrados entre “discordo” e “concordo. No geral, há maior discordância quanto ao fato de pessoas adultas falarem melhor que jovens (8). Os resultados gerais de alunos(as) vão de encontro ao que indicou a professora, com “concordo” a essa assertiva. Nas especificações por raça (GRÁFICO 15), apenas as pessoas autodeclaradas brancas indicaram alto percentual de concordância, 67%. Em ano escolar, os(as) alunos(as) do 1º ano indicaram maior inclinação à concordância com a afirmativa; no 2º e no 3º ano, há maior inclinação à discordância.

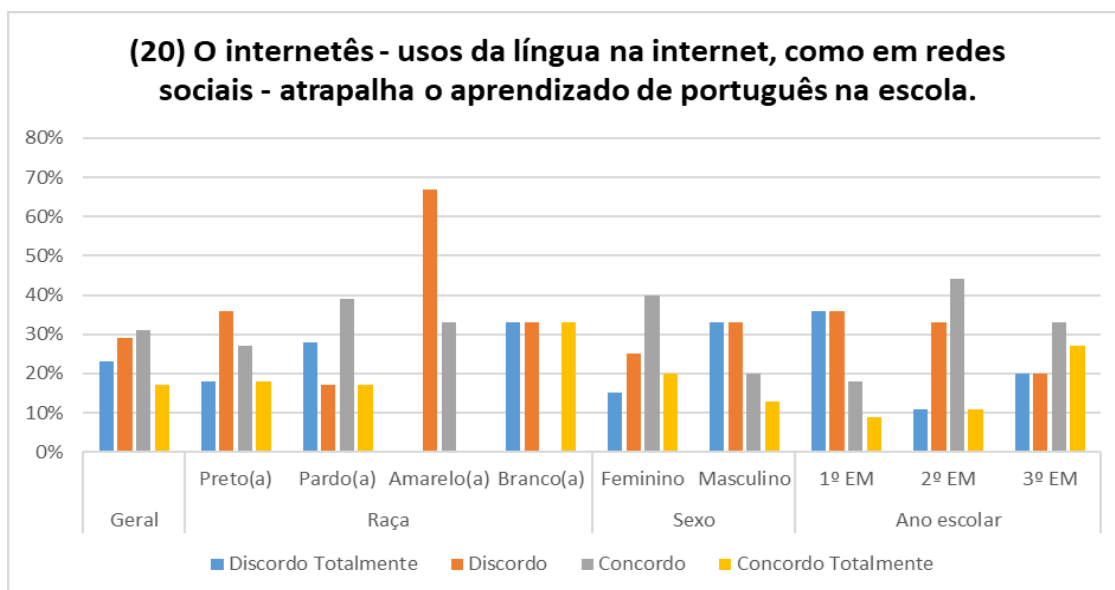
**Gráfico 15 – Resultado por categoria da assertiva (8)**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa percepção da variação diageracional também pode ser percebida nos resultados da assertiva (20) quanto a crença de que o internetês atrapalha o aprendizado de português na escola (GRÁFICO 16). A essa assertiva a professora indicou concordar. No geral, 51% dos(as) alunos(as) indicaram discordância, mas 49% de concordância indica que essa ainda é uma crença linguística significativa no contexto de sala de aula. Nos resultados especificados por sexo, raça e ano escolar, há maior percentual de discordância entre pessoas declaradas do sexo masculino, pessoas autodeclaradas brancas e amarelas – estas com o mesmo percentual – e alunos do 1º ano EM. No 3º ano, por exemplo, apresentou-se concordância para 60% dos(as) estudantes.

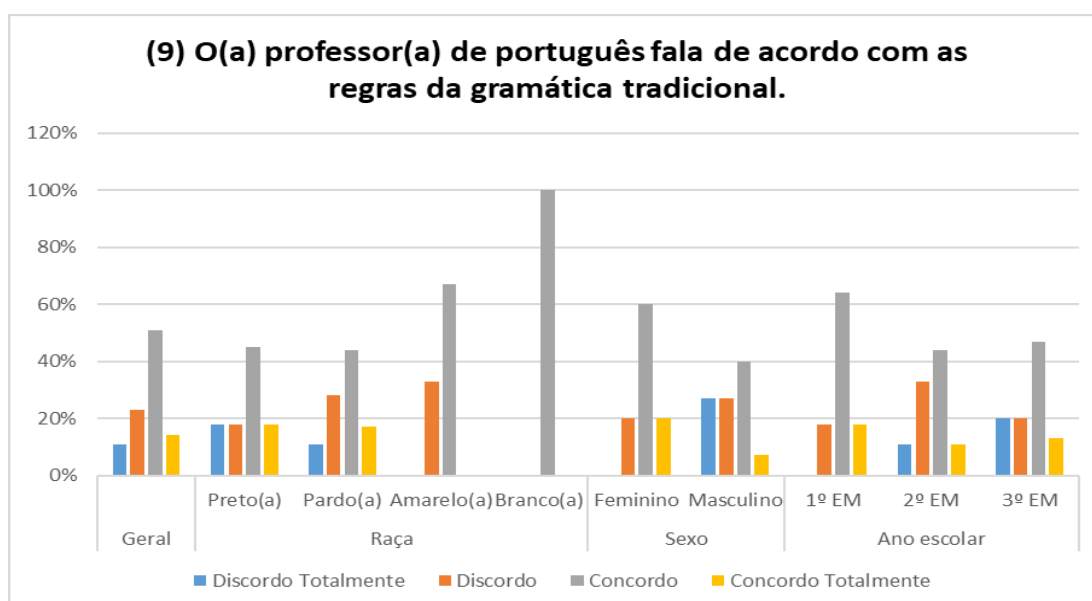
Gráfico 16 – Resultado por categoria da assertiva (20)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A assertiva (9) indica a crença de que a pessoa que ensina língua portuguesa fala de acordo com a gramática tradicional, e os resultados indicam concordância com essa crença, tanto de alunos(as) quanto da docente. Nas especificações por categoria (GRÁFICO 17), apenas as pessoas declaradas do sexo masculino indicaram discordância, 53%, para demais categorias (sexo, raça e ano escolar) houve concordância. Isso nos indica ser essa uma crença em estabilidade, em caminho lento à modificação.

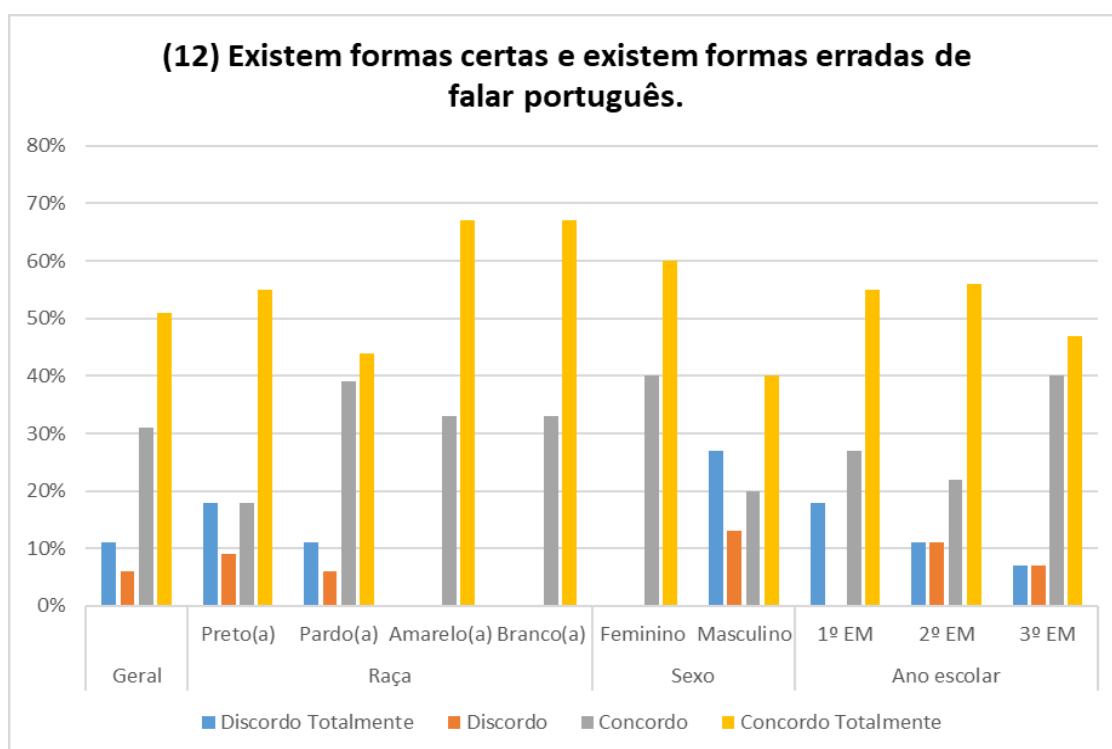
Gráfico 17 – Resultado por categoria da assertiva (9)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

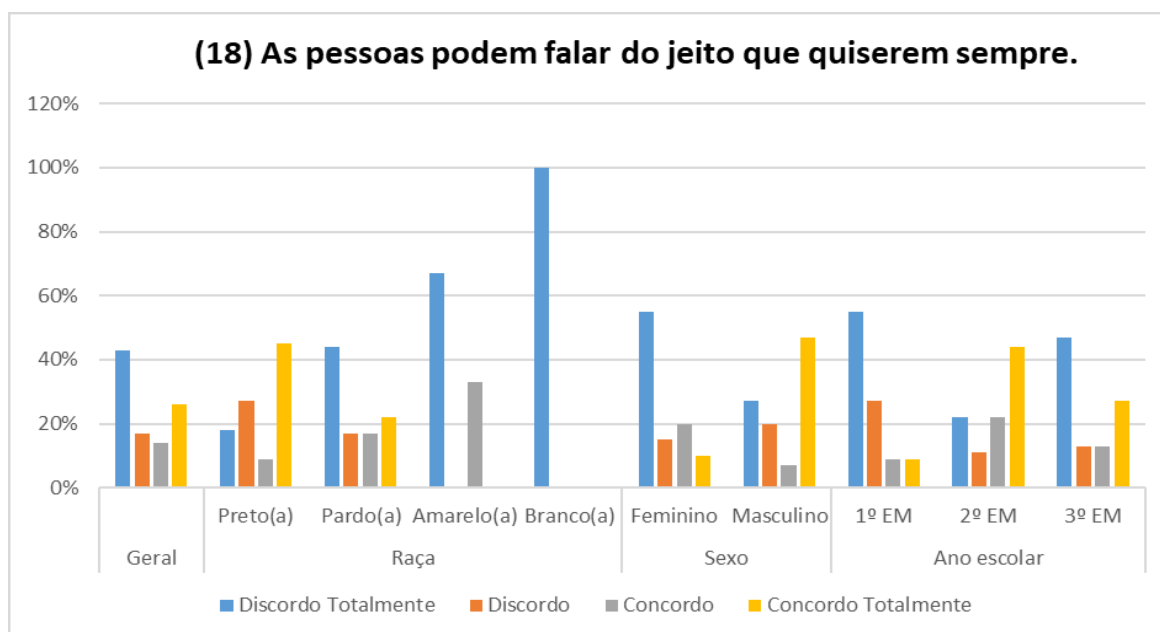
A crença que trouxe dados sobre a percepção das noções de “certo” e “errado” em termos de uso da língua, a assertiva (12), indicou maior percentual de concordância entre alunos(as), nos resultados gerais, com 83% de concordância – em todas as categorias houve mais inclinação à concordância (GRÁFICO 18). Já a docente indicou discordância com essa assertiva, embora ela tenha indicado total discordância na assertiva (18), que indicou que as pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre, o que nesta interpretação pode indicar certa contradição. À assertiva (18) os alunos indicaram mais discordância total, indo ao encontro da opinião da professora. A assertiva (18) correspondeu à percepção de adequação da linguagem aos diversos âmbitos de uso. Assim, houve alto percentual de discordância total para esta assertiva. Quando observadas as categorias de raça, sexo e ano escolar (GRÁFICO 19), temos percentuais de concordância acima da maioria. Para 55% das pessoas autodeclaradas pretas, há concordância com a assertiva; o mesmo ocorre com pessoas do sexo masculino (53%) e pessoas do 2º ano do EM (67%). Se comparadas essas duas assertivas, podemos inferir que os(as) alunos(as) compreendem haver formas diferentes – certas e erradas – de falar, contudo não há liberdade nesse uso conforme a vontade do indivíduo. Essa compreensão pode indicar percepção das pressões sociais no que diz respeito ao uso da língua.

**Gráfico 18 – Resultado por categoria da assertiva (12)**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

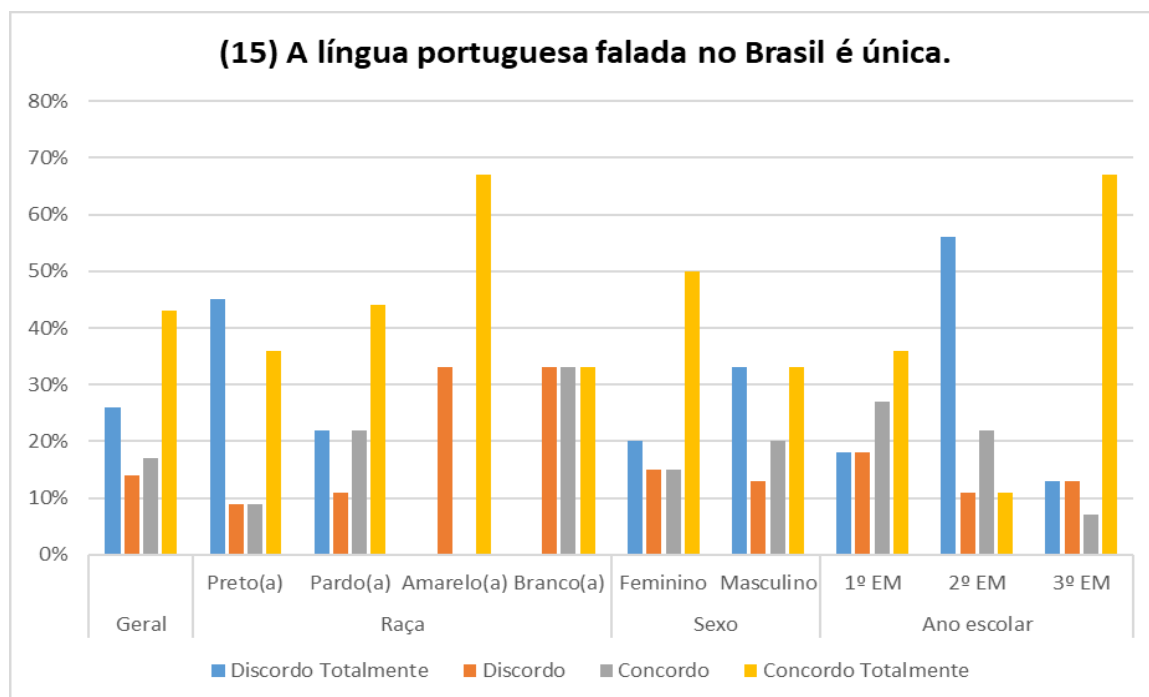
Gráfico 19 – Resultado por categoria da assertiva (18)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em (15) *A língua portuguesa falada no Brasil é única*, houve mais concordância total entre os(as) alunos(as), com 43% indicando que concordam totalmente com a unicidade da língua portuguesa no Brasil. Essa assertiva teve por objetivo verificar a percepção de homogeneidade da língua no país. A professora indicou discordância. Essa foi uma afirmação que dividiu bem os resultados dentro das categorias. Nas especificações (GRÁFICO 20), a turma do 2º ano indicou 56% de discordância total com a assertiva, divergindo dos demais anos. No 3º ano, houve concordância total de 67%. Por raça, pessoas autodeclaradas pretas indicaram também mais discordância; nas demais (pardas, amarelas e brancas), os resultados gerais de concordância e discordância foram os mesmos, com 67% de concordância. Não houve diferença expressiva na categoria sexo.

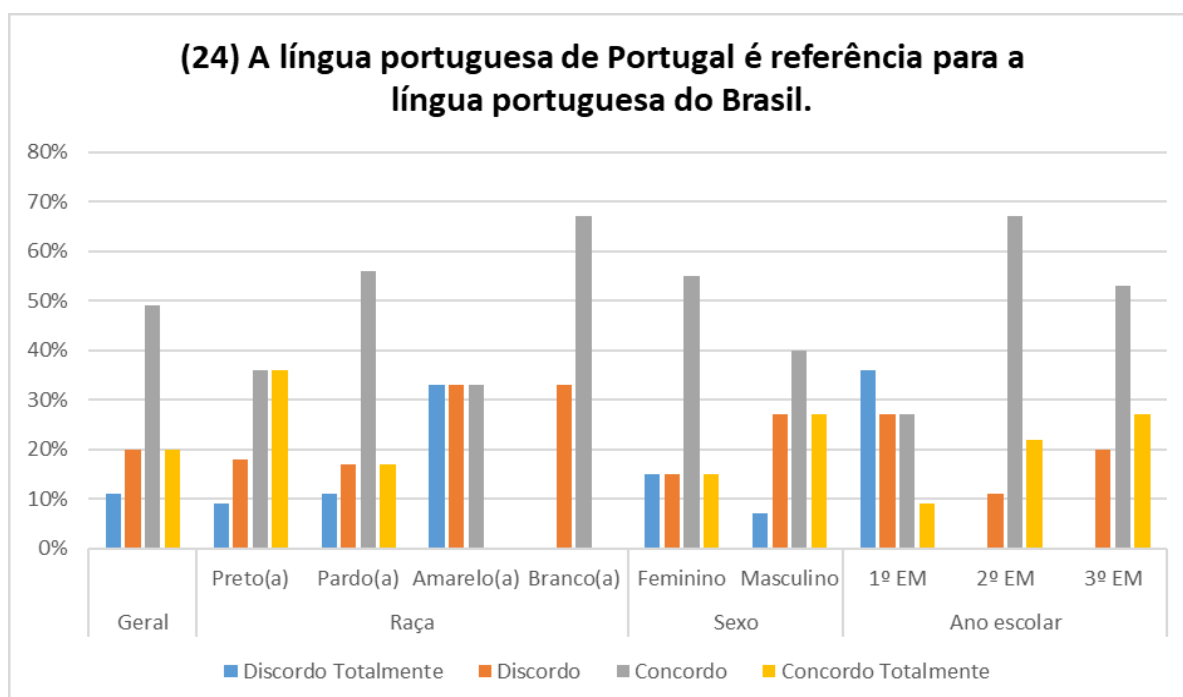
Gráfico 20 – Resultado por categoria da assertiva (15)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A assertiva (24) *A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil*, por sua vez, abordou a relação entre a língua de Portugal como referência para o português brasileiro, ao que a maioria de estudantes indicou concordância, 69%, já a professora indicou discordância. Nesse eixo de assertivas, a (24) correspondeu ao maior percentual de concordância geral, mas com baixa concordância total no geral, o que pode nos indicar um caminho de deslocamento dessa crença linguística a partir da desmitificação de unidade linguística no português no Brasil e, por consequência, a referência de Portugal. Os resultados que divergiram dos gerais, nas categorias (GRÁFICO 21), para essa assertiva, correspondem aos(as) alunos(as) do 1º ano EM, com percentual de discordância de 64%; e nos resultados por raça, as pessoas autodeclaradas amarelas indicaram discordância (67%), demais categorias indicaram altos percentuais de concordância.

Gráfico 21 – Resultado por categoria da assertiva (24)

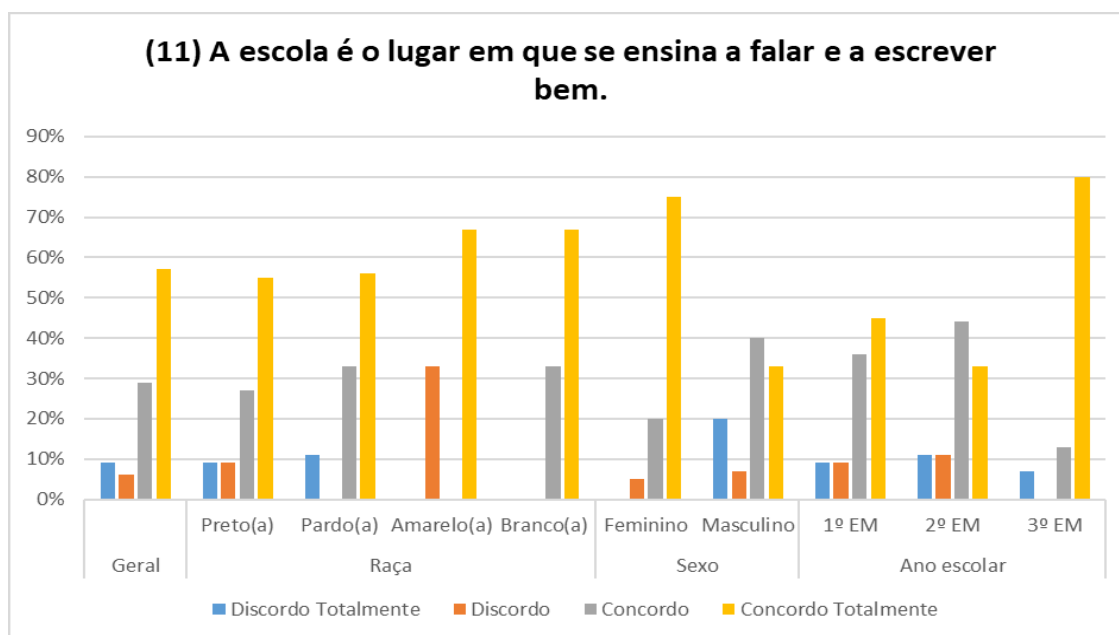


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 4.1.4 Assertivas associadas a crenças sobre práticas de letramentos

Nesse eixo, foram agrupadas as assertivas que indicam práticas de letramentos na percepção dos partícipes da pesquisa. Em (11), temos alto percentual de concordância nos dados gerais, 86% – indicada concordância total pela professora –, e concordância total, com 57% pelos(as) alunos(as). Em todas as categorias houve expressiva concordância (GRÁFICO 22), o que pode nos indicar uma crença ainda arraigada. À professora, houve a afirmação *Só a escola ensina a ler e a escrever bem*, com afirmação taxativa, ao que ela indicou concordar.

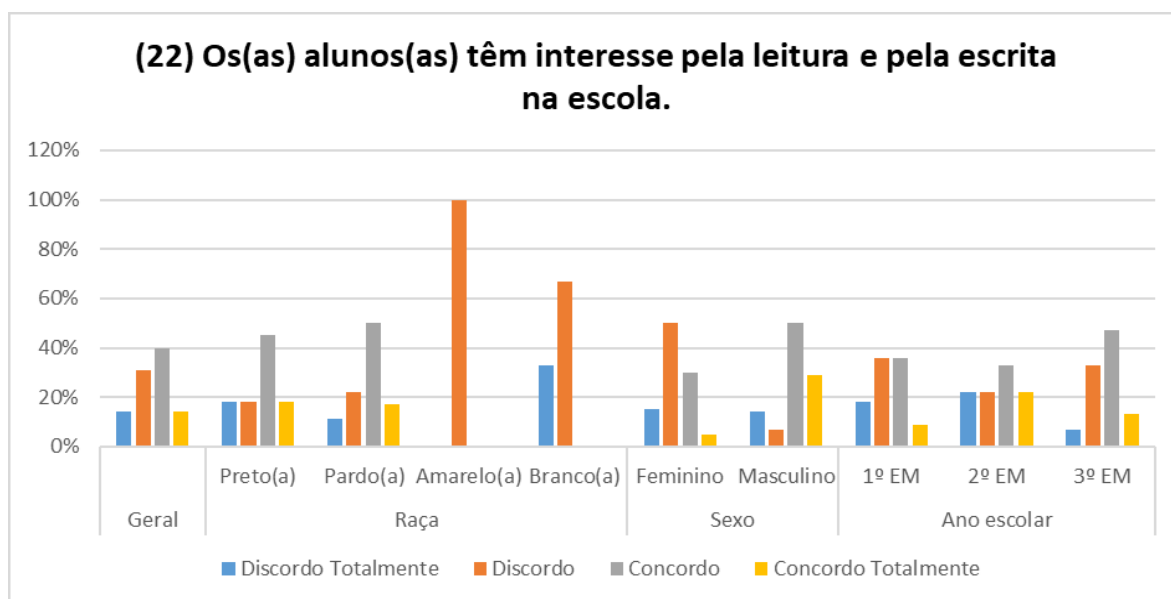
Gráfico 22 – Resultado por categoria da assertiva (11)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

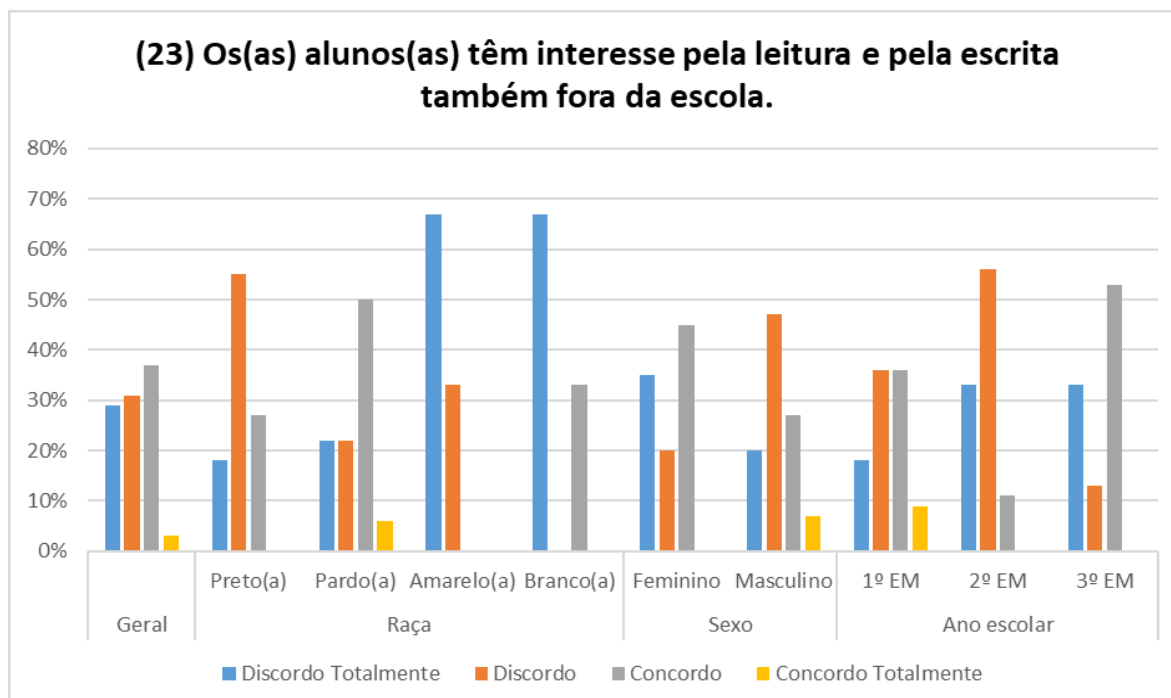
A crença expressa pela assertiva de que a escola é o lugar em que se ensina a falar e escrever bem pode ser comparada às assertivas (22) e (23), respectivamente sobre o interesse pela leitura e escrita, por parte de estudantes, dentro e fora da escola, ambas com maior percentual de concordância de alunos(as) e da professora, quando analisados os resultados gerais. A assertiva (22), acerca do interesse pela leitura e escrita dos(as) alunos(as) na escola – havia aqui uma indicação da percepção sobre o interesse dos(as) colegas –, teve percentuais de discordância significativos nas especificações, para as pessoas autodeclaradas amarelas e brancas, com 100% de discordância em ambas (GRÁFICO 23). As pessoas declaradas do sexo feminino também indicaram discordância (65%), e os(as) estudantes do 1º ano EM, com 55%. Isto é, para esses casos discordam de que haja interesse. A assertiva (23), que indica o interesse por leitura e escrita fora da escola, teve significativos percentuais de discordância, quando agrupados, exceto para a categoria por raça de pessoas autodeclaradas pardas, que indicaram concordância em 56% (GRÁFICO 24). Em comparação entre as afirmações (22) e (23), nos permite interpretar que os alunos(as) indicam mais interesse dentro da escola. Essa percepção pode ser observada também a partir das concepções de leitura e escrita escolares têm mais legitimidade em detrimento de saberes não escolarizados, como a oralidade e outras manifestações culturais pouco abordadas nas aulas (SOUZA, 2011).

Gráfico 23 – Resultado por categoria da assertiva (22)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 24 – Resultado por categoria da assertiva (23)



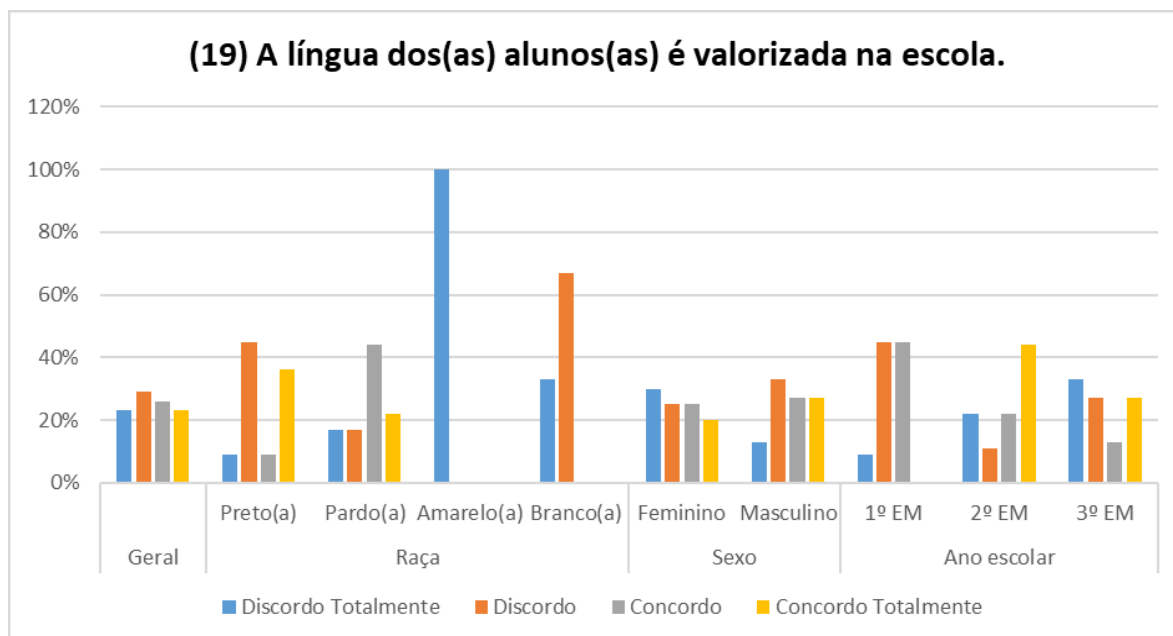
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A assertiva (19) acerca da valorização da língua de alunos(as) na escola teve resultados divididos na escala, com maior percentual entre estudantes de “discordo”; a



professora indicou “concordo”. Nas especificações por categorias (GRÁFICO 25), as pessoas autodeclaradas pretas indicam não concordarem com a afirmação de sua língua é valorizada na escola (55%), seguidas por pessoas autodeclaradas amarelas e brancas, com 100% de discordância; e os anos 2º e 3º EM, respectivamente 55% e 60%.

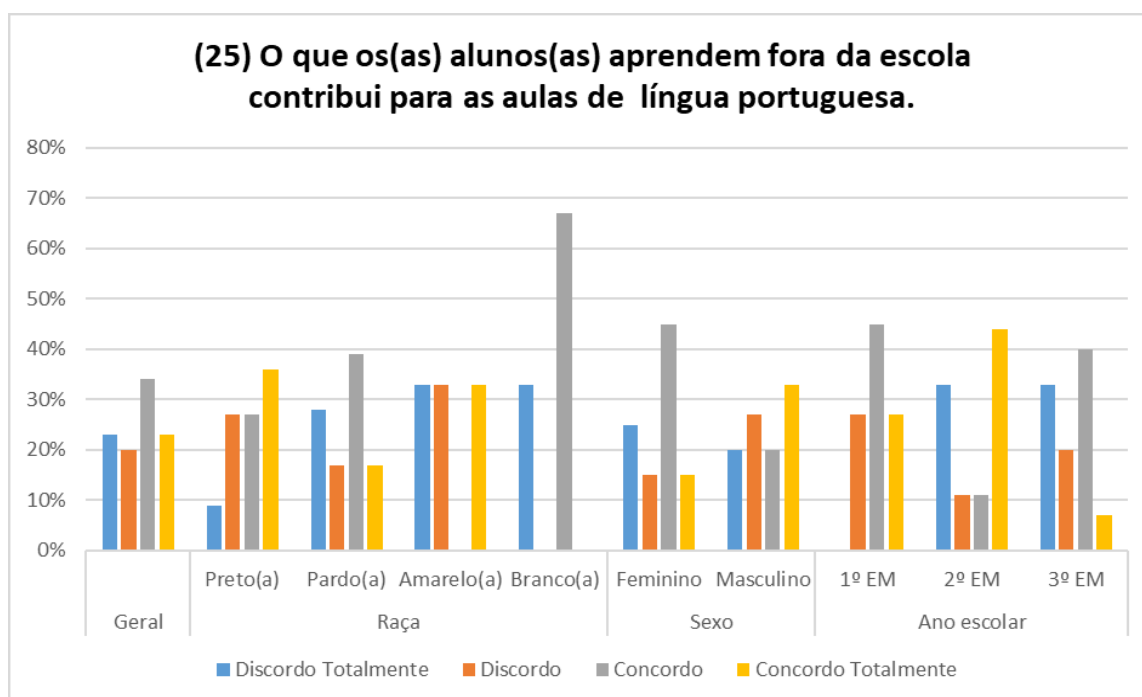
**Gráfico 25 – Resultado por categoria da assertiva (19)**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Já a assertiva (25), acerca da contribuição para as aulas de língua portuguesa do que os alunos(as) aprendem fora da escola, obteve maior percentual em “concordo”, sendo esta também a indicação da professora; contudo, é importante observar que 43% discordaram dessa assertiva – 23% e 20%, respectivamente, discordaram totalmente e discordaram (GRÁFICO 26). Ao longo dos anos no EM, é possível observar queda na concordância, o que nos indica que os(as) alunos(as) recém-chegados(as) ao 1º ano acreditam que há contribuição do que se aprende fora da escola, posteriormente, nos 2º e 3º anos já observados que não há crença em tal contribuição.

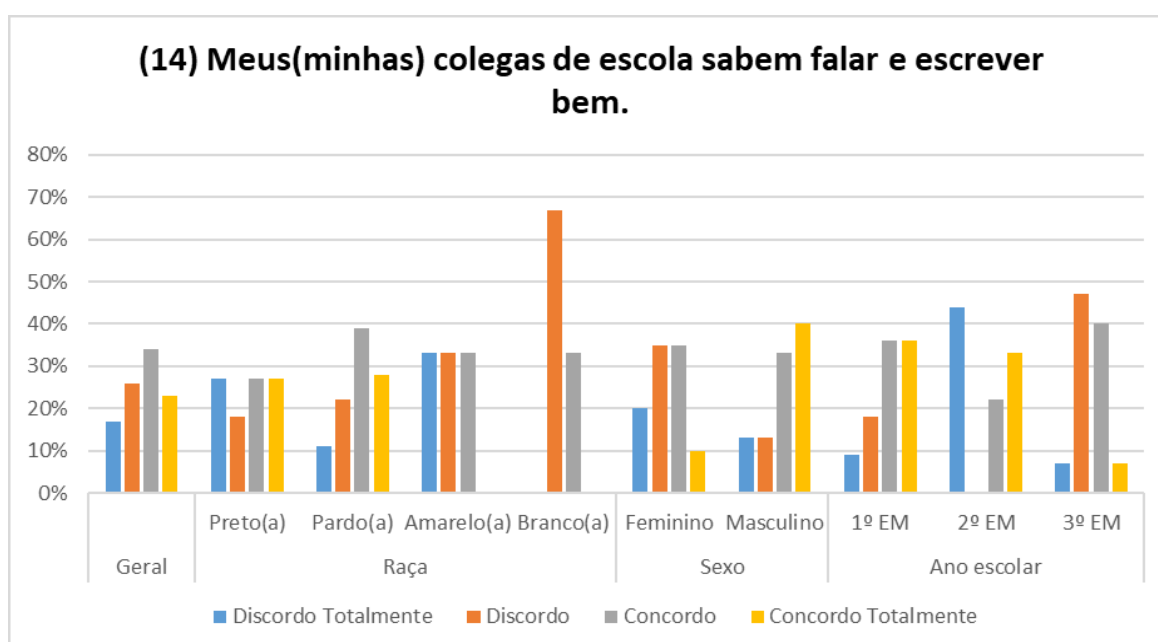
Gráfico 26 – Resultado por categoria da assertiva (25)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A assertiva (14) teve resultados com maiores percentuais de concordância e concordância total por parte dos(as) alunos(as), quando observados de modo geral, com 57% de concordância.

Gráfico 27 – Resultado por categoria da assertiva (14)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Já para a professora, dado o perfil docente, a assertiva foi *Os(as) alunos(as) da escola em que atuo sabem falar e escrever bem*, à qual ela indicou “discordo”. Nas categorias, podemos observar que, em ano escolar, há deslocamento da concordância ao longo dos anos. No 1º EM 73% concordam, no 2º EM 56% e, no 3º EM, apenas 47%. Na especificação por raça (GRÁFICO 27), apenas as pessoas autodeclaradas brancas e amarelas indicaram discordância com a assertiva. Já em sexo, as pessoas declaradas em feminino também indicaram mais discordância. Essa última assertiva (14), se comparada às (22) e (11), acerca do interesse por leitura e escrita na escola e a responsabilidade da escola como lugar em que se ensina a falar e a escrever bem, pode nos indicar uma contradição, principalmente nos resultados da professora, que afirmou concordar com as duas últimas, mas discordar da (14).

#### **4.2 Observações em campo virtual e presencial**

As observações ocorreram de modo virtual, durante o período de distanciamento físico em razão da pandemia, e presencial, quando foi autorizada a volta das aulas, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG). Assim, num primeiro momento, entre fevereiro e outubro de 2021, foram realizadas observações virtuais das *lives* realizadas, a partir de um olhar baseado na etnografia virtual, conforme indicado na seção de Procedimentos e instrumentos na coleta de dados deste trabalho.

Passado um período após suspensão das atividades presenciais e já com os PETs publicados pela SEEMG, houve criação de grupos de WhatsApp por turma, a fim de que os(as) alunos(as) acompanhassem as atividades. Nesses grupos, apenas administradores poderiam enviar mensagens – professores(as), coordenação e direção. E o conteúdo era de orientações para elaboração de atividades, geralmente os PETs, e, já no fim do ano letivo, dados sobre recuperação e provas.

Na sede, há 11 turmas de Ensino Médio (quatro do 1º ano, três do 2º ano e quatro do 3º ano), no turno matutino. No noturno, também na sede, há 8 turmas, distribuídas em três do 1º ano, duas do 2º ano e três do 3º ano. Já no Anexo, bairro Suely, onde foi realizada esta pesquisa, há três turmas, uma para cada ano do Ensino Médio. Quando fui à sede, foi-me sugerido pelo vice-diretor que fizesse a pesquisa também com as turmas dessa localidade. Contudo, conforme apresentei anteriormente, é distante do bairro Suely e não há linha de ônibus que permita a ligação direta ou próxima à escola. A linha de ônibus do bairro onde fica

o anexo leva até uma estação geral do bairro Morro Alto, e o deslocamento até a sede é longe para ir a pé. No dia que fui para a primeira visita e conversar com a diretora e o vice-diretor, utilizei serviço de transporte particular, o que seria inviável para mais vezes devido ao custo. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada apenas no Anexo, que fica no bairro onde resido.

#### *4.2.1 Observações virtuais*

Dado o período de realização da pesquisa durante a pandemia de Covid-19, o início das observações deu-se na modalidade virtual, com as atividades propostas pela escola em seu canal no YouTube, denominadas “Os melhores sábados eletivos de nossa vida!”, com palestras de docentes da escola (sede) e algumas com convidados(as) externos. Destaco que nesse período não foi possível identificar a qual ano, sala ou unidade os(as) alunos(as) pertenciam (exceto os que se identificavam nos comentários), uma vez que as *lives* foram abertas ao público, portanto houve participação inclusive de pessoas externas à escola.

Desde maio de 2021, foram 13 *lives*. Essas apresentações tiveram como temas: trabalho e educação, ENEM, setembro amarelo, ioga e bem-estar, comportamento em redes sociais, aprendizado e leitura, além do início de um projeto de análise de obras literárias. Contudo, com a volta às aulas presenciais, não foi dada continuidade. Os temas foram muito ricos, perpassaram discussões de gênero, classe e raça, com comentários de alunos(as) e docentes nos chats. As atividades on-line, no período observado, foram realizadas por professores(as) da sede, não houve participação notada da equipe do Anexo (bairro Suely). Nas listas de presença para alunos(as), pedia-se que indicassem a qual turma pertenciam, com indicação do anexo na listagem, mas, pelo observado, houve pouca participação desses, a grande maioria de alunos(as) pertencia à sede.

**Figura 4 – Lives no canal de YouTube da escola**

The screenshot displays the YouTube channel interface for 'EE Deputado Renato Azeredo', which has 327 subscribers. The main content area shows a grid of 10 live stream thumbnails. Each thumbnail includes a video preview, a title, a view count, and the upload date. The thumbnails are arranged in two rows of five.

Thumbnail Title	Views	Upload Date
Análise da Obra: "O SOL É PARA TODOS"	143 visualizações	há 7 meses
Valorização da Educação	203 visualizações	Transmitido há 8 meses
Setembro Amarelo: a importância da atividade...	175 visualizações	Transmitido há 8 meses
Setembro Amarelo: Depressão	177 visualizações	Transmitido há 8 meses
A relação entre a Escola e o Trabalho	167 visualizações	Transmitido há 9 meses
Relações entre trabalho e escravidão	285 visualizações	Transmitido há 9 meses
Meu projeto da vida: orientações profissionais	312 visualizações	Transmitido há 9 meses
Enem, Técnico ou Profissionalizante: as...	301 visualizações	Transmitido há 10 meses
Redes Sociais: Comportamento, Etiqueta e...	321 visualizações	Transmitido há 11 meses
Ler para Aprender, Interagir e Conectar	372 visualizações	Transmitido há 11 meses

Fonte: YouTube. EE Deputado Renato Azeredo (2021).

Na ordem de *lives* realizadas, conforme denominação utilizada pela escola. No dia 8 de maio de 2021, “Meninas educadas e educação de meninas”, como temática interdisciplinar e multicultural em razão do mês de maio, conforme explicado pela diretora, com apresentações de professoras da escola. A professora de história (sede) iniciou a apresentação com a evolução da educação de meninas desde o séc. XIX até os dias atuais. Nessa apresentação, houve discussão de questões de classe, gênero e raça, com a escravidão de mulheres negras, formação da elite e proletariado, trabalho doméstico. Na apresentação seguinte, a professora abordou em sua apresentação o assunto de violência doméstica. Posteriormente, foi explicada a atividade que seria feita em grupos, sobre uma mulher, a escola dos(as) alunos(as), com a publicação coletiva dos textos em um link disponibilizado. Nessa atividade, mulheres como Dandara, Ane Frank, Maria da Penha, Maya Angelou, Rainha Elizabeth II, entre outras, foram citadas pelos grupos. Posteriormente, foi criada uma nuvem de palavras com os nomes de mulheres importantes para os(as) alunos(as), o link do Mentimeter foi disponibilizado no chat e houve expressiva participação.

Em 22 de maio de 2021, foi dada continuidade ao assunto da live anterior, com o tema “Os cuidados com a mulher!”. Uma fisioterapeuta convidada deu uma aula de pilates, contando também a história da prática e as indicações. Posteriormente, teve apresentação

sobre as principais doenças que afetam mulheres. Também uma enfermeira, ex-aluna da escola, apresentou sobre os cuidados com a mulher, abordando o trabalho e a resistência das mulheres na sociedade atual, bem como a detecção de doenças precoce (câncer de mama, do colo do útero, ISTs). Nesse dia, houve sorteio de *ring lights* e cestas com chocolates.

Em 19 de junho de 2021: “5 de junho: Dia Mundial do Meio Ambiente”, com participação da professora de biologia e de uma engenheira ambiental convidada. Nessa live, houve transmissão de um vídeo criado por professores e estudantes, no formato de jornal, “Giro de Notícias”, com uma aluna do bairro Vida Nova denunciando esgoto a céu aberto e entrevistando um morador. Nesse dia, me chamou atenção uma dica que um aluno deu para a professora que apresentava no chat. Como ela havia entrado diretamente de seu e-mail com o link de seu drive na transmissão, o discente sugeriu que ela trocasse seus dados de entrada, pois ficaram expostos.

No dia 26 de junho de 2021: “Ler para Aprender, Interagir e Conectar”, com a professora Maria Cristina Baptista, que refletiu sobre conhecimento em diversos ambientes, não apenas a educação formal da escola. Nessa apresentação, os conceitos de educação de Paulo Freire foram apresentados: “A educação é um ato de amor, por isso é um ato de coragem! Coragem de sonhar grande, de lutar por um mundo melhor”, mas sem referência à respectiva obra. Além disso, foi apresentada a obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, do líder indígena Ailton Krenak – o povo Krenak é de Minas Gerais. Posteriormente, a ex-professora Jalmiris Simão também fez uma apresentação com tema “Leitura e Cidadania”, com a evolução da leitura e a escrita ao longo da história da humanidade. Nesta a professora, diferenciou a leitura feita no celular, nas redes sociais, da leitura para estímulo ao pensamento crítico. Na sequência, a profa. Rayane Rocha, de língua portuguesa na sede da escola, fez apresentação sobre leitura nas redes sociais, direitos e deveres e cidadania digital: sobre *bullying*, invasão de privacidade, proteção de dados, *fake news*, entre outros.

Em 3 de julho de 2021: “Redes Sociais: comportamento, etiqueta e cyberbullying”, abordando o comportamento nas principais redes sociais utilizadas atualmente (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Snapchat, Orkut etc.). Participaram a professora de química e outra professora de língua portuguesa da escola. Nessa live, houve a realização de uma gincana com sorteio de cestas de chocolate e guloseimas, aos(as) alunos(as) que respondessem corretamente questões sobre o tema da live. No chat dessa live, a coordenadora do turno noturno perguntou se havia presença dos(as) alunos(as) do Anexo.

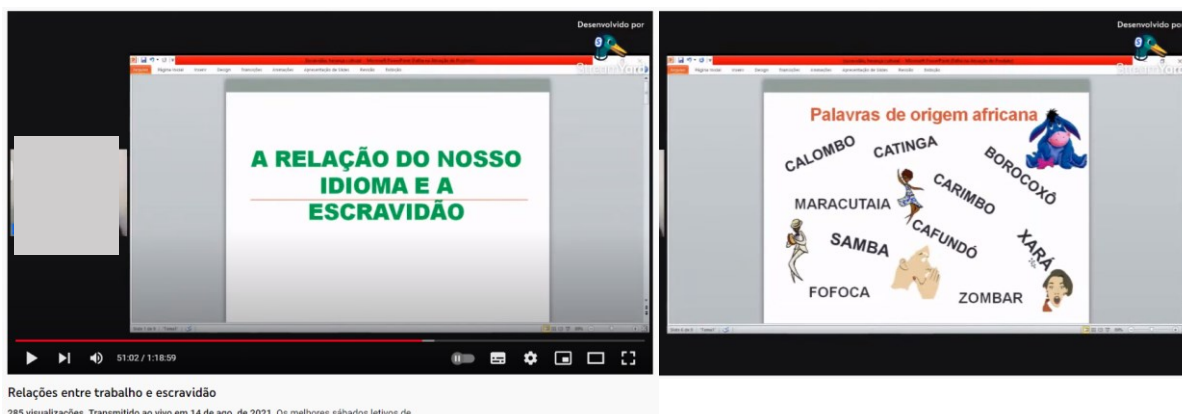
Em 10 de julho de 2021: “Enem, Técnico ou Profissionalizante: as possibilidades no horizonte profissional”, com o professor de geografia. A apresentação abordou os níveis de

ensino tecnólogos, diferenciando-os dos cursos de graduação bacharelado e licenciatura. Foram também apresentados programas de cursos técnicos (Pronatec, SENAC, Cefet etc.). Posteriormente, o professor de matemática abordou a relação da disciplina com a sociedade. Novamente, foi feito sorteio de cesta para alunos(as).

No dia 7 de agosto de 2021: “Meu projeto de vida: orientações profissionais”, apresentada pelo professor de educação física, com tema de escolhas profissionais e pessoais, influências nessas escolhas. Na sequência, um professor de geografia convidado de outra escola deu continuidade ao tema, apresentando sobre a profissão do geógrafo.

No que diz respeito à língua especificamente, houve uma live, em 14 de agosto de 2021, intitulada “Relações entre trabalho e escravidão”, duas apresentações de docentes da escola. A primeira apresentação foi do professor de história (sede) sobre o contexto brasileiro, desde o histórico da escravização no Brasil colônia, até chegar aos dias atuais, também menção ao trabalho análogo à escravidão. Nesse momento, houve comentários no chat dos(as) alunos(as) sobre reportagens sobre o tema. Posteriormente, a professora de língua portuguesa (sede), em sua apresentação, abordou a relação entre a língua e a escravidão. No decorrer, mencionando o histórico de construção da língua oficial no Brasil, como a imposição do português por Marquês de Pombal e a tomada das terras nesse período, além das heranças indígenas e africanas, conforme *print* de tela a seguir (FIGURA 5). Nessa palestra, a professora também falou sobre mudança e variação linguística, de forma que os(as) estudantes pudessem observar que a língua muda ao longo do tempo, exemplificando com um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, e com as mudanças do pronome de tratamento *vosmecê* até o *você/cê* que utilizamos na contemporaneidade. Esse tema trouxe informações importantes que podem contribuir para a (des)construção de crenças linguísticas.

**Figura 5 – Live sobre “Relações entre trabalho e escravidão”**



Fonte: YouTube da EE Deputado Renato Azeredo.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNNU9LSLdgE>. Acesso em 14 ago. 2021.

No dia, participaram no total 40 pessoas, que puderam enviar mensagens e perguntas no chat. Uma das perguntas feitas por um aluno do 1º ano do Anexo: “o marques tentou implantar o idioma dele? supondo q ele tenha conseguido com isso ele matou vários idiomas e se isso acontecer interfere alguma coisa na cultura??”<sup>30</sup>, ao que a professora palestrante respondeu que essa tentativa de imposição da língua portuguesa e proibição do tupi e línguas indígenas não foi de todo efetiva, pois havia uma herança de indígena que influenciou a língua que falamos hoje, mas o português se propagou como uma língua necessária às relações, principalmente comerciais, da época.

Em 28 de agosto de 2021: “A relação entre a escola e o trabalho”, abordando a formação educacional como necessária à empregabilidade e criticando o distanciamento da escola de muitas questões sociais. Nessa apresentação, o professor de geografia mencionou também a especulação imobiliária que ocorre em algumas regiões da cidade e as mudanças ocorridas a partir disso.

Em 11 de setembro de 2021: “Setembro Amarelo: depressão”, com a participação de uma pedagoga do Conselho Tutelar da cidade. Foram apresentados os números da doença antes da pandemia e abordada o possível aumento em razão do período de distanciamento. A conselheira alertou para essa como a terceira principal causa de morte entre jovens. Nessa live, houve alguns comentários de estudantes criticando o mote do mês, indicando que, nos demais, não há tratativa do tema. Houve também comentários como “falta de deus”. À pergunta de uma aluna do Anexo “Como o ambiente escolar pode contribuir?”, a coordenadora respondeu: “[nome retirado para confidencialidade], uma das formas é observando um pouco mais o comportamento da clientela escolar...”. Houve muitos comentários com relatos pessoais de pessoas que têm, ou tiveram, depressão, observações sobre padrões de beleza impostos a mulheres na sociedade, entre outros.

No dia 25 de setembro de 2021: “Setembro Amarelo: a importância da atividade física na prevenção e tratamento da depressão”. Acredito que, devido à quantidade de comentários na live anterior e aos relatos, a escola trouxe novamente o tema. Participaram, num primeiro momento, o professor de artes e o professor de educação física. Este abordou a importância dos esportes para o bem-estar. Nesse dia, houve também sorteio de um mês de aulas de Taekwondo para três estudantes. Posteriormente, uma convidada professora de ioga, contando sua história com a prática e sua experiência no tratamento de ansiedade.

---

<sup>30</sup> Informação verbal. Pergunta feita por aluno no chat da *live*, dia 14/08/2021, a 1:14:19.



Em 2 de outubro de 2021: “Valorização da educação”, sobre o impacto dessa valorização nas vidas dos(as) alunos(as) e na comunidade. O tema foi conduzido por um professor administrador convidado e uma aluna do curso de medicina da UFMG, moradora de Vespasiano que cursou escolas da região, que falou sobre os desafios de estudantes de escolas públicas acessarem o ensino superior público.

Em 29 de outubro de 2021: “Análise da obra: ‘O sol é para todos’”, com proposta de leitura conjunta e discussão da obra selecionada. A professora abordou repertório diversificado de leitura, contação de história, explicou como seriam os momentos para análise do livro e apresentou alguns trechos que problematizaram racismo, empatia etc. Por fim, propôs aos(as) alunos(as) que criassem um vídeo contando uma história.

A seguir, apresenta-se *print* da página inicial da escola nas redes sociais (FIGURA 6). Nessa página, há recados, orientações para matrículas, repostagens de publicações da secretaria de educação (SEEMG) ou Ministério da Educação (MEC), como prazo para inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), datas comemorativas, informe de distribuição dos kits de alimentação (durante a pandemia), entre outros. As publicações são constantes, mas, conforme observado na página, não há muitas interações (comentários e *likes*).

**Figura 6 – Página inicial do Facebook da Escola Estadual Renato Azeredo**



Fonte: Facebook (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.azeredo.716>. Acesso em: 25 jul. 2021.

#### 4.2.2 Observações em campo

As idas à escola ocorreram entre os meados de novembro e início de dezembro de 2021<sup>31</sup>. O primeiro contato, com a equipe da época, foi feito com a diretora e o vice-diretor via WhatsApp, ainda no período de distanciamento. Posteriormente, com a iminência de volta às atividades presenciais, fui à escola. Visitei a sede também no dia 18 de novembro e fui bem-recebida por toda a equipe. Na mesma semana, fui ao anexo e a coordenadora me orientou a iniciar as observações em sala de aula a partir de 22/11/2021, o que ocorreu.

Antes disso, fui à escola conhecer a coordenadora e oferecer informações sobre a pesquisa. Quando cheguei fui recepcionada pelo funcionário responsável pela entrada/saída de pessoas na portaria, e ele me orientou a aguardar a coordenadora no pátio, que ela iria me atender. Passado algum tempo, quando ela voltou da sala de professores(as) conversamos e pude explicar a intenção com a pesquisa, bem como a condução do processo de observação presencial na escola. Nesse dia, me chamou atenção o fato de esse funcionário que me atendeu inicialmente, depois de saber que eu estava na escola para fazer a pesquisa, me pedir desculpas pelo tratamento na recepção da escola. Embora eu tenha me apresentado e informado que estava com horário marcado com a coordenadora, ele informou ter me deixado no pátio por me confundir com uma aluna. Essa foi uma situação que se repetiu algumas vezes na escola. Algumas pessoas – funcionárias ou docentes –, após saberem que eu não era aluna, se dirigiam a mim para se desculpar. Notadamente, quando confundida com aluna, não era cumprimentada por essas pessoas.

As observações se deram no período de retomada às aulas presenciais, e fui informada que estava no sistema híbrido, isto é, as idas à escola por parte de alunos(as) era facultativa e, a fim de obter aprovação no ano, era necessário fazer as atividades dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) ou atividades complementares dadas por docentes. Na resolução que instituiu a volta às aulas presenciais no Estado, no entanto, havia orientação de que a presença de alunos(as) era obrigatória, exceto para pessoas do grupo de risco. Alguns recados no Facebook sobre o tema também indicaram a obrigatoriedade. Por meio da Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021, estabeleceu-se a retomada das aulas presenciais a partir de 3 de novembro, indicando também a continuidade de uso dos PETs, bem como a possibilidade de docentes realizarem atividades complementares. Dadas as necessárias adequações para a volta às aulas presenciais, a retomada se deu inicialmente com rodízio de alunos(as) e turmas, e, a partir de 16 de novembro, foram todas. Para as aulas de língua

---

<sup>31</sup> Houve aula até 15 de dezembro, mas adoeci e não pude comparecer a partir do dia 2 desse último mês.

portuguesa, iniciei no dia 22 do mesmo mês, assim todo o período de observação em sala correspondeu às aulas realizadas nessa semana e na seguinte.

Quando eu cheguei à escola para fazer a pesquisa eu cheguei com pensamento ainda muito idealizado das relações e das interações que se tem dentro da escola. Por esse motivo, no projeto para essa dissertação, havia previsto realizar o questionário de crenças linguísticas também com as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Contudo, ao longo do tempo, percebi que, talvez em razão da pandemia, essas relações e interações não se deram da forma imaginada. Importante ressaltar que os resultados dessas observações em campo são fruto de minha interpretação do que foi observado. Observei que não havia interação de comunidade, ao contrário havia distanciamento nas relações entre docentes e equipe e estudantes. O sentido de comunidade foi percebido entre os alunos, principalmente os jovens, uma vez que muitos deles – independentemente da turma – se reuniam até mesmo antes do início da aula para jogar bola e, nos espaços da escola, estavam sempre juntos em grupo.

Durante esse período, houve apenas três aulas de língua portuguesa, pois a professora estava com algumas dispensas já previstas em razão de outras atividades. Assim, foram observadas essas três aulas, uma por semana, no restante dos dias, fiz observações nos espaços de uso comum na escola. Nos dias em que a professora não pôde ir, as atividades foram conduzidas pela coordenadora ou substituídas por aulas de outras disciplinas.

No dia 24/11/2021, a professora chega à sala de aula na turma 206, 2º ano, e há duas alunas, sentadas nas carteiras à frente da mesa da professora. A docente as questiona acerca dos PETs e interroga uma delas o motivo de não ter feito nenhuma das atividades ao longo do ano. A aluna responde que não tem celular, computador e acesso à internet. A professora questiona se alguém na casa não poderia emprestá-la um aparelho para que fizesse ao menos uma atividade, ao que a aluna responde que apenas a irmã mais velha tem celular com internet, mas quase não vai para casa por trabalhar como cuidadora de idosos. A professora pede, então, que a outra aluna empreste o celular naquele momento na aula para que a colega possa fazer uma atividade e enviar por e-mail. Ao longo da aula, outros(as) alunos(as) chegam, totalizando 13 estudantes – 4 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A docente distribui uma atividade avaliativa, pedindo que respondam para contabilizar presença.

Conforme imagem a seguir (FIGURA 7), a atividade apresentada pela professora no dia 24/11/2021, para a turma do 2º ano, propõe leitura e interpretação de texto. A atividade foi entregue à turma sem explicações e orientações para a elaboração, apenas indicação de que seria avaliativa. Pelo comportamento dos(as) alunos, interpretei que havia interesse em

entregar uma atividade correta. Durante esse tempo, alguns se levantaram e foram consultar colegas sobre as respostas dadas, corrigindo-se uns aos outros.

**Figura 7 – Atividade complementar avaliativa (anverso)**

*Sumo 206 - 24/11/2021*

**ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO RENATO AZEREDO**  
**ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PROFESSORA:**

**TEXTO**

**Gerente** – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?  
**Cliente** – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.  
**Gerente** – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?  
**Cliente** – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.  
**Gerente** – Julho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.  
BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

1. Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido:

- a) à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- b) à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- c) ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- d) à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.

**A TECNOLOGIA**

*Crônica de Nacélio Simoa, 8º ano, SGA-CE, Professor Mauricio Araújo*

Acordei cedo. Sem o que fazer naquela manhã, resolvi ir à praça da minha localidade. Antes, um espaço sem construção, cavalos amarrados nas estacas esperando seus donos que assistiam à missa. Hoje, observava o pouco movimento da comunidade, alguns poucos carros, motos e os pássaros que insistiam em alegrar aquela manhã nos pés de caqueiros. Com o vento lambendo meu rosto e um calor de mil graus em plena manhã, percebi um casal de idosos que acabara de sentar naquele banco quase quebrado. Acho que esperavam algum transporte para ir à cidade, já que precisamos nos deslocar do nosso pacato lugar para resolvermos nossos problemas.

Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava. Aproximei-me sem despertar sua atenção, descobri que falava de internet. Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto. Ele dizia para aquela senhora que ouvia suas inquietações.

- Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook.

- Verdade. A minha neta ganhou de presente um celular e agora não faz outra coisa, senão cutucar aquele troço. Não gosto disso! Falou aquela senhora.

Entre tantas conversas naquele banco da praça, o senhor então resolveu amenizar o tom do diálogo.

- Me recordei da dona Toinha que comprou uma televisão e resolvei ir a sua casa para vê-la depois de tantas conversas na vizinhança sobre a novidade. Sai correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar.

- É o ônibus!

- Vamos então.

- O importante é valorizar e respeitar esta nova tecnologia, afinal, não podemos fazer nada para detê-la, apesar dela tanto nos ajudar.

- Cuidado com o batente, não vá bater o pé de novo!

- Claro que não!

Aquela cena chamou minha atenção, pois percebi como a tecnologia influencia diretamente na vida das pessoas, jovens ou idosos. E se você leitor, gostou do meu texto e se interessou por ele, posso te enviar pelo e-mail, afinal, hoje tudo depende apenas de um clique.

**1º) Em relação às características do texto, escreva:**

- a) Gênero: 3. crônica
- b) narrador (personagem, observador ou onisciente): observador
- c) Domínio discursivo (literário, jornalístico, religioso, acadêmico...): 3. literário
- d) Tipo de discurso (direto ou indireto): direto

Nota: Foi autorizado pela aluna e pela professora o registro dessa atividade.  
Fonte: Foto de acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 8 – Atividade complementar avaliativa (verso)**

2ª) Qual o assunto do texto? rola a tecnologia

3ª) O que alegrava a manhã daquela comunidade? a festa

4ª) No trecho: "Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava. Os termos destacados indica que o homem estava

a) entristecido e com raiva. c) com raiva e desconsolado.  
b) indignado e angustiado. d) triste e incomodado.

5ª) "Me recorde da dona Toinha que comprou uma televisão...", neste trecho, percebemos o uso da linguagem

a) formal. c) técnica.  
b) informal. d) gíria.

6ª) "Saí correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar." A palavra em destaque se refere a

a) porta. c) televisão.  
b) batente. d) casa.

7ª) Segundo o texto, o homem se aproximou para ouvir a conversa. Que diálogo de um dos personagens abaixo revela o assunto da conversa entre os moradores?

a) "-Verdade. A minha neta ganhou de presente um celular..."  
b) "-Vamos então..."  
c) "-Me recorde da dona Toinha que comprou uma televisão..."  
d) "- Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook..."

8ª) Na fala da personagem: "... senão cutucar aquele troço.", o que podemos compreender sobre o cotidiano vivido por aquela senhora?

a) Ela faz uso das tecnologias apesar de não gostar.  
b) Ela demonstra repúdio com o uso de algumas tecnologias.  
c) Apesar de detestar a tecnologia, ela apoia claramente o seu uso por familiares.  
d) Aborrece quem faz uso das tecnologias.

9ª) "-Cuidado com o batente, não vá bater o pé de novo!" Que fato este diálogo retoma?

10ª) Apesar da inquietude por parte dos personagens sobre o uso de algumas tecnologias, que frase revela o apoio a tecnologia de um dos personagens? mas impossível viver sem ela

11ª) A frase que revela uma opinião é

a) "Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava."  
b) "... a tecnologia influencia diretamente na vida das pessoas..."  
c) "O importante é valorizar e respeitar esta nova tecnologia..."  
d) "Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto..."

12ª) Na frase: "Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto." A palavra em destaque introduz uma

a) conclusão. c) oposição.  
b) explicação. d) adição.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Durante o período de idas à escola, a turma do 2º ano foi a que teve mais aulas de língua portuguesa. Desde a chegada à escola, a coordenadora tomou essa turma como exemplo de alunos(as) que não tinham interesse em realizar as atividades dos PETs, e me sugeriu observar outra turma, do 1º ano, por exemplo, uma vez que a considerava mais interessada nas atividades promovidas pela escola. Nesse dia, encontrei a professora de língua portuguesa no pátio e a perguntei se poderia observar a aula do dia, ela respondeu

positivamente e, assim como a coordenadora, me alertou de que aquela era uma turma desinteressada. Ao adentrar à aula do 2º ano, pude imaginar o porquê das ressalvas de ambas as profissionais. No imaginário social, como vimos na seção de identidades da Fundamentação Teórica, há uma construção acerca de jovens negros, e essa sala compõe-se em sua maioria de jovens pretos e pardos – quando observadas as pessoas declaradas do sexo masculino, corresponde a 100% de negros, sendo cinco alunos autodeclarados pretos e um pardo, conforme resultados de perfil do questionário aplicado. Todos esses alunos sentam-se no “fundão” da sala, e no ambiente de aula é possível perceber a distância entre docente e alunos(as). No dia observado, foram 4 meninas à aula – duas delas sentadas nas carteiras logo depois da mesa da professora e outras duas na última fila de carteiras do lado oposto – e 9 meninos, todos nas últimas carteiras ao fundo da sala. Eu me sentei na primeira carteira da última fileira e fiquei observando. Durante a atividade avaliativa, os(as) estudantes trocaram informações sobre as questões, todos(as) fizeram. Em determinado momento, um aluno se aproximou da professora para tirar dúvida, ao que ela respondeu perguntando se ele havia lido o texto. Ele disse que sim, e ela perguntou sobre o que era. Ao que ele respondeu “Tecnologia”, ela afirmou que ele havia lido apenas o título, e pediu que ele voltasse e lesse todo o texto. O aluno voltou à sua carteira sem fazer a pergunta. Em outro momento, quando a professora se aproximou de mim para fazer uma pergunta, um aluno passou por trás dela para jogar algo no lixo – em uma situação normal –, ela se assustou e levou a mão ao bolso, numa indicação que interpretei como se queria segurar o celular. O aluno também notou esse movimento e ficou olhando para ela desacreditado do que havia ocorrido. Ela voltou no mesmo momento para a sua mesa e confirmou que o aparelho estava em sua bolsa. Toda essa situação ocorreu sem nenhuma palavra, mas todas as pessoas em volta perceberam o que havia acontecido. A partir de então, ela não saiu mais de sua mesa e os(as) alunos(as) também não se aproximaram para tirar dúvidas.

No dia 25/11/2021, houve evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra, organizado pelo Núcleo Ordelinea, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um jantar e um bingo. A abertura do evento contou com a presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação de Vespasiano, da diretora e do vice-diretor, e exposição de trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) da EJA sobre a data. Os(as) estudantes do Ensino Médio regular participaram da atividade e do jantar, embora não tenha acontecido discussão em sala sobre a data ou mesmo realização de trabalhos sobre o tema. Foi um momento de descontração, todas as pessoas se animaram para o bingo, que sorteou caixas de bombons, panetones, artigos de decoração, entre outros – doados por professores(as) e equipe da

secretaria de educação. A coordenadora me informou que, na sede da escola, em 27/11/2021, pela manhã, haveria uma festa para comemoração da data, esta realizada para os(as) alunos(as) do Ensino Médio da sede, pois não houve transporte para levar os(as) estudantes do anexo. Fui convidada, mas não pude comparecer por trabalhar na data.

Em 26/11/2021, sexta-feira, a professora estava de folga, e apenas uma aluna foi ao primeiro horário da aula na turma do 2º ano. Ela não havia ido às aulas anteriores e, nesse dia, fez a atividade deixada pela professora na aula passada. No segundo horário, chegaram mais quatro estudantes, que utilizaram o horário para realizar atividade de educação física. Como não houve aula de língua portuguesa, fui à quadra observar os(as) alunos(as) na aula de educação física. Havia chovido durante o dia, então, antes de iniciarem o jogo de futebol, alguns meninos secaram a quadra. A bola utilizada para a atividade foi levada por um deles. Dividiram os times e jogaram. Na arquibancada, alguns outros jogavam baralho, outro grupo um pouco mais à frente cantava músicas de funk, e algumas meninas conversavam – elas não participaram das atividades esportivas. Em dado momento, o professor se aproximou de mim e me perguntou se eu era aluna novata, respondi o motivo de estar ali, para observação da pesquisa de mestrado. Ele me questionou o porquê de eu escolher essa escola, ao que respondi ser moradora do bairro. Ele, morador de uma cidade da RMBH, me disse ser difícil ir ao bairro no horário noturno, pois já trabalha em duas outras escolas em Belo Horizonte no turno matutino e vespertino. Ele, um homem negro, por minha leitura de seu fenótipo, também mora em uma periferia – como informou –, mas destacou o receio por ser uma região “perigosa”. Informou, ainda, gostar de dar aulas em escolas. Após o período da aula, a coordenadora chegou à quadra para chamar os alunos para as demais aulas – nesse momento, já havia alunos de mais de uma turma na quadra jogando bola. Na sequência, o professor de história chegou com uma chamada, e disse o nome de cada aluno(a) que deveria estar em sua aula. No segundo horário da aula de língua portuguesa, a coordenadora permitiu que eu aplicasse o questionário a alguns dos(as) alunos(as) que aguardavam em sala a próxima disciplina, pois não foi possível adiantar a aula do professor seguinte, que estava dando aula em outra turma. Na turma do 3º ano, foi feito da mesma forma, pois nesse dia também teriam aula de língua portuguesa.

No dia 30 de novembro, a observação ocorreu na turma de 1º ano, elogiada pela coordenação por serem alunos(as) interessados(as), que fazem os PETs no prazo e demais atividades. Nesse dia, a professora passou uma atividade avaliativa para a turma, que a fizeram com a concentração de prova, cada pessoa em sua carteira, sem consulta a colegas. Nesse dia, a coordenadora estava sozinha fazendo cópias das provas (com conteúdos de todas

as disciplinas) na impressora da escola e enfrentava dificuldades de reunir os arquivos, ofereci ajuda para organizar os arquivos e grampear as folhas e ela aceitou. Segundo informado por ela, essas atividades foram enviadas pela secretaria de educação, ela as pegou na sede e estava providenciando cópias para todos(as) estudantes do 1º ano. Nesse dia, dado que toda a turma estava fazendo a prova, não pude aplicar o questionário de crenças linguísticas, assim combinei com a professora de enviar a versão do Google Forms e ela encaminharia aos(as) alunos, o que aconteceu.

Como foi possível observar na escola, os(as) jovens, em sua maioria negros e negras, expressam-se em sua forma de se vestir, cabelos trançados, *black power*, apresentando influências de artistas negros(as) do hip-hop e funk. Durante alguns momentos de observação, foi possível ouvir músicas de artistas como MD Chefe e Kevin O Chris, L7nnon, essas ações configuram-se, conforme Madeira e Gomes (2018), como resistências às desigualdades e ao racismo, uma vez que suas experiências e culturas são trazidas ao ambiente escolar.

Nos dias subsequentes, fui à escola, mas não houve aula de língua portuguesa devido a folgas já combinadas com a professora. Nesses dias, os alunos ficaram na quadra, e alguns iam com frequência à sala de coordenação para se informar se haviam passado de ano. Posteriormente, a partir do início de dezembro, não pude ir em razão de doença, assim permaneci acompanhando via WhatsApp, mas, conforme seções anteriores, nos grupos dessa rede não era permitida interação de alunos. Apenas a partir de 09/12/2021, foi aberto, a fim de que os(as) alunos(as) em recuperação justificassem a realização, ou não, de atividades.

#### 4.2.3 Os espaços da escola

Como já mencionado em seções anteriores, a Escola Municipal Ordelina Lourdes Costa – de Ensino Fundamental II nos períodos de manhã e tarde – localizada no bairro Suely, cede espaço para realização das aulas do Ensino Médio no turno noturno<sup>32</sup>, como Anexo da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, cuja sede fica a cerca de 6 quilômetros, no bairro Morro Alto, também em Vespasiano-MG. Ainda no período noturno, há realização de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No período noturno, com o Ensino Médio regular e a EJA, são utilizadas quatro salas de aula, uma pequena sala utilizada pela coordenadora e a secretária da noite, a biblioteca se converte em sala de professores da EJA e a sala de professores do Ensino Médio

---

<sup>32</sup> Essa cessão de espaço, inicialmente, era compreendido como provisório, contudo, até os presentes dias, não há previsão para construção de escola do Ensino Médio na região.



é em uma construção separada, ao lado da quadra, com grades que separam o acesso às demais dependências da escola. Essa sala dos professores foi pensada originalmente para funcionar como biblioteca, mas não chegou a ser utilizada para esse fim. A cantina da escola fica à direita da entrada e é utilizada pelos(as) estudantes tanto da EJA como do Ensino Médio regular no período noturno para refeições. Nela não há espaço adequado às refeições, uma vez que não possui mesa de refeitório, apenas mesas e cadeiras de plástico, em quantidade inferior à necessária com base no número de pessoas – lembrando que os períodos observados havia menos alunos(as) que o habitual, antes da pandemia.

**Figura 9 – Lado de fora da E. M. Ordelina Lourdes Costa**



Fonte: Google Street View (2022).<sup>33</sup>

A escola tem dois blocos de salas. No térreo, funciona a parte administrativa – secretaria, coordenação, biblioteca – que funciona como sala de professores da EJA à noite e fica indisponível a alunos(as) do Ensino Médio –, cantina, espaços de uso comum, pátio e banheiros feminino e masculino –, quadra, respectivamente, Figura 10, Figura 11 e Figura 12, e uma sala de aula, que, à noite, é utilizada pela EJA. No andar superior, há seis salas de aulas, sendo três utilizadas pelo Ensino Médio noturno, uma para cada um dos anos: 1º, 2º e 3º. O acesso à escola, no período noturno, é guardado por um porteiro ou pelo zelador, ambos moradores do bairro Suely.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/R.+Caiena,+60,+Vespasiano+-+MG,+33200-000/@-19.7574055,43.994626,3a,75y,173.34h,87.61t/data=!3m6!1e1!3m4!1s3ftBkmSLkacMNb0F1GZfQ!2e0!7i13312!8i6656!4m5!3m4!1s0xa68ec38127b709:0x15d9caebb8e3658c!8m2!3d-19.7573876!4d-43.9940016>. Acesso em: 20 jan. 2022.

**Figura 10 – Entrada da escola**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 11 – Entrada da Cantina e parte do pátio**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

As refeições são feitas na escola, por duas cantineiras, moradoras do bairro, e os(as) estudantes comem, geralmente, na arquibancada da quadra ou na escada que leva ao segundo andar. Nesse espaço, observei, havia um bebedouro – atrás da grade azul da

fotografia (FIGURA 11) – e, apenas uma caneca de plástico, que estava sendo compartilhada pelos(as) alunos(as) da EJA e do Ensino Médio. Em um dos dias, não levei minha garrafa de água e desci para pedir um copo descartável. Quando pedi por um, fui orientada a usar a caneca no bebedouro, ao que questionei se estava sendo compartilhada por todas as pessoas. Quando a pessoa me perguntou se eu era professora, respondi que estava fazendo uma pesquisa, e ela me mostrou que para educadores(as) havia copos descartáveis em uma das salas de aula do térreo, utilizada para lanches da equipe. Perguntei, ainda assim, se aquela caneca era compartilhada pelos(as) estudantes, mas não obtive resposta. No dia seguinte, a caneca não estava no bebedouro, mas, logo que um aluno pediu, entregaram e ela voltou ao lugar – o que interpreto ter sido costumeiro o uso.

A seguir a quadra (FIGURA 12), local preferido dos(as) alunos(as). Antes mesmo do horário das aulas, depois da saída do turno da tarde, já começam a chegar alunos e outros jovens do bairro, que ficam jogando bola na quadra até o início das aulas do período noturno. Como moro na mesma rua da escola, notei que, mesmo durante a pandemia, iam à quadra nesse horário, o mesmo acontece aos fins de semana.

**Figura 12 – Quadra da escola**

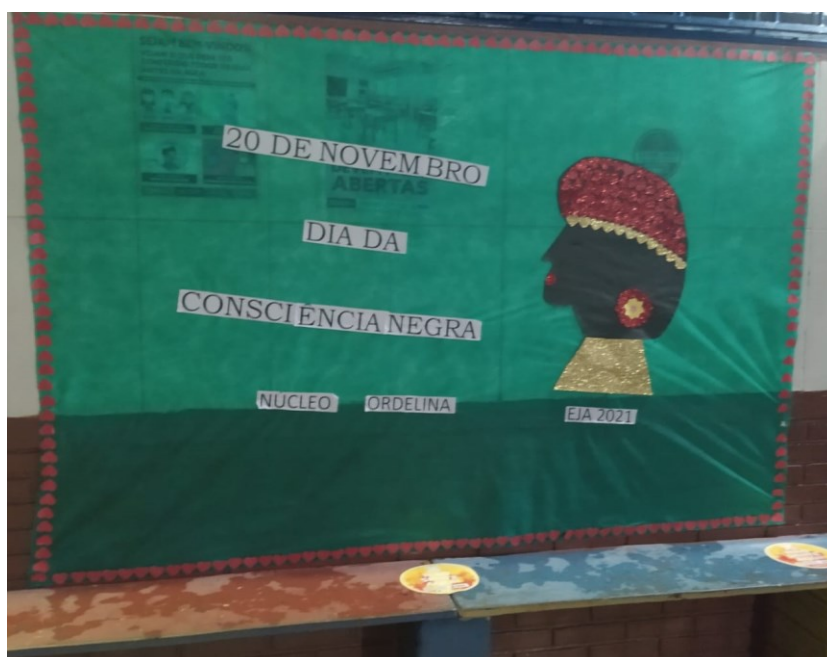


Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Na maioria dos dias, a quadra permanecia com as lâmpadas apagadas durante todo o horário de aulas. E, em alguns deles, os alunos jogaram bola ainda assim. Como estava no fim do ano, houve falta de professores em alguns horários, o que era aproveitado pelos alunos para utilização da quadra. À direita da quadra, fica o estacionamento, utilizado pelos(as) professores(as) e pela equipe diretiva – diretora, coordenadora e secretária –, uma vez que essas pessoas moram em outros bairros de Vespasiano, em cidades da RMBH e em Belo Horizonte. As pessoas que trabalham na cantina e na portaria são moradoras do bairro da escola.

A diferenciação entre os turnos e níveis de ensino é percebida pelos espaços e usos da escola. Durante o período de observação para esta pesquisa, foram realizados dois eventos pelo Núcleo Ordelina para a EJA, como é conhecida na escola a equipe responsável por esse nível de ensino. No turno noturno, as salas e os espaços que são utilizados pelo Ensino Fundamental (diurno e vespertino) ficam trancados. Assim, os(as) alunos(as) do Ensino Médio, que só funciona no Anexo, isto é, à noite, não têm acesso, por exemplo, à biblioteca, tampouco há uso dos murais para recados ou fixação de trabalhos realizados nesse turno. Os cartazes do horário noturno correspondem a atividades ou eventos realizados pela equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de responsabilidade do Núcleo Ordelina, como nas imagens a seguir (FIGURA 13; FIGURA14).

**Figura 13 – Cartaz de evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 14 –Trabalhos elaborados pelos(as) alunos(as) da EJA**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Quando ocorrem eventos do Núcleo Ordelina, os(as) estudantes do Ensino Médio são convidados, como ocorreu em comemoração ao dia da Consciência Negra, com realização e participação de alunos(as) da EJA, professores do Núcleo Ordelina, direção e algumas representantes da Secretaria de Educação Municipal de Vespasiano. Os(as) alunos(as) do Ensino Médio, no entanto, não participaram das discussões para realização do evento, tampouco fizeram trabalhos sobre a data, os expostos no evento são de estudantes da EJA. No dia 25/11/2021, esses trabalhos da EJA foram apresentados na quadra e houve um jantar e um

bingo, dos quais os(as) alunos(as) do Ensino Médio participaram, mas toda a comemoração e comunicação foi voltada à EJA.

Por fim, é possível interpretar que o uso limitado do espaço, aos(às) estudantes do Ensino Médio, reitera o “empréstimo” do prédio e a situação provisória que se estende por anos, visto que não há outra escola de nível Médio nas adjacências do bairro em Vespasiano, tampouco previsão de construção por parte dos órgãos públicos. Quanto à escola, por um lado, informa-se, segundo equipe administrativa, que a infraestrutura é reduzida e utilizada da escola municipal em razão de não haver alunos(as) suficientes que justifiquem a criação de uma escola exclusivamente para o Ensino Médio na região. Por outro lado, no entanto, a evasão bem como a escolha por outras escolas em outros bairros/municípios se justifica, pelos alunos, em razão de só haver oferta no período noturno. Há diversas questões que impactam a não escolha pela escola de grande parte de estudantes do bairro, uma delas que há, nesse local, presença constante de viaturas policiais na rua, sempre nos horários de entrada ou saída de estudantes do Ensino Fundamental, à tarde, e do Ensino Médio, à noite, sob a falsa justificativa de prevenção de crimes, que configura coerção promovida pelo Estado. Ademais, a escola localiza-se em uma área que faz divisa com o município de Ribeirão das Neves, nesse local há também conflitos causados por disputas para comércio de drogas criminalizadas pelo Estado. Essa presença constante de policiais e as questões conflituosas que saem disso resultam em uma repressão que tem gênero, raça e classe determinados, dado que jovens negros pobres são os alvos da repressão, estrutura de continuidade do genocídio da população negra. Isso faz com que famílias e/ou pessoas responsáveis pelos(as) jovens tenham receio de matriculá-los na escola, no período noturno.

### **4.3 Análise dos Planos de Estudos Tutorados (PETs)**

Em meados de março de 2020, as atividades presenciais de escolas públicas e privadas no Brasil foram suspensas como medida de distanciamento físico para enfrentamento da pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. Na rede pública de ensino estadual, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) criou, a partir de maio de 2020, o Regime de Estudo não Presencial para o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio<sup>34</sup>, com disponibilização dos Planos de Estudos Tutorados

---

<sup>34</sup> No site Estude em Casa, são previstos materiais para Ensino Médio regular (diurno/noturno), integral, profissional, EJA, Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos (MEAE), divididos em atividades e avaliações, além de simulados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio>. Acesso em: 08 ago. 2021.

(PETs), que, conforme orientação do site Estude em Casa , “são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social” (MINAS GERAIS, 2020, on-line). Nos PETs de Língua Portuguesa analisados não há indicação de autoria, constando apenas como material organizado pela secretaria de educação.

Os PETs foram disponibilizados no site Estude em Casa, com orientação de que estudantes/responsáveis providenciassem a impressão do material a ser utilizado. Esses materiais foram apresentados como uma das três ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto. Assim, além destes, houve o “Se Liga na Educação”, programa de teleaulas exibido pela Rede Minas, a partir do dia 25 de maio de 2020, e o aplicativo Conexão Escola, em que constam as teleaulas do programa supracitado; os slides apresentados nessas aulas; os PETs, bem como chats para contato com docentes da escola de origem dos estudantes.

Mesmo após a volta das aulas presenciais, os PETs foram mantidos nas escolas. No período de observação em campo do presente trabalho, a professora de Língua Portuguesa solicitava aos(as) alunos(as) que enviassem ao menos uma das atividades dos PETs ao longo do ano, uma vez que havia, segundo a coordenação da escola, uma exigência da SEEMG para apresentação de comprovantes de realização de tais atividades, condicionando inclusive a aprovação de estudantes a isso. Dessa forma, os discentes eram orientados a fazerem as atividades dos PETs e encaminharem à professora.

O uso dos PETs, como adverte a SEEMG no site Estude em Casa, não substituiu o livro didático tampouco o contato com o professor. Contudo, durante o período de distanciamento, não raro, esse contato, ainda que remoto, foi dificultado em razão da impossibilidade de acesso à internet por parte dos(as) alunos(as), que moram em uma região de periferia com sinal precário à internet, isso quando se tem um plano. Houve estudantes que não entregaram nenhuma das atividades dos PETs por falta de acesso à internet – via computador e via celular. Importante destacar que, além da crise sanitária severa principalmente entre os anos de 2020 e 2021, atualmente o Brasil enfrenta uma grave crise econômica, agravada em razão da pandemia, mas fruto também de más decisões do Governo Federal.

Para análise dos PETs, considerando a fundamentação teórica selecionada para este trabalho, optou-se por analisar separadamente os planos de 2020 e 2021, por ano do Ensino Médio, a partir de temas contidos nos conteúdos de textos e nas questões sobre abordagem da variação linguística e concepções de língua(gem). Nos PETs de 2020, houve menção explícita à BNCC.

**Figura 15 – Print PETs Ensino Médio 2021**



Fonte: Estude em Casa (2021, on-line). Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio-2021>. Acesso em: 18 set. 2021.

Observou-se que grande maioria dos PETs não menciona a variação ou propõe alguma abordagem acerca da língua portuguesa para além das atividades que se referem exclusivamente à materialidade do texto, indicando a coesão, a organização e o discurso para a produção textual. Assim, há uma supervalorização dessa concepção de ensino de língua a partir dos preceitos da gramática tradicional – ou o que se entende por tal – em detrimento de discussões com embasamento em estudos científicos acerca da língua e da variação e mudança inerente a esta.

#### 4.3.1 Planos de Estudos Tutorados (PETs) de 2020

O ano de 2020 foi o primeiro de disponibilização dos PETs, como resposta à continuidade de estudos no período de distanciamento físico durante a pandemia. Desde o início da divulgação, acompanhada também pelo programa de TV *Se liga na educação*, transmitido na Rede Minas – emissora pública – e no canal da emissora no Youtube, houve diversas críticas ao material, no que tange à estrutura, a erros ortogramaticais, até mesmo a



plágio (LANZA, 2020, on-line; GALVÃO, 2020, on-line)<sup>35</sup>. No site Estude em Casa, há indicação de versão corrigida em títulos de alguns PETs.

Crescitelli e Reis (2018), acerca da especificidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como do trabalho com a variação linguística em sala de aula, mencionam que o ensino, geralmente, não aborda com profundidade os temas da variação e da mudança. A partir da análise realizada, foi possível observar que os PETs, em geral, não abordam a variação linguística e, quando o fazem, não ocorre com profundidade, conforme será apresentado na sequência, há também erros conceituais ao se referir a termos e expressões do campo de análise da sociolinguística. Isso pode contribuir a crenças linguísticas que atrelem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como aprendizado apenas de prescrições normativas de gramáticas tradicionais.

O primeiro PET publicado (MINAS GERAIS, 2020a, p. 2), para o 1º ano do Ensino Médio, não aborda a variação linguística. Embora o eixo temático seja linguagem e língua, não há menção à variação linguística. Aborda-se a interação verbal, mas apenas para análise da materialidade do texto (código). Acerca da adequação da terminologia, importante observar que há menção à “A linguagem como atividade sociointerativa”, no PET 1EMV1-06/2020. Não há, contudo, explicação ao longo da proposta/atividade do que se entende por “sociointeratividade” no material divulgado a alunos(as). Após a descrição dos conteúdos, consta uma atividade sobre funções da linguagem e sem retomada, ou explicação, do tema.

O PET para o 2º ano do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2020b) aborda compreensão e produção de texto. Na proposta de estudos da Semana 3 (MINAS GERAIS, 2020b, p. 6), propõe-se a produção de um artigo de opinião. Uma das perguntas, “Já tentou escrever algum artigo de opinião? Qual? Como foi? Sobre o quê? Deu certo?”, poderia abordar a variação linguística, no sentido de possibilitar a discussão acerca de linguagem escrita. Foi possível observar também que, em muitos PETs, não há informações sobre as condições de produção dos textos selecionados para os conteúdos. Neste referido PET, por exemplo, a atividade 1, utiliza-se de um texto sobre a pandemia do novo coronavírus. Contudo, as informações sobre as condições de produção, suporte, publicação, data são excluídas, há apenas o nome dos autores. Ademais, a proposta é de que os alunos organizem o

---

<sup>35</sup> LANZA, Luíza. Material didático da rede estadual é revisado após críticas de educadores. **Notícias R7**, Belo Horizonte, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/material-didatico-da-rede-estadual-e-revisado-apos-criticas-de-educadores-10062020>. Acesso em: 18 set. 2021.

GALVÃO, Paulo. Secretária defende programa de ensino a distância do governo de Minas. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 10 jun. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/10/interna\\_gerais,115535/secretaria-defende-programa-de-ensino-a-distancia-do-governo-de-minas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/10/interna_gerais,115535/secretaria-defende-programa-de-ensino-a-distancia-do-governo-de-minas.shtml). Acesso em: 18 set. 2021.

texto, uma vez que ele é apresentado, de imediato, fora da “ordem”, assim a atividade se resume a “montar” a estrutura do texto.

Na sequência, o PET para o 3º ano (MINAS GERAIS, 2020c) traz propostas de atividades que se referem exclusivamente à materialidade do texto, indicando a coesão, a organização e o discurso para a produção textual. Assim como os anteriores, não há menção à variação linguística ou a usos da língua a partir dos temas abordados.

No volume 2 do PET para o 1º ano (MINAS GERAIS, 2020d), aborda-se a variação linguística expressamente, desde o sumário. Contudo não há abordagem do fenômeno, mas apresentação como conteúdo de forma isolada. Exceto nos textos cujo eixo temático aborde explicitamente a variação linguística, não há outras menções a ela. E, quando se propõe a considerá-la, o PET o faz superficialmente, trazendo conteúdos e textos que, posteriormente, não são retomados. Conforme imagem a seguir (FIGURA 16), há um trecho, aparentemente copiado de um exercício de outro material, dadas as informações apresentadas, mas não é apresentada autoria. Ademais, não é utilizado um texto em situação real de uso para abordagem do fenômeno da variação linguística. Ao contrário, usa-se um texto de Plínio Marcos produzido para uma campanha com gírias para presidiários, a fim de conscientizar sobre o vírus da Aids. Ao contrário do que afirma o PET em análise, o autor não se utilizou da “variante linguística” de presidiários, uma vez que ele não faz parte de tal grupo. Há também aqui um equívoco quanto ao termo “variante”, pelo contexto, é possível perceber que o termo seria “variedade”, pois “variante” corresponde, segundo Tarallo (1986), às formas de se dizer um conjunto de variável com o mesmo valor de verdade: “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística” (TARALLO, 1986, p. 8). Esse uso proposto pelo referido PET pode ser considerado, ainda, uma forma de estigmatizar a população carcerária, contribuindo para crenças linguísticas negativas quanto ao uso da língua nesse contexto.

## Figura 16 – Atividade 1 de variação linguística

1– Leia a explicação abaixo:

### A Língua como fenômeno social de interação verbal

Na concepção de linguagem de Bakhtin, a língua é vista com um fenômeno social, histórico e ideológico, no qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (1991: 95) Para ele, a verdadeira essência da linguagem é a interação verbal, realizada pela enunciação. Aprender a falar significa aprender a construir enunciações.

A língua, em seu uso prático, está vinculada ao seu conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico.

#### Leia o texto:

Há alguns anos, o autor teatral Plínio Marcos escreveu um texto e, a partir dele, gravou um vídeo a ser apresentado aos presidiários da Casa de Detenção, em São Paulo. O objetivo era orientar os detentos sobre os cuidados que eles deveriam ter para evitar o contágio pelo vírus da AIDS.

#### Segue parte do texto:

Aqui é bandido: Plínio Marcos! Atenção, malandrage! Eu num vô pedir nada, vô te dá um alô! Te liga aí: aids é uma praga que rói até os mais fortes, e rói devagarinho. Deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pegá essa praga está ralado de verde e amarelo [...]. Num tem dotô que dê jeito, nem reza brava, nem choro, nem vela, nem ai-Jesus. Pegou aids, foi pro brejo! Agora sente o aroma da perpétua: aids passa pelo esperma e pelo sangue, entendeu? pelo esperma e pelo sangue! [...] Aids não toma conhecimento de macheza, pega pra lá e pega pra cá, pega em home, pega em bicha, pega em mulhé, pega em roçadeira! Pra essa peste num tem bom! Quem bobeia fica premiado. E fica um tempão sem sabê. [...] Então te cuida! Sexo, só com camisinha.

Fonte: <http://www.scribd.com/doc/2299881/Lingua-falada-e-escrita-exercicios>. Acesso em: 30/06/2020.

Qual o motivo do autor do texto ter utilizado a variante linguística própria daquele grupo social?

---



---



---

Fonte: Minas Gerais (2020d, p. 5).

No fragmento de texto de Celso Cunha da “Nova gramática do português contemporâneo” (não é apresentada a data de publicação e há indicação de adaptação do texto), menciona-se a “língua padrão” como sinônimo de variedade mais prestigiada, modelo e ideal linguístico. Há aqui, conforme Bagno (2007), equívoco ao indicar “padrão” como uma variedade da língua; ou confundi-la com “norma culta”. Essa nomenclatura “língua padrão” também é utilizada no Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020, p. 118), na descrição dos objetos de conhecimento das habilidades relacionadas ao componente Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa. Em outra atividade, o tratamento da variação limita-se ao sotaque e ao léxico, com um texto sobre gírias de surfistas.

De acordo com Bagno (2017, p. 224), a noção de *língua* no senso comum é confundida a um “modelo idealizado de ‘bem falar’ e de ‘bem escrever’”. Nesse sentido, conforme os pressupostos sociolinguísticos, a *norma-padrão* corresponde a elaboração desse modelo, normativamente codificada. O autor continua “[a] atribuição de rótulo de *língua* a um modo de falar [...] está vinculada à dinâmica social, política e ideológica de cada sociedade, de cada cultura” (BAGNO, 2017, p. 224-225).

No volume 2 do PET do 1º ano (MINAS GERAIS, 2020d, p. 6-7), na descrição de conteúdos e temas, menciona-se a relação entre língua e identidade, e o texto da atividade 4, a seguir, demonstra as relações de construção linguística (variação e mudança no português europeu) no período colonial<sup>36</sup>.

### Figura 17 – Atividade 4 de variação linguística

4 – Compare os textos I e II a seguir, que tratam de aspectos ligados a variedades da língua portuguesa no mundo e no Brasil.

<p><b>Texto I</b></p> <p>Acompanhando os navegadores, colonizadores e comerciantes portugueses em todas as suas incríveis viagens, a partir do século XV, o português se transformou na língua de um império. Nesse processo, entrou em contato — forçado, o mais das vezes; amigável, em alguns casos — com as mais diversas línguas, passando por processos de variação e de mudança linguística. Assim, contar a história do português do Brasil é mergulhar na sua história colonial e de país independente, já que as línguas não são mecanismos desgarrados dos povos que as utilizam. Nesse cenário, são muitos os aspectos da estrutura linguística que não só expressam a diferença entre Portugal e Brasil como também definem, no Brasil, diferenças regionais e sociais.</p> <p><small>PAGOTTO, E. P. Línguas do Brasil. Disponível em: <a href="http://cienciaecultura.bvcb.br">http://cienciaecultura.bvcb.br</a>. Acesso em: 5 jul. 2009 (adaptado).</small></p>	<p><b>Texto II</b></p> <p>Barbarismo é vício que se comete na escritura de cada uma das partes da construção ou na pronúncia. E em nenhuma parte da Terra se comete mais essa figura da pronúncia que nestes reinos, por causa das muitas nações que trouxemos ao jugo do nosso serviço. Porque bem como os Gregos e Romanos haviam por bárbaras todas as outras nações estranhas a eles, por não poderem formar sua linguagem, assim nós podemos dizer que as nações de África, Guiné, Ásia, Brasil barbarizam quando querem imitar a nossa.</p> <p><small>BARROS, J. Gramática da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, 1957 (adaptado).</small></p>
---	---

Os textos abordam o contato da língua portuguesa com outras línguas e processos de variação e de mudança decorridos desse contato. Da comparação entre os textos, conclui-se que a posição de João de Barros (Texto II), em relação aos usos sociais da linguagem, revela:

- Atitude crítica do autor quanto à gramática que as nações a serviço de Portugal possuíam e, ao mesmo tempo, de benevolência quanto ao conhecimento que os povos tinham de suas línguas.
- Atitude preconceituosa relativa a vícios culturais das nações sob domínio português, dado o interesse dos falantes dessas línguas em copiar a língua do império, o que implicou a falência do idioma falado em Portugal.
- O desejo de conservar, em Portugal, as estruturas da variante padrão da língua grega — em oposição às consideradas bárbaras —, em vista da necessidade de preservação do padrão de correção dessa língua à época.
- Adesão à concepção de língua como entidade homogênea e invariável, e negação da ideia de que a língua portuguesa pertence a outros povos.
- Atitude crítica, que se estende à própria língua portuguesa, por se tratar de sistema que não disporia de elementos necessários para a plena inserção sociocultural de falantes não nativos do português.

**JUSTIFIQUE A OPÇÃO ESCOLHIDA.**

---



---

Fonte: Minas Gerais (2020d, p. 6-7).

<sup>36</sup> Destaco aqui o enunciado “incríveis viagens” (linha 3 do Texto I) para se referir a invasões sistemáticas de terras e, no Brasil, ao genocídio de pessoas indígenas, depois de pessoas negras, por séculos.

O Texto I, excerto de “Línguas do Brasil” (PAGOTTO, 2009 *apud* MINAS GERAIS, 2020d, p. 6-7), traz os processos linguísticos de mudança a partir das implicações históricas do processo de colonização. O Texto II, trecho de Barros (1957 *apud* MINAS GERAIS, 2020d, p. 6-7), também aborda as relações entre colonizadores e colonizados no processo de contato e mudança linguística, a partir da perspectiva do autor quanto ao “barbarismo”. Ambos os textos poderiam contribuir a uma discussão acerca da língua que considere as relações de poder no processo de colonização, demonstrando a forte presença e agência da língua neste. Contudo, o enunciado da atividade limita-se a propor comparação entre os textos, para, posteriormente, apresentar questão de múltipla escolha.

O português brasileiro não é uma língua uniforme, compreendê-lo como homogêneo implica a incapacidade de lidar com a complexidade de seu contexto de formação, bem como a complexidade de seus usos atuais socialmente distintos, contribuindo para a crença linguística de língua única. Para Ilari e Basso (2014), a uniformidade do português brasileiro é, em grande parte, revestida de mito e os seguintes fatores contribuíram para tal:

1) uma certa forma de nacionalismo; 2) uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e 3) uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida do fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala. (ILARI; BASSO, 2014, p. 151)

No volume 2 do PET do 2º ano, na atividade 4 (MINAS GERAIS, 2020e, p. 11), propõe-se que o aluno indique as características do gênero reportagem. Embora conste relações entre a linguagem, público e objetivos, não há menção à variação linguística.

A variação linguística é abordada no volume 2 do PET do 3º ano de forma pontual/isolada. A partir de uma tirinha do Chico Bento, propõe-se a reflexão sobre ponto de vista social e regional/geográfico (MINAS GERAIS, 2020f, p. 4), bem como a correlação desta com a zona urbana ou rural, que os(as) alunos(as) deverão indicar com base na leitura da tirinha. O personagem Chico Bento utiliza-se de uma fala ficcional, correspondente inclusive à tentativa de demonstrar uma fala rural, ao que Bagno chama de “pseudodialecto”, devido à “recriação artística de uma representação imaginária que o autor tem do que seja a variedade linguística que ele tenta representar” (BAGNO, 2013, p. 210).

**Figura 18 - Atividade de variação linguística – Chico Bento**

## ATIVIDADES

1- Observe a tirinha abaixo e responda:



(Disponível em: <<http://goo.gl/p0in8>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015).

Sobre os aspectos que envolvem a variação linguística, é CORRETO afirmar que

- por se tratar de uma variante informal, a fala de Chico Bento apresenta marcas da oralidade típicas do falar caipira.
- a fala de Chico Bento não é objeto de preconceito linguístico por parte dos falantes provenientes da área urbana.
- por se tratar de uma conversa com sua professora, a fala de Chico Bento não cumpre seu papel comunicativo.
- a forma como Chico Bento se expressa, traz prejuízos à norma padrão da língua, por isso deve ser evitada.

Fonte: Minas Gerais (2020f, p. 4).

Acerca da utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas em situações reais de uso, o volume 2 do PET do 3º ano utiliza uma tirinha do Chico Bento como exemplo de texto com variação linguística. Há, ainda, questões na atividade 2 que podem resultar em preconceito linguístico e social, uma vez que se pede que o(a) aluno(a) caracterize o Chico Bento socioeconomicamente, relacionando “identidade cultural” e “variação linguística” a partir desse ponto de vista, conforme nos alerta Gonçalves (2019) acerca de abordagens da fala caipira em sala de aula. Nesse mesmo PET, pede-se ao(a) estudante que crie um texto respondendo às questões “Existe uma variedade melhor do que a outra? Como devemos tratar as variedades linguísticas: enquanto formas diferentes de realização da língua ou como correto e não correto?”. Não há, contudo, embasamento teórico anterior às atividades que subsidie essa discussão, tampouco a produção. Importante destacar também que essa atividade não oferece orientações quanto ao gênero da produção, às condições, aos usos, isto é, não há instruções ao aluno que o auxiliem na produção de seu

texto. As menções à variação linguística ficam restritas às atividades explicitamente relacionadas a esse conteúdo, e, conforme atividade anterior, contribuem às crenças linguísticas de “certo” e “errado” sem haver reflexão sobre os usos na sociedade. Não há, nas demais propostas de produção, interpretação e leitura de textos alusões ao fenômeno da variação linguística. Considerando, ainda, a dinâmica de recebimento dos PETs e a falta de aulas no período, não há previsão de retorno das atividades realizadas, tampouco discussão entre professores(as) e alunos(as) sobre tais temas, na escola observada.

No volume 4 do PET do 1º ano, a variação linguística aparece de forma isolada. Além disso, foi utilizada uma tirinha cuja imagem está muito embaçada, impossibilitando a leitura (FIGURA 19). Pelo contexto do enunciado, o tema é diferença geracional, em termos sociolinguísticos: variação diageracional.

**Figura 19 – Imagem de texto em baixa qualidade no PET**



<https://www.monolitonimbus.com.br/wp-content/uploads/2015/09/acordo-ortografico-quadrinhos.jpg>. Acesso em: 19/07/2020.

Fonte: Minas Gerais (2020j, p. 5).

Neste PET, há abordagem da pluralidade linguística. Menciona que as línguas são plurais e mudam: “Sabemos que a língua evolui e acompanha as necessidades dos falantes, sua cultura, seu meio social e características. As variações linguísticas constituem a diversidade social e cultura de uma comunidade” (MINAS GERAIS, 2020j, p. 5), embora não conste atividade que exemplique ou aprofunde tal tema.

No volume 4 do PET do 2º ano (MINAS GERAIS, 2020k, p. 2), há menção à construção da identidade brasileira:

[...] A identidade brasileira está eivada de ancestralidade negra e também indígena e nossa cultura provém tanto desses falares, dos ditados populares, das expressões, quanto da dança, do jogo, da capoeira e, em especial, da canção, da musicalidade. Assim como nos Estados Unidos, nossa maior vertente de composição popular se vê impregnada pela raiz africana e sua sonoridade [...] (MINAS GERAIS, 2020k, p. 2).

Nos demais textos e nas atividades, não há, no entanto, abordagem acerca do fenômeno da variação linguística ou das identidades linguísticas. Seria necessário ter essa abordagem se pensarmos na construção da identidade linguística de um povo brasileiro, cujo país, com extensões continentais, constitui-se de regiões muito diferentes, inclusive no tocante às línguas.

No volume 6 do PET do 1º ano (MINAS GERAIS, 2020p, p. 7), apresenta-se, de forma isolada, uma atividade em que se pede ao aluno que informe a variedade linguística adotada no texto (FIGURA 20).

### Figura 20 – Atividade 3 do volume 6 do PET do 1º ano

03 – Observe a linguagem empregada no texto.

- A) Que características ela apresenta?
- Impessoal, clara, objetiva, direta, acessível a qualquer leitor.
  - Pessoal, indireta, emprega palavras de uso não corrente na língua.
  - Coloquial e com uso de gírias.
- B) Em que variedade linguística ela foi redigida?
- 
- 

Fonte: Minas Gerais (2020p, p. 7).

Ao contrário de alguns PETs anteriores, o volume 7 do PET do 1º ano (MINAS GERAIS, 2020s) trouxe explicações acerca da variação linguística, no conteúdo relacionado às atividades (p. 7). Destaca-se que há erros conceituais quanto a “variedade padrão”, uma vez que esta é definida como:

[...] aquela que segue as regras estabelecidas pela gramática normativa. A variedade padrão é usada em situações formais, em documentos oficiais e nas escritas escolares e acadêmicas. Além disso, ela tem maior preocupação com a pronúncia das palavras e deve haver a ausência do uso de gírias. A variedade padrão pode ser chamada também de variedade de prestígio, justamente pelo fato de ela ser prestigiada (escolhida) pelos órgãos e escritas oficiais. (MINAS GERAIS, 2020s, p. 7).

Ainda, apresenta-se a coloquialidade como uma variedade:

A variedade coloquial é aquela utilizada no nosso dia a dia, de maneira corriqueira. Esta variedade não tem tanto compromisso com a gramática normativa. Por isso, não segue com tanto rigor as regras da língua. O objetivo do falante ao usar a linguagem coloquial é transmitir a mensagem, não se preocupando tanto em como a mensagem está estruturada. (MINAS GERAIS, 2020s, p. 7).



Novamente, são trazidas as tirinhas do Chico Bento como se o personagem utilizasse uma variedade linguística real. A partir do que é apresentado, e do uso de “variedade padrão”, é possível inferir que o PET separa a norma-padrão, considerando esta como uma variedade real da língua. As atividades para as quais se cobra produção escrita, quando indicam variedade, exigem a padrão. Menciona-se a adequação linguística, mas em uma relação entre “variedade padrão” e “variedade coloquial”, conforme a seguir:

As variedades padrão e coloquial podem – e devem – fazer parte das nossas vidas. A variedade padrão, aprendemos na escola e devemos usá-la em situações formais, como uma entrevista de emprego, comunicação com pessoas de autoridade, escrita de textos na escola ou de um currículo. Já a coloquial pode fazer parte do seu dia a dia, em conversas com colegas, seja presencialmente ou via redes sociais. Por isso, é importante termos a noção da adequação linguística, que é justamente sabermos qual variedade usar, a depender da situação comunicativa em que estamos falando ou escrevendo. (MINAS GERAIS, 2020s, p. 8)

Em atividade seguinte, pede-se que o aluno escreva um relato pessoal, com a determinação: “Seu texto deve estar adequado à variedade padrão da língua portuguesa” (MINAS GERAIS, 2020s, p. 10). Esse PET apresenta as referências bibliográficas de textos utilizados, e são sites de instrução escolar e para concurso público.

No último plano de 2020, o volume 7 do PET do 3º ano (MINAS GERAIS, 2020u), chama atenção a atividade sobre um trecho da peça “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, em que se propõe como atividade contar a quantidade de personagens – são apenas três – no trecho (MINAS GERAIS, 2020u, p. 9). Essa atividade não tem nenhuma contribuição à compreensão do texto, tampouco promove reflexão pertinente aos temas trazidos na peça para uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Há abordagem pontual/isolada para introduzir o tema preconceito linguístico. O texto usa o “dialeto nordestino” para indicar o modo de falar na obra de João Cabral de Melo Neto.

João Cabral de Melo Neto, assim como Guimarães Rosa, tem uma escrita voltada para regionalismo, (...) porém, o dialeto em destaque em suas obras é o nordestino. Além disso, ele discute temáticas de cunho social, como violência, exclusão e desigualdade social e miséria.

As escolhas regionalistas desses autores trazem à tona um assunto importante da nossa sociedade: o preconceito linguístico.

Preconceito linguístico é a discriminação existente entre os falantes de um mesmo idioma, em que não há o respeito pelas variações linguísticas da fala de determinado grupo ou indivíduo. O preconceito linguístico deve ser exterminado de nossa sociedade. (MINAS GERAIS, 2020u, p. 11)

Esse seria um momento importante para abordar aspectos da sociolinguística quanto à pluralidade e à diversidade nas falas nordestinas. Conforme Lopes, Araújo e Freitag



conteúdos de língua portuguesa, já havia proposta de consideração da variação linguística (modalidades, variedades e registros) “de modo claro e objetivo, com perspectiva de utilização da oralidade em sala de aula” (CRESCITELLI; REIS, 2018, p. 31). A BNCC também orienta o trabalho com textos reais e consideração às variedades linguísticas de alunos(as).

#### 4.3.2 Planos de Estudos Tutorados (PETs) de 2021

A partir de 2021, os PETs foram apresentados por volume com a informação explícita da BNCC no site Estude em Casa. Nesse sentido, passou-se a utilizar em algumas atividades os códigos das habilidades expressas na base do Ensino Fundamental. Não houve, nos PETs analisados, menção a habilidades específicas do Ensino Médio.

O primeiro volume do PET do 1º ano (MINAS GERAIS, 2021a) aborda compreensão e produção textual, os gêneros: anúncio, carta de reclamação. A variação linguística aparece de modo pontual em uma questão sobre variantes linguísticas a partir de um excerto do texto “Compensação” de Cecília Meireles. Propõe-se a comparação entre duas variantes linguísticas, mas todo o registro da autora é realizado na variedade culta da língua (MINAS GERAIS, 2021a, p. 7-8). Há uso de próclise, o que provavelmente esteja sendo interpretado como “variedade padrão”, conforme visto em atividades de outros PETs.

### Figura 22 – Atividade de variação linguística

2 - Leve em consideração o seguinte trecho para responder o que se pede:

“Hoje eu queria ler uns livros que não falam de gente, mas só de bichos, de plantas, de pedras: um livro que me levasse por essas solidões da Natureza, sem vozes humanas, sem discursos, boatos, mentiras, calúnias, falsidades, elogios, celebrações... Hoje eu queria apenas ver uma flor abrir-se, desmanchar-se, viver sua existência autêntica, integral, do nascimento à morte, muito breve, sem borboleta nem abelha de permeio. Uma existência total, no seu mistério. (E antes da flor? - Não sei.)

- a) A autora compara duas variantes linguísticas. Quais são elas? Transcreva pelo menos três palavras que representem cada uma das variantes utilizadas no texto.

---



---



---

- b) Grife todas as preposições que você identificar no trecho acima.

Fonte: Minas Gerais (2021a, p. 7-8).

Esse PET traz um texto real, uma carta de uma menina estadunidense a uma marca de roupas. Contudo, o *link* disponibilizado para acesso do texto é uma reportagem

sobre o fato e não apresenta o texto integral, conforme consta no PET. O texto da menina é utilizado para abordagem de elementos estruturais do gênero carta.

São utilizados os códigos de habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental para a Semana 2:

HABILIDADE(S):

- (EF09LP07A) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
- (EF09LP07BX) Fazer o uso adequado de regência verbal e regência nominal nas diversas situações em que aparecem, nos textos escritos ou em situações orais. (MINAS GERAIS, 2021a, p. 6)

A primeira habilidade está com o código incorreto no PET. Na BNCC, utiliza-se o código EF09LP07 (BRASIL, 2017, p. 189), correspondente ao campo de atuação de análise linguística e semiótica. O segundo código da habilidade EF09LP07BX<sup>37</sup> não consta no arquivo geral da BNCC, nem na versão on-line da planilha de habilidades da base em Excel, disponibilizada para *download* no site do Ministério da Educação (MEC)<sup>38</sup>.

Para a Semana 3, são utilizadas as seguintes habilidades da BNCC:

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (MINAS GERAIS, 2021a, p. 9)

Embora a habilidade EF69LP47 indique análise de textos narrativos observando “variedades linguísticas” (BNCC, 2017, p. 159), não há nenhuma questão da atividade no referido PET que atenda a tal proposta. Relaciona-se o conteúdo de “identificação linguística” para análise da superfície linguística, aspectos de coesão de textos. Na parte de teorização acerca da língua(gem), mesmo na BNCC, mencionam-se as variedades linguísticas, contudo, quando passamos à observação das competências e habilidades, ocorre uso de *norma-padrão*

<sup>37</sup> Em pesquisa no Google, essas habilidades terminadas com as letras A e X foram localizadas em currículos estaduais de outros estados. No Currículo Referência de Minas Gerais (2020), não foram localizadas. Não há quaisquer referências a outros currículos no PET em análise.

<sup>38</sup> Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2021.

na maioria das vezes, o que nos indica o ideal linguístico correspondente à finalidade das aulas de língua portuguesa. Temos assim uma contradição entre a proposta de reflexão sobre as variedades da língua e a norma-padrão, uma vez que esta é o modelo projetado de língua a que se busca alcançar na BNCC. A esse respeito, o uso de *norma-padrão* explicita a pretensa homogeneidade linguística que inexistente em nosso país e a crença linguística de que este é o modelo de língua – principalmente na escrita, mas também na fala – a ser alcançado. Para o Ensino Médio, a BNCC tem prevista a habilidade EM13LP10 (BRASIL, 2017, on-line), que orienta:

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BNCC, 2017, on-line)

No volume 1 do PET do 2º ano (MINAS GERAIS, 2021b), há abordagem pontual no conteúdo específico de variação linguística. Esse PET recapitula as definições equivocadas de variação linguística, quanto a “variedade padrão” e “variedade coloquial”, utilizadas no volume 7 do PET do 1º ano de 2020 (MINAS GERAIS, 2020s), que indicam equívocos conceituais. Acerca da utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variedades linguísticas abordadas em situações reais de uso, são utilizadas frases isoladas, em situações artificiais, conforme imagem a seguir (FIGURA 23).

### Figura 23 – Atividade 1 de variação linguística 2021

Indique qual é a variante linguística utilizada em cada uma das frases seguintes:

a) E aí, mano? De boa? Tá a fim de ir na festa hoje? A parada vai bombar!

---

b) Está aberta a solenidade de formatura dos concluintes do curso de Letras da universidade. Com a palavra, vossa magnificência reitor João.

---

c) Oh, manhã... deixa eu ir na casa da minha amiga rapidinho. Juro que volto logo.

---

Fonte: Minas Gerais (2021b, p. 5-6)

O referido PET utiliza “variedade coloquial”, em vez de “registro coloquial”. A variedade pode ser *culta* ou *popular*. Nesse sentido, o registro da expressão deveria ser

“norma padrão”, que corresponde a uma abstração de ideal de língua. A adequação linguística da atividade 3 (FIGURA 24) é apresentada como “noção importante”, mas a proposta não traz informações necessárias. Na (b) “Escrita de texto na escola”, é preciso indicar o gênero, pois na escola há leitura e produção de diversos textos. Nessa atividade, considerando as propostas de definição de variação – equivocadamente, padrão e coloquial –, utiliza-se o conceito de adequação linguística, que, conforme Bagno (2017) pode resultar em manutenção do *status quo*.

### Figura 24 – Atividade 3 de variação linguística 2021

3 - A adequação linguística é uma noção importante, pois é fundamental sabermos qual variedade usar, a depender da situação comunicativa em que estamos falando ou escrevendo. Escreva, para cada situação comunicativa seguinte, a variação linguística mais adequada para o contexto.

a) Roda de amigos da escola:

---

b) Escrita de texto na escola:

---

c) Conversa com um advogado:

---

d) Festa de família:

---

Fonte: Minas Gerais (2021b, p. 6)

Também nesse PET (MINAS GERAIS, 2021b), na atividade proposta a seguir (FIGURA 25), onde se lê “variante”, de acordo com os pressupostos da sociolinguística, seria “variável”, uma vez que esta corresponde ao conjunto de variantes com o mesmo valor de verdade, isto é, representam a mesma “coisa” (TARALLO, 1986; COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2018). Por exemplo, “milho” e “mio” são variantes, linguisticamente com o mesmo valor – a relação que cada uma dessas variantes adquire na sociedade é que pode fazer com que falantes façam julgamentos de valor.

## Figura 25 – Atividade 2 de variação linguística 2021

2 - Leia o texto seguinte:

### Vício na fala

Oswald de Andrade

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

Vício na fala. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/7794/vicio-na-fala>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

O autor compara duas variantes linguísticas. Quais são elas? Transcreva pelo menos três palavras que representem cada uma das variantes utilizadas no texto.

Fonte: Minas Gerais (2021b, p. 6)

O volume 2 do PET do 1º ano (MINAS GERAIS, 2021d) traz textos e propostas de análises dos gêneros poema, *slam*, rap, crônica, mas a abordagem de análise limita-se à identificação de figuras de linguagem, funções metalinguísticas, temática. Mendonça (2006) define análise linguística como uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem, seja discursiva, seja textual, seja sistêmica. Segundo a autora, esta é uma prática essencial do letramento escolar. A análise linguística, quando reduzida à identificação de propriedades gramaticais conforme a gramática normativa, contribui ao sistema de crenças de que a língua portuguesa se resume à gramática normativa. Tendo em vista as práticas de linguagem que perpassam esses gêneros, com proximidade que o *slam* e o rap proporcionam, a variação linguística poderia ser trabalhada a partir do poema da *slammer* Mel Duarte apresentado na página 12 desse PET.

### Figura 26 - PET 1EMV2-05/2021: poema de Mel Duarte

Como podemos perceber, ao escrever, os sujeitos não abordam apenas suas dores, mas compartilham sentimentos e anseios da condição humana. Nesse sentido, um poema ou uma canção podem ter um papel além do estético, revelando-se como agentes de emancipação intelectual e estímulo à participação na vida pública, já que permite aos sujeitos acessarem seu espaço de fala.

Para refletirmos um pouco mais sobre o assunto, vamos ler um poema de Mel Duarte, escritora, poetisa, *slammer* e produtora cultural paulistana, que atua com literatura desde 2006.

#### Minha condição

Eu não escrevo pra incendiar casas  
mas pra ascender faíscas aos olhos de quem me lê  
não escrevo pra matar a fome de multidões  
mas espero que minhas palavras preencham um vazio que te ajude a se manter de pé  
não escrevo pra governar um povo  
eu ouço o que ele diz e utilizo minha voz para propagar sua mensagem  
não escrevo pra obter a sua aprovação  
mas pra registrar minha trajetória e de tantas mulheres negras que já foram silenciadas.

Eu escrevo pra acessar lugares em mim que são invisíveis aos olhos  
pra expurgar pensamentos que não me deixam dormir  
escrevo, pois, cada palavra é um atestado da minha condição poeta  
e sendo poeta, ainda miúda que sou  
escrevo porque a palavra é o que me resta

Num mundo conduzido por falsos profetas  
nessa briga de egos e dialética  
me apego num sopro de esperança  
que me permite o papel e a caneta

Escrevo pra sobreviver  
e sobrevivendo eu luto  
escrevo se adoço  
e escrevendo me curo

E você? Pra quê escreve?

E pra onde você escorre,  
quando esse mar palavra transborda?



Imagem- Divulgação/Nina Vieira.

DUARTE, Mel. Minha condição. *Revista Philos*. Disponível em: <<https://revistaphilos.com/2020/11/03/neolatina-5-poemas-de-mel-duarte/>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Fonte: Minas Gerais (2021d, p. 12)

Essa poderia ser uma oportunidade de trabalhar com *slam*, conforme habilidade EM13LP47 prevista na BNCC (2017, on-line), estimulando a autoria de alunos(as), bem como a socialização de das obras criadas. Nessa habilidade da BNCC, prevê-se:

Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2017, on-line).



No volume 2 do PET do 2º ano (MINAS GERAIS, 2021e), também são resgatados os conteúdos de variação linguística do volume 7 do PET do 1º ano de 2020 (MINAS GERAIS, 2020s). Conforme observações anteriores, nessas definições apresentadas de “variedade padrão” e “variedade coloquial”, há equívocos conceituais. Nesse PET, constam exatamente as mesmas atividades do volume 1 do PET do 2º ano de 2021, mencionado anteriormente.

O volume 2 do PET do 3º ano (MINAS GERAIS, 2021f) traz gêneros como *curriculum vitae*, carta, artigo de opinião, proposta de texto dissertativo-argumentativo. Embora conste no site Estude em Casa expresse atendimento à BNCC, nas atividades propostas nesse PET, não foram consideradas as competências e habilidades da base nacional. Há questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na página 17, há um texto indicado como da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sem referenciar a fonte (exame vestibular ou concurso) da questão. Em pesquisa no Google, a questão foi encontrada em um site indicado como uma “comunidade de compartilhamento de conhecimento”<sup>39</sup>, que data de maio de 2020, com mudança apenas na ordem de alternativas. No mesmo site, foi encontrada a atividade do PET seguinte, com a mesma data de maio de 2020.

No volume 3 do PET do 2º ano (MINAS GERAIS, 2021h), aborda-se de modo pontual a variação linguística, bem como a modalização em textos, pronomes pessoais, e gêneros como resenha crítica, *graphic novel* e romance. Há uso de questões de concursos (sem indicar se são vestibulares ou administrativos). Há uso de “variedade padrão da língua portuguesa” (MINAS GERAIS, 2021h, p. 9), quando se refere a elaboração de resenha crítica. Ademais, usam-se os termos “português padrão (PP)” e “português não padrão (PNP)” (MINAS GERAIS, 2021h, p. 5) como sinônimo de “norma padrão” e “norma não padrão”, respectivamente, da mesma forma como ocorre no Currículo Referência de Minas Gerais (2020, p. 131), inclusive com o tema de pronomes, embora não haja referência ao currículo no PET. A análise da adequação de pronomes pessoais tem finalidade de corrigir de acordo com a norma padrão. Este é o primeiro PET, dos até aqui analisados, que menciona a nomenclatura “norma padrão”. Em outro houve menção, mas como citação direta da BNCC.

É possível observar que, em 2021, até o período em que foi possível analisar os PETs<sup>40</sup>, houve mais atividades com o conteúdo de variação linguística, acredita-se, em razão da indicação expressa de atendimento à BNCC nos PETs a partir desse ano. Apesar disso, as

---

<sup>39</sup> Brainly. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/27036789>. Acesso em: 19 set. 2021.

<sup>40</sup> Posteriormente, houve reformulação do site, no fim do ano de 2021, com a retirada do histórico dos PETs e substituição do portal *Estude em casa pelo Se liga na educação*.

definições ainda remetem às equivocadas utilizadas em 2020. As habilidades da BNCC apresentadas no material correspondem ao Ensino Fundamental, o que por si não é um problema, uma vez que a própria base indica que os conteúdos do Ensino Médio também abarcam os já definidos para o Ensino Fundamental. No entanto, há expressas na BNCC habilidades dos componentes Língua Portuguesa e Linguagens e suas Tecnologias do nível de ensino específico para a série, isto é, Ensino Médio, que, em nenhum momento, até o volume 3 de 2021, foram consideradas. Nos conteúdos de Língua Portuguesa, não foram encontradas referências bibliográficas do Currículo Referência de Minas Gerais (2020). Esse documento aparece nas referências bibliográficas de conteúdos das disciplinas de Matemática e de Química, por exemplo.

Em 2022, as atividades dos PETs continuaram a ser utilizadas nas escolas de Minas Gerais. Houve reformulação do site, deixando de se chamar “Estude em casa” para “Se liga na educação”, com as atividades dos PETs denominadas de “Retomada 2022”, o que indica continuidade do uso dos PETs mesmo após a volta ao regime presencial de aulas, conforme imagem a seguir (FIGURA 27).

**Figura 27 – PETs “Retomada 2022”**



Fonte: Minas Gerais (2022). Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Durante o período de utilização dos PETs, embora houvesse explicação que estes não substituiriam os livros didáticos, não houve uso destes em sala de aula – na volta à presencialidade – tampouco distribuição para uso dos(as) alunos(as) em casa. A continuidade do uso dos PETs nesse período de volta às aulas em 2022 pode sinalizar interesse em

manutenção do material por parte da SEEMG ou até mesmo substituição dos livros didáticos. Estes, ao contrário dos PETs, resultam de políticas públicas que buscam assegurar a qualidade do conteúdo, bem como de editais a editoras nacionais para a elaboração e posterior distribuição em âmbito nacional.

#### 4.4 Entrevistas semiestruturadas

Nesta seção, apresentam-se as entrevistas realizadas com alunos(as) da escola, entre setembro de 2021 e março de 2022, com um total de cinco estudantes, desses três cursando o 2º ano e demais, 3º ano do Ensino Médio. Com as entrevistas, pretendeu-se aprofundar algumas das interpretações possibilitadas pelos resultados do questionário aplicado aos(às) alunos(as), bem como compreender questões como práticas de letramento de que esses(as) estudantes participam.

Todos os nomes utilizados na sequência deste texto são fictícios, e assim foram para confidencialidade dos(as) participantes da pesquisa. A todas as pessoas que participaram foi informado sobre a pesquisa, conforme Termo de Consentimento, indicando a elas a não obrigatoriedade de participação. O convite para entrevista foi feito via grupo de Whatsapp e, dadas as condições de restrição de contato durante a pandemia e a falta de acesso à internet de alguns alunos, foram realizadas apenas com as pessoas que indicaram interesse e condições de participação. Essas foram informadas também de que a participação era voluntária, não resultando em premiação ou quaisquer recompensas financeiras.

Com a aluna Júlia<sup>41</sup>, uma jovem de 20 anos, autodeclarada preta, foram realizadas conversas via WhatsApp e entrevista presencial. Ela é uma aluna neuroatípica, conforme informado por sua mãe<sup>42</sup>, e, até o fim do Ensino Fundamental, estava matriculada em uma escola com atendimento especializado no Centro de Vespasiano. Dadas as dificuldades de acesso a transporte, a partir do Ensino Médio, foi matriculada na escola do bairro, Anexo Sueley. No momento da entrevista, cursava o 2º ano. Na entrevista, em 13 de dezembro, perguntei a Julia sobre suas opções de lazer no bairro, sobre o que achava das aulas de Língua Portuguesa e sobre leitura e escrita fora da escola, conforme excertos a seguir.

(1) [...]

**Pesquisadora (pergunta por áudio):** E o que você acha das aulas de Língua Portuguesa?

---

<sup>41</sup> Nome fictício.

<sup>42</sup> Em conversa com a mãe da aluna, quando da assinatura do termo de consentimento, foi informado que ela tinha “dificuldades especiais” e não havia acompanhamento ou tratamento adequado por parte da escola.

**Júlia (resposta por texto):** Pra falar a verdade eu nao gosto muito de Português é porque eu acho chato depente tambem ne porque tem professores que nao ensina direito ai materia acaba ficando chata.

(2) [...]

**Pesquisadora (pergunta por áudio):** E sobre leitura e escrita fora da escola? Fora da escola onde você costuma ter contato?

**Júlia (resposta por áudio):** Gosto só de ler a Bíblia e desenhar, só.

**Pesquisadora (pergunta por áudio):** Aqui no bairro... Você disse que mora aqui no Suely. Você mora há muito tempo? [...] O que você gosta de fazer aqui no bairro para lazer?

**Júlia (resposta por texto):** Moro aqui muito tempo. Nao goto de sair muito de casa.

(3) [...]

**Pesquisadora (pergunta por áudio):** Julia, pensando em futuro [...] em profissão, o que você tem vontade de fazer?

**Júlia (resposta por áudio):** O meu futuro, o que eu queria ser mesmo, é ser policial, ou delegada, ou então bombeira, que eu acho lindo.

Neste dia, quase o mesmo horário, a mãe de Júlia mandou um áudio por ter ouvido o que a filha disse em relação a ser delegada ou bombeira no futuro, e disse:

(1) [...] não sei daonde ela tira essas coisas, porque trabalho de bombeiro é um trabalho muito difícil e muito perigoso. Eu jamais queria... escolheria pra mim um trabalho desse, se fosse pra mim escolher. Mas tudo bem, né, esse é o gosto dela. Não sei, vamo ver.<sup>43</sup>

Presencialmente, a mãe de Julia informou que ela e as demais irmãs cuidam para que ela tenha uma boa qualidade de vida, que, desde que frequentou a escola especializada no Centro de Vespasiano, mencionada anteriormente, ela teve um bom desenvolvimento e, atualmente, fica em casa, mas, depois do Ensino Médio, pretendem “arrumar um trabalho para ela”. A mãe também informou ser uma pessoa simples do interior, que trabalha atualmente como diarista em Belo Horizonte e que têm mais contato com a igreja do bairro como opção de lazer. Na conversa presencial, Julia ficou em silêncio na maioria do tempo e respondia com aceno de cabeça a algumas perguntas, acredito ter sido em razão da presença de sua mãe.

Os trechos de diálogos reproduzidos a seguir aconteceram com Leonardo<sup>44</sup>, autodeclarado pardo, de 19 anos, que evadiu da escola durante a pandemia, no ano de 2021, para trabalhar. Quando ocorreu a entrevista, ele estava matriculado no 3º ano – embora não estivesse realizando as atividades dos PETs e em contato com a escola, mas depois informou que precisou sair para trabalhar como ajudante de serviços gerais em uma rede de *fast food*. Ele tem em mente pedir mudança de horário no local de trabalho para que possa voltar a

<sup>43</sup> Informação verbal, enviada por áudio do WhatsApp, em 13 de dezembro de 2021.

<sup>44</sup> Nome fictício.

estudar no período noturno, mas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho no período noturno – o que o impossibilita de frequentar a escola – é sua primeira vaga de carteira assinada.

(1) [...]

**Pesquisadora (por texto):** Qual a sua motivação para estudar?

**Leonardo (por texto):** Aprofundar nos conhecimentos no qual vão me possibilitar uma chance de ter algo maior futuramente.

**Pesquisadora (por texto):** Como foi estudar durante o período de pandemia?

**Leonardo (por texto):** Uma experiência diferente, não estava acostumado ficar fora da sala recebendo aprendizados em casa pela internet

**Pesquisadora (por texto):** O que você me diz sobre ler e escrever?

**Leonardo (por texto):** Bom a leitura não é algo que eu faço sempre, mas sem dúvidas que ler ajuda expandir a mente e ter novas ideias.

**Pesquisadora (por texto):** Você gosta?

**Leonardo (por texto):** Gostar até gosto, só tenho preguiça.

**Pesquisadora (por texto):** Você é cantor, como é a criação de suas músicas?

**Leonardo (por texto):** Pra falar a verdade vem do nada, só dou continuidade nos pensamentos e procuro algo que encaixe.

**Pesquisadora (por texto):** Sobre o que são suas músicas?

**Leonardo:** De tudo um pouco, ideologia, cotidiano, coisas aleatórias

**Pesquisadora:** Você tem quantas músicas compostas?

**Leonardo (por texto):** Mais de 40 músicas, já lançada tem 11 mais alguns rascunhos.

**Pesquisadora (por texto):** Alguma vez já teve valorização dos seus conhecimentos, ou uso deles, na sala de aula no Ensino Médio?

**Leonardo (por texto):** Sim, quando minha professora de história perguntou pra turma sobre algum tipo de arte que não tem apoio do estado e eu disse sobre as rodas culturais de batalhas de rimas independentes.

(2) [...]

**Pesquisadora (por texto):** Onde você divulga suas músicas?

**Leonardo (por texto):** No Youtube e no Instagram também, mando p moleque no whatsapp, tentando.

(3) [...]

**Pesquisadora (por texto):** Você pretende continuar os estudos depois? Quer fazer faculdade, por exemplo?

**Leonardo (por texto):** Na verdade não, essa área de estudos não é do meu interesse, pretendo seguir na música custe o que custar.

Ao ser perguntado se gosta de ler e escrever, informou que sim, mas tem preguiça. Destaco aqui a compreensão do aluno de “leitura e escrita” estarem diretamente relacionadas a gêneros escolarizados e à experiência na escola, uma vez que este é um jovem rapper/trapper – cantor de trap, subgênero do hip-hop que surgiu na década de 2000 e tem se destacado no cenário musical do rap brasileiro nos últimos anos –, que compõe suas próprias músicas, produzindo-as no celular e publicando-as no YouTube. Isso demonstra que é um jovem imerso em práticas de letramentos de resistência, com autoria, bem como em letramentos digitais. Contudo, a partir dos diálogos, é possível interpretar que ele diferencia sua habilidade de leitura e escrita como algo distante dos conhecimentos escolarizados. Esse

conhecimento extraescolar é também o responsável pela compreensão de muitos jovens dos papéis sociais por eles ocupados na sociedade. Nas periferias, especialmente no bairro onde a pesquisa foi realizada, o hip-hop influencia as vivências, o modo de se vestir e de compreender o mundo, a sociedade e o contexto. Com a ascensão do trap no cenário musical brasileiro contemporâneo, não raro observar suas influências também no ambiente escolar. Durante o período a pesquisa em campo, foi possível observar menções a artistas como MD Chefe, canções em sala de aula e nos momentos de intervalo, bem como vestimentas e estilos similares aos do artista, como o porta-celular na cintura, roupas e cabelo.

A jovem Alice<sup>45</sup>, autodeclarada parda, de 19 anos, cursou apenas até o 2º ano do Ensino Médio na escola do bairro Suely, o Anexo, no período noturno, antes da volta às aulas presenciais. Quando houve determinação da retomada, transferiu-se para a Escola Estadual Romualdo José da Costa, em Areias, Ribeirão das Neves, onde estudou no período matutino. Antes, ficava em casa, cuidando de dois irmãos mais novos enquanto os pais trabalhavam. Durante o período da pandemia, com a suspensão das aulas, ela começou a trabalhar em um comércio em bairro adjacente ao bairro Suely, também em Vespasiano. Nossa conversa ocorreu via WhatsApp em setembro de 2021.

(1) [...]

**Pesquisadora (pergunta por texto):** Qual é a sua motivação para estudar?

**Alice (resposta por texto):** hj dia e mais fácil conquistar as coisas com o estudo então acho que é por isso que estudo mas eu gosto tbm.

**Pesquisadora (pergunta por texto):** Como é estudar durante o período de pandemia?

**Alice (resposta por texto):** Foi difícil por conta das dúvidas.

**Pesquisadora (pergunta por texto):** O que você acha das aulas de língua portuguesa?

**Alice (resposta por texto):** sem puxar saco e a minha favorita

**Pesquisadora (pergunta por texto):** O que você achou dos PETs de língua portuguesa?

**Alice (resposta por texto):** kkk não sei.

**Pesquisadora (pergunta por texto):** Você gosta de ler e escrever?

**Alice (resposta por texto):** gosto mais de ler so que escrever

**Pesquisadora (pergunta por texto):** Qual o seu contato fora da escola com leitura e escrita?

**Alice (resposta por texto):** agr ta um pouco maior mais antes era pouca

(2) [...]

**Pesquisadora (pergunta por texto):** O que você costuma ler?

**Alice (resposta por texto):** coisas da internet, como no instagram.

Sobre os PETs, ela disse ter mandado imprimir a primeira apostila (completa de todas as matérias) e se assustou com o valor, cerca de 65 reais. Esse é um valor aproximado

---

<sup>45</sup> Nome fictício.

que impossibilitou muitos(as) alunos(as) de acompanharem os PETs. A aluna informou não gostar muito de escrever, mas em conversa após a entrevista, ela me informou que aprendeu a fazer sites em suas navegações na internet, e já montou um para o trabalho de seu pai, um restaurante. É uma aluna que frequenta a igreja com a família, gosta de música pop, sonha em trabalhar com marketing, gosta de navegar por aplicativos de redes sociais, principalmente Instagram. Posteriormente, em março de 2022, encontrei Alice em um ponto de ônibus do bairro e me informou que estava indo para a faculdade. Está estudando em uma faculdade privada em Venda Nova, Belo Horizonte, disse estar gostando e uma frase me chamou atenção “[...] eu estranhei que até hoje nenhum professor tratou a gente mal, só ajuda. A professora [da escola do bairro] falava que na faculdade ia ser pior... Acho que é só pra ter desculpa de tratar a gente mal”<sup>46</sup>.

O próximo entrevistado, Gustavo<sup>47</sup>, do 2º ano, é um jovem autodeclarado preto, 16 anos, que trabalha em horário comercial em um bairro adjacente. Em umas das observações na quadra da escola, ouvi Gustavo ser criticado por uma pessoa da equipe escolar quanto ao fato de “falar demais”, ao que retrucou: “[...] trabalho com o público, preciso saber falar”. É o mais novo de dois irmãos e trabalha com a mãe em um comércio. É um dos jovens que frequenta a quadra da escola, mesmo nos dias sem aulas, como fins de semana. Afirma gostar muito de esportes e sua matéria preferida é Educação Física. A entrevista foi realizada pessoalmente, no pátio da escola, em um horário vago.

(1) [...]

**Pesquisadora:** Você gosta de estudar nessa escola, Gustavo?

**Gustavo:** Não vejo a hora de terminar logo. Nunca mais quero ler nada (risos).

**Pesquisadora:** Logo você termina, passa rápido. E depois, pretende continuar?

**Gustavo:** Se... porque é muito difícil, né... mas, se desse, gostaria de fazer Direito. Já pensou?! Advogado. Mas tem que estudar muito pra passar [no vestibular] e pra fazer [o curso].

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caminho até a faculdade?

**Gustavo:** É difícil. Se eu não acreditar, ninguém vai.

**Pesquisadora:** Você vai conseguir.

**Pesquisadora:** Como é estudar durante a pandemia?

**Gustavo:** Complicado, só faço [atividades ou PETs] e entrego... não sei se tá certo.

**Pesquisadora:** E como está sendo com a volta às aulas presenciais?

**Gustavo:** Bom, tempos que não via algumas pessoas.

**Pesquisadora:** E qual seu contato com leitura e escrita fora da escola?

**Gustavo:** Só pra fazer pedido [do comércio] (risos). Tem que anotar tudo.

A volta para a escola possibilitou aproximações e interações entre alunos(as) que não se viam com muita frequência, da mesma forma aproximou mais quem já convivía na

<sup>46</sup> Informação verbal proferida em 16 de março de 2022.

<sup>47</sup> Nome fictício.

comunidade. Em um dos dias em que não teve professor para algum horário foi informado que os(as) estudantes poderiam ir embora mais cedo. Ainda assim, muitos(as) ficaram na arquibancada da quadra conversando e jogando cartas de baralho, cantando, até o horário de saída normal da escola.

Na entrevista seguinte, Jorge<sup>48</sup>, um jovem autodeclarado pardo, de 18 anos, que está no 3º ano do Ensino Médio, é morador do bairro Suely, e informou não estar trabalhando formalmente, mas em busca de uma primeira oportunidade de emprego. Atualmente, durante o dia, fica responsável pelos cuidados de sua irmã mais nova, enquanto seus pais trabalham. Eventualmente, é ajudante de um tio que trabalha com transportes. Fora da escola, gosta de jogos digitais e assistir a séries em plataformas de streaming, principalmente as que abordam universos ficcionais de vampiros.

Os dados das entrevistas foram importantes para aprofundamento de questões percebidas no questionário aplicado aos(às) estudantes. Quando perguntadas sobre o período antes da volta das aulas presenciais, todas as pessoas afirmaram não ter proximidade com a escola. A partir das entrevistas semiestruturadas, foi possível conhecer um pouco mais das potencialidades desses(as) estudantes, bem como suas motivações para os estudos e as práticas e os eventos de letramentos em que estão imersos(as) também fora do ambiente escolar. Pudemos constatar que veem nos estudos oportunidade de melhoria de vida. Ademais, a leitura e a escrita, para esses(as) jovens, ainda é vista como diretamente vinculada aos letramentos escolarizados, embora estejam envolvidos em práticas de letramentos diversas com criação e autoria, não percebem esses como conhecimentos relacionados a aprendizados com a mesma importância do que é proporcionado pelo ambiente escolar.

---

<sup>48</sup> Nome fictício.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme percurso teórico trilhado nesta pesquisa, crenças linguísticas estão expressas em todas as nossas relações com a língua e a linguagem, modificando ou sendo modificadas nesse processo. Quando falamos de língua portuguesa brasileira, já há no imaginário social certezas e incertezas sobre o que é a língua, o que é o ensino-aprendizagem destas. E, por estar na sociedade, essas crenças nos acompanham até a sala de aula, interferindo nossas ações e reflexões – tanto discentes quanto docentes.

Estando a escola em uma posição de poder, é possível contribuir para a ressignificação de crenças que trazem impactos negativos ao ensino-aprendizagem, em vez de perpetuá-las. Neste trabalho, buscamos, conforme objetivo geral, investigar crenças linguísticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio, em uma escola da periferia de Vespasiano-MG. Além disso, dado o período de desenvolvimento da pesquisa, 2020-2021, propusemos também compreender o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de letramentos nas aulas de língua portuguesa; verificar quais concepções de língua e linguagem permeiam as aulas de língua portuguesa e os materiais nela utilizados, nesse caso com a análise dos PETs do período; analisar as crenças linguísticas dos(as) alunos(as) e da professora acerca da língua portuguesa, com a entrevista via questionário de assertivas; e conhecer as práticas de letramentos dos(as) alunos(as) internas e externas à escola, algumas das quais identificamos por meio das entrevistas e das observações virtuais e na escola. Principalmente o questionário de assertivas com crenças sobre a língua portuguesa, nos permitiu identificar quais crenças linguísticas permeiam o ambiente escolar. Percebemos que, entre alunos(as), ainda há crença linguística de homogeneidade da língua portuguesa, que deve ser discutida nas aulas de língua portuguesa e desmistificada, a fim de que as diferentes formas de expressão e uso da língua possam ser compreendidas como válidas também nos letramentos escolarizados, o que poderá contribuir para a reflexão sobre o preconceito linguístico, considerados também os resultados acerca da crença de que a falta de instrução acarreta falar errado. Os(as) alunos(as) compreendem haver formas diferentes – certas e erradas – de falar, contudo não há liberdade nesse uso conforme a vontade do indivíduo. Essa compreensão pode indicar percepção das pressões sociais no que diz respeito ao uso da língua. Da mesma forma, é possível inferir que a gramática tradicional é vista como relevante no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo considerada objetivo a ser alcançado, uma vez que se percebem as regras nesta prescritas como objetivos da aula de língua portuguesa, inclusive quando observados os

documentos normativos e os PETs – com valorização da norma-padrão e abordagem superficial da variação linguística. Acerca da valorização da língua dos(as) alunos(as) na escola, a discordância à respectiva assertiva indica caminhos para que essa valorização ocorra de forma efetiva, com aproveitamento dos saberes que essas pessoas levam para o ambiente escolar, bem como compreensão das questões sociais que permeiam os contextos desses(as) estudantes e da escola.

Cerramento da interação e interlocução que se demonstra em diversas instâncias, ora com os PETs e a impossibilidade de diálogo entre profissionais docentes e secretaria do estado de educação, com a imposição de um material, conforme se demonstrou, com diversos equívocos de conteúdo, privilégio de uma visão do ensino da língua portuguesa como meio de propagação da gramática tradicional; ora com alunas e alunos na escola, com a impossibilidade de diálogo via WhatsApp de forma aberta nos grupos das salas de aula dos respectivos anos do Ensino Médio. Não se observou, ao longo desta pesquisa, meios dialógicos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa durante o período observado, notadamente é preciso considerar que este foi o período de enfrentamento à pandemia de Covid-19.

Quanto aos PETs, a partir das análises, observou-se que tais materiais não apresentam fundamentação teórica adequada quando abordam a variação linguística, razão esta de equívocos em definições e usos de termos sociolinguísticos. Nos PETs do ano de 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi considerada no desenvolvimento das atividades. No ano de 2021, há expressa menção à BNCC, com mudança inclusive na nomenclatura dos materiais no site Estude em Casa. Contudo, não são utilizadas as habilidades específicas do Ensino Médio, bem como a maioria dos volumes de 2021 não considera a base nacional. Foi possível identificar a abordagem da variação linguística é pontual, em vez de constante; não há utilização de gêneros textuais representativos das variantes linguísticas em situações reais de uso; as abordagens, em sua maioria, limitam-se a aspectos lexicais. Os PETs carecem de abordagem linguística fundamentada no aparato da sociolinguística, principalmente sociolinguística educacional, no que tange à consideração do fenômeno da variação linguística de modo constante no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Durante o período de distanciamento em razão da pandemia, 2020-2021, foi possível observar nas *lives* realizadas no canal do Youtube diversidade de assuntos, com profundidade de alguns temas, embora não se pudesse constatar a presença numerosa de alunos(as) do Anexo, em razão da falta de acesso à internet e/ou computador, foi possível

observar que houve interesse pelos temas por parte das pessoas que participaram. Com a volta às aulas presenciais, essas discussões foram descontinuadas. Quando observadas presencialmente as aulas no Anexo, foi possível perceber que não houve tratativa de tais temas para o Ensino Médio. No período de ida ao campo, novembro de 2021, teve evento sobre o Dia da Consciência Negra, mas realizado pelo Núcleo EJA. Quando observada a relação exposta entre a direção/coordenação e a SEEMG, houve uma exigência por parte desta, segundo aquela, de que atividades em sala de aula fossem vinculadas ao uso dos PETs, o que pode ser interpretado como uma tentativa de garantia de êxito do material pela secretaria elaborado. Seguindo essa linha, a relação entre alunos(as) e docentes também era marcada pela cobrança de retorno das atividades, uma vez que estas contavam como presença e, em alguns casos, foram cruciais à progressão de ano. Assim, é possível inferir que a dita “falta de interesse” por parte dos(as) estudantes compreendia, talvez, a falta de acesso à internet para realizar essas atividades ou participação nas *lives*, não necessariamente o desinteresse por estar na escola, pelas interações e pelos estudos, uma vez que, conforme observações em campo, havia interesse em estar no espaço da escola, em realizar atividades físicas na quadra, nas interações e canções com colegas na arquibancada. A partir das observações em sala de aula, é possível interpretar que os(as) alunos(as) têm interesse pela escola e pelas interações geradas a partir do contato com o espaço. Na sala de aula de língua portuguesa, a troca de informações durante atividade pode demonstrar também interesse de entregar uma atividade correta. Acredito que o período de pandemia tenha contribuído para o afastamento observado entre professora e alunos(as) na escola, tendo em vista não terem sido observadas oportunidades de troca de saberes na sala de aula.

A escola é um lugar onde há diversas pessoas diferentes em interação (estudantes, docentes, coordenação, direção, responsáveis etc.), com experiências, saberes e culturas diferentes. É preciso entender esse local como um ambiente múltiplo, sem ter a pretensão de coibir manifestações dessas pessoas, com respeito a essa diversidade de culturas, crenças, conhecimentos. A contribuição da escola é fundamental no processo de (des)construção de crenças linguísticas, por já estarem em um processo de conhecimento do novo, de ampliação das perspectivas.

Nos letramentos na escola, deve haver o entendimento de que o que está fora dela também se constitui de prática social, que envolve usos e produções de linguagens e que pode ajudar no ensino-aprendizagem. A escola não é o lugar único de formação, em detrimento das muitas outras experiências de estudantes. Cabe à escola ouvir as alunos(as) e ajudar nessas construções das identidades, conforme o que demandem, sem impor modos de ser no mundo.

Especificamente no ensino de língua portuguesa, a escola pode contribuir para que estudantes compreendam as várias possibilidades de uso da língua em nossa sociedade, que a variação linguística é uma realidade, que há várias formas de falar e que seus usos não estão errados, para que possam se expressar e exercer com liberdade a autoria. Ademais, por meio das entrevistas, notamos que há inserção dos(as) alunos(as) nas práticas de letramentos extraescolares, como letramentos de reexistência, na participação de movimentos de hip-hop, letramentos digitais, redes sociais, inclusive com autoria. Nesses momentos de contato com os(as) estudantes, foi conhecer também o interesse e a motivação para continuidade dos estudos dada a atribuição de valor destes como necessidade à conquista de emprego e à melhoria de vida.

Portanto, cabem ações e iniciativas em diversas camadas, que envolvem currículos (do ensino básico e superior), formação de docentes, consideração dos estudos linguísticos, respeito aos conhecimentos trazidos à escola por alunos(as), entre outros. Promover uma educação linguística a partir do conhecimento das crenças linguísticas que permeiam o ambiente escolar, com uso das contribuições da linguística aplicada e da sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem, traz ganhos à escola, aos(as) professores, aos(as) alunos(as) e à sociedade.

Por fim, esperar. Se eu começasse esse texto falando de uma escola com artistas de diversas áreas – música, desenho, comunicação, esporte etc. –, a interpretação seria outra das pessoas que estão fora desse mundo. As salas de aula, independentemente da disciplina, precisam ser lidas como local de possibilidades e talentos múltiplos, que nossas aulas abracem o desejo dessas pessoas estudantes por um mundo e uma vida melhor, que possamos dirigir nossos olhares para além do (im)posto historicamente quando falamos de uma sala de aula em uma periferia. Que o medo do outro não nos impeça de contribuir para o crescimento de alguém. Desmistificar a periferia como um lugar apenas de problemas e limitações. Mudar a crença de que não é possível encontrar aqui potência de vida.

Axé!

## 6 REFERÊNCIAS

- ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. Trad. Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5., n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. *In*: BARCELOS, Ana M. F e ABRAHÃO, Maria H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BAUMAN. Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENEDITO, Deise. A cada 23 minutos um jovem negro está sendo assassinado no Brasil, diz pesquisadora. TV Senado. **Notícias**, Brasília, 06 dez. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/noticias-1/2018/12/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-esta-sendo-assassinado-no-brasil-diz-pesquisadora>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro: a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 17/2020/CGLNRS/DPR/SERES/SERES**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seres/pdf/SEI\\_23000.008779\\_2020\\_69.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seres/pdf/SEI_23000.008779_2020_69.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. *In*: FONSECA, M.S.V.; NEVES, M. F. (Org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. pp. 17-24.

CEREZOLI, Jaqueline. Crenças e atitudes linguísticas na comunidade rural do Cubatão. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA E CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO, 13., 2017, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2017. p. 1-17.

CHAVES, Lorena Lopes; RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Letramento e representações sociais no contexto escolar. **Letra Magna**, v. 16, n. 25, 2020.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016.

ECKERT, Penelope. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 87-100, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2018.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Viera (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. *In*: SOUZA, Sweder; RUTIKUESWISKI, Andréia (Org.). **Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GOMES, Rosivaldo; LATTIES, Lílian. Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento. *In*: SILVA, Ana Lúcia Souza (Org.). **Culturas políticas nas periferias**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

GONÇALVES, Clézio R.; OLIVEIRA, Josane M. Crenças e atitudes: vencendo o preconceito e construindo empatia linguística. *In*: JOKO, Alice T. *et al.* (Org.). **Diálogo linguístico**: ocidente e oriente. Brasília (DF): UnB, 2021.

GONÇALVES, Clezio Roberto. **A fala caipira na sala de aula: cultura e identidade**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE SOCIOLINGÜÍSTICA, 9., 2019. Minicurso. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

GONÇALVES, Clézio Roberto; MUNIZ, Kassandra da Silva (Org.). **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko.. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. *In*: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

GUSMÃO, Graciene V. de; SANTOS, L. I. S. Concisa revisão do conceito de crença sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 7, n. 2, p. 94-108, dez. 2014.

GUY, Gregory R.; Zilles, Ana Maria Silva. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. **Caleidoscópio**, v. 4., n. 1., p. 39-50, jan./abr. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

LANZA, Luíza. Material didático da rede estadual é revisado após críticas de educadores. **Notícias R7**, Belo Horizonte, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/material-didatico-da-rede-estadual-e-revisado-apos-criticas-de-educadores-10062020>. Acesso em: 18 set. 2021.

LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). **A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia**. São Paulo: Blucher, 2016.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa – USP**, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MARQUES, Taciane Marcelle; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. **Linguagem**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2015.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **As contradições do ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1995.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

MELO, Marcelo Alexandre Silva Lopes de. Furando as ondas: a contribuição de falantes à margem da estrutura social para a discussão sobre o significado social da variação. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. especial, p. 798-816, nov. 2020.

MENDES, Camilla da Silva; MEDEIROS, Nathalia Reis de; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Africanidades na fonética do português brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E III CONGRESSO NACIONAL, AFRICANIDADES E BRASILDIDADES: LITERATURAS E LINGUÍSTICA, 1., 2016, Espírito Santo. **Anais [...]** Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 1-17.



CASTRO, Yeda P. Prefácio - Renato Mendonça e “A influência africana no português do Brasil”, um estudo pioneiro de africanias no português brasileiro. *In*: MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Planos de Estudos Tutorados – Ensino Médio**. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 303-330.

MORAIS, Mario Ribeiro; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Crenças e atitudes linguísticas como ferramentas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. *In*: JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 9., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2014. p. 1-18.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. *In*: SOUZA, Ana Lúcia Silva (Org.). **Cultura política nas periferias**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019. [versão on-line / e-book]

NASCIMENTO, Ingrid Cruz do. “A língua é o nosso sangue”: contribuições do professor de português na construção da identidade linguística de estudantes secundaristas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE SOCIOLINGUÍSTICA, 9., 2019, Salvador. **Resumos** [...] Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. p. 10.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de; LINS; Neilton Farias; DIAS; Marcos Antonio de Araújo. Letramento e alfabetização: uma discussão ainda necessária? **Letra Magna**, ano 16, n. 25, p. 1.320-1.335, 2020. Acesso em: 05 jan. 2020.

ORTEGA Y GASSET, José. **Ideias e crenças**. Tradução de Felipe Denardi. Campinas-SP: VIDE Editorial, 2018.

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, São Paulo, abr./jun 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200006](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200006). Acesso em: 10 jul. 2021. ISSN 2317-6660

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RACIONAIS MCs. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, João. O vernaculismo: apogeu e contestação. *In*: PINTO, Edith Pimentel. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos. 1820-1920**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1978.

ROCHA, Bruna Helena Rech; BRISOLARA, Valeria Silveira. A noção de crença na Linguística Aplicada: uma nova abordagem. **Caletrosópio**, v. 8, n. 2, p. 50-66, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Flávio Brandão; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa no curso de Letras. **Caletrosópio**, Mariana, v. 7, n. 1, p. 236-250, 2019.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: teorias e práticas**. Webinar apresentado por Magda Soares. Abralín ao Vivo - Linguists Online. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min. 15seg). Publicado pelo canal Abralín ao Vivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva (Org.). **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Elizete Cristina de. **Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística**. 2012. 333 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

**REFERÊNCIAS DO *CORPUS* DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2020a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2020b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2020c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2020d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2020e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2020f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2020g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2020h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2020i.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 4. Belo Horizonte: SEEMG, 2020j.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 4. Belo Horizonte: SEEMG, 2020k.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 4. Belo Horizonte: SEEMG, 2020l.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 5. Belo Horizonte: SEEMG, 2020m.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 5. Belo Horizonte: SEEMG, 2020n.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 5. Belo Horizonte: SEEMG, 2020o.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 6. Belo Horizonte: SEEMG, 2020p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 6. Belo Horizonte: SEEMG, 2020q.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 6. Belo Horizonte: SEEMG, 2020r.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 1. ano. v. 7. Belo Horizonte: SEEMG, 2020s.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 2. ano. v. 7. Belo Horizonte: SEEMG, 2020t.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular Noturno. 3. ano. v. 7. Belo Horizonte: SEEMG, 2020u.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 1. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2021a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 2. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2021b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 3. ano. v. 1. Belo Horizonte: SEEMG, 2021c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 1. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2021d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 2. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2021e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 3. ano. v. 2. Belo Horizonte: SEEMG, 2021f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 1. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2021g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 2. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2021h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Plano de Estudos Tutorados.** Ensino Médio Regular. 3. ano. v. 3. Belo Horizonte: SEEMG, 2021i.

## 7 ANEXO

## 7.1 ANEXO A – Habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na BNCC

CÓD. HAB.	HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM13LP01	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
EM13LP02	Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
EM13LP03	Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
EM13LP04	Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.
EM13LP05	Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
EM13LP06	Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
EM13LP07	Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
EM13LP08	Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
EM13LP09	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.
EM13LP10	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e

	dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
EM13LP11	Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.
EM13LP12	Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.
EM13LP13	Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
EM13LP14	Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
EM13LP15	Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
EM13LP16	Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
EM13LP17	Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados ( <i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.
EM13LP18	Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.
EM13LP19	Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, biodata, currículo <i>web</i> , <i>videocurrículo</i> etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.
EM13LP20	Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.
EM13LP21	Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, <i>games</i> , séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.
EM13LP22	Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.
EM13LP23	Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

EM13LP24	Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.
EM13LP25	Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
EM13LP26	Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres - em especial, os voltados a adolescentes e jovens - aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.
EM13LP27	Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.
EM13LP28	Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.
EM13LP29	Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.
EM13LP30	Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.
EM13LP31	Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.
EM13LP32	Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.
EM13LP33	Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.
EM13LP34	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.
EM13LP35	Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a



	quantidade texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).
EM13LP36	Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.
EM13LP37	Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais - institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. -, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.
EM13LP38	Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
EM13LP39	Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, <i>URL</i> , formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas ( <i>fake news</i> ).
EM13LP40	Analisar o fenômeno da pós-verdade - discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos -, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.
EM13LP41	Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.
EM13LP42	Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.
EM13LP43	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , <i>remixes</i> variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.
EM13LP44	Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital ( <i>advergame</i> , anúncios em vídeos, social <i>advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.
EM13LP45	Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis ( <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, <i>vlogueiro</i> e <i>booktuber</i> , entre outros.
EM13LP46	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
EM13LP47	Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais,

	jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
EM13LP48	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
EM13LP49	Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
EM13LP50	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
EM13LP51	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
EM13LP53	Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).
EM13LP54	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

## 8 APÊNDICES

### 8.1 APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa da dissertação denominada, provisoriamente, como “Crenças linguísticas nas aulas de língua portuguesa” a ser realizada pela aluna do mestrado em Letras: Estudos da Linguagem Daniele Francisca Martins do Nascimento (UFOP/Posletras), orientada pelo Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves (UFOP/Posletras). O objetivo desta pesquisa é investigar opiniões sobre a língua portuguesa, bem como os processos de letramentos de alunos(as) em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, no município de Vespasiano/MG. Sua participação se dará na forma respostas a um questionário e a uma entrevista semidirigida, com duração aproximada de trinta minutos, em local e horário combinados. O objetivo desta entrevista é colaborar com a pesquisa que vem sendo desenvolvida no mestrado em Letras da UFOP. É importante informar que os resultados desta pesquisa serão publicados em forma de artigos, mas em nenhum momento deste estudo, as pessoas que estarão trabalhando com seus dados saberão que você participou, ou seja, será garantido o sigilo de seus dados e seu anonimato, pois você será identificada por um número ou uma letra do alfabeto. As informações analisadas não serão associadas ao nome dos(as) participantes em nenhum documento, relatório e/ou artigo que seja resultante desta pesquisa. Esses procedimentos vão garantir que os dados serão confidenciais. Se você não quiser ou não puder mais participar da pesquisa, poderá pedir à pesquisadora, a qualquer momento, que elimine (ou delete) sua entrevista. Informamos também que você não receberá dinheiro ou outra recompensa para participar desta pesquisa, mas também não terá nenhuma despesa. Todo o material impresso resultante deste estudo ficará sob a guarda do Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, em seu gabinete de trabalho, de número 41, no ICHS – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que será guardado e trancado em armário de aço apropriado para esse fim, tornando-se inacessíveis para pessoas que não estejam vinculadas a esta pesquisa. Esse material ficará armazenado pelo prazo de cinco anos, quando será destruído. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados nesse material durante a condução desse trabalho. A colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária e você pode escolher não responder a qualquer uma ou todas as perguntas feitas na entrevista, podendo a qualquer momento desistir de participar desse estudo ou retirar seu consentimento. Você poderá obter qualquer informação que quiser, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa. **E caso tenha alguma dúvida sobre essa pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail e telefone (informados na próxima página desse termo de consentimento) e, em caso de dúvidas sobre a questão ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por e-mail ou telefone (também informados na próxima página).** Sua participação é de suma importância dado que avanços na área educacional derivam de estudos como este.

#### Riscos

Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco. O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se,

assim, que tais danos previsíveis sejam evitados.

### **Benefícios**

**Como benefícios imediatos, a pesquisa trará informações sobre as perspectivas de alunos do ensino médio acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma escola pública da cidade de Vespasiano/MG. Além disso, ao participar, você contribuirá diretamente para a realização de uma pesquisa acadêmica no Mestrado em Letras da UFOP.**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta pesquisa, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não terei remuneração em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar desta pesquisa, que está sob a coordenação do Professor Doutor Clézio Roberto Gonçalves. Autorizo a divulgação dos resultados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros. Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicada.

Nesses termos, autorizo a atribuição de um número ou uma letra do alfabeto como identificação da minha participação na pesquisa.

Vespasiano, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a) ou de seu(sua) responsável legal

\_\_\_\_\_  
**Daniele Francisca Martins do Nascimento**

(UFOP/DELET/POSLETRAS)

Pesquisadora responsável

E-mail e telefone de contato do pesquisador: danielefmnascimento@gmail.com | (31) 99887-8319

E-mail e telefone de contato do professor orientador: cleziorob@gmail.com | (31) 3557-9404

CEP/UFOP – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – Tel.: (31) 3559-1367

**Email: cep.propp@ufop.edu.br** - Campus Universitário, Morro do Cruzeiro,

Centro de Convergência, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Ouro Preto/MG – Brasil - CEP:  
35.400-000

## 8.2 APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada



Universidade Federal de Ouro Preto  
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
 Departamento de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisadora: Daniele Francisca Martins do Nascimento (UFOP/Posletras)

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves (UFOP/Posletras)

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Qual sua raça?

Dados escolares

Ano de ensino:

Profissionais

Você trabalha?

Se sim, em qual horário?

### Questões sobre as aulas de língua portuguesa

1. O que você acha das aulas de língua portuguesa?
2. Na sua opinião, é importante estudar português?
3. Como foi estudar durante o período da pandemia?
4. Durante a pandemia, você fez atividades dos PETs?
5. O que você achou dos PETs de língua portuguesa? (caso tenha estudado algum)
6. Você gosta de ler e escrever?
7. Alguma vez já teve valorização dos seus conhecimentos, ou uso deles, na sala de aula no Ensino Médio?
8. Em qual(is) outro(s) ambiente(s) fora da escola você tem contato com a leitura e a escrita?
9. Qual a sua motivação para estudar?
10. Como tem sido sua experiência com a volta às aulas presenciais?

### 8.3 APÊNDICE C – Questionário com assertivas sobre crenças linguísticas

#### Pesquisa - Crenças sobre a Língua Portuguesa

Olá! Sou a Daniele Francisca Martins do Nascimento e faço mestrado em Letras: Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A sua participação nesta pesquisa contribuirá para dados da investigação sobre língua portuguesa que realizo. Sua participação é voluntária e confidencial. Portanto, não haverá divulgação de seus dados pessoais. O uso dos resultados será exclusivamente para fins acadêmicos e de divulgação científica (pesquisa, artigos etc.), com total resguardo de dados e confidencialidade, conforme termo de consentimento anexo.

Em caso de dúvidas, faça contato pelo [daniele.nascimento@aluna.ufop.edu.br](mailto:daniele.nascimento@aluna.ufop.edu.br) ou (31) 984573286.

#### DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Ano

( ) 1º ano do Ensino Médio

( ) 2º ano do Ensino Médio

( ) 3º ano do Ensino Médio

Turno

( ) Matutino

( ) Noturno

Sexo

( ) Feminino

( ) Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

Raça

( ) Indígena

( ) Amarelo(a)

( ) Branco(a)

( ) Preto(a)

( ) Pardo(a)

Outro: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Informe o nome do bairro e a cidade onde mora.

Exemplos: *Suely – Vespasiano; Morro Alto - Vespasiano; Planalto - Belo Horizonte.*

\_\_\_\_\_

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

### CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

A seguir, você vai encontrar afirmações sobre a língua portuguesa. Indique seu nível de discordância ou concordância para cada uma delas. Essa pesquisa busca dados sobre opiniões, portanto não há "certo" ou "errado".

(1) A língua escrita é mais correta que a falada. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(2) Eu falo bem a língua portuguesa. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(3) Eu escrevo bem a língua portuguesa. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(4) O português é uma língua difícil de aprender. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(5) Brasileiro(a) não sabe falar português. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(6) Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(7) Para escrever bem, é preciso ler muito. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(8) Pessoas adultas falam melhor que jovens. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(9) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(10) O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(11) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(12) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(13) Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego. ( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(14) Meus(minhas) colegas de escola sabem falar e escrever bem.

( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(15) A língua portuguesa falada no Brasil é única.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(16) Pessoas sem instrução falam errado.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(17) Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(18) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(19) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(20) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(21) A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(às) estudantes.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(22) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(23) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita fora da escola.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(24) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente
(25) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.
( ) Discordo totalmente    ( ) Discordo    ( ) Concordo    ( ) Concordo totalmente



#### 8.4 APÊNDICE D – Resultado detalhado das assertivas por categoria e especificação

**Tabela 6 – Resultado das assertivas detalhados por categorias e especificações de raça, sexo e ano escolar**

ASSERTIVA	Categoria	Especificação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
(1) A língua escrita é mais correta que a falada.		<b>Geral</b>	<b>17%</b>	<b>26%</b>	<b>14%</b>	<b>43%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	36%	18%	36%
		Pardo(a)	17%	22%	11%	50%
		Amarelo(a)	33%	0%	33%	33%
		Branco(a)	33%	33%	0%	33%
	Sexo	Feminino	25%	25%	15%	35%
		Masculino	7%	27%	13%	53%
	Ano escolar	1º EM	0%	9%	36%	55%
		2º EM	33%	22%	11%	33%
3º EM		20%	40%	0%	40%	
(2) Eu falo bem a língua portuguesa.		<b>Geral</b>	<b>17%</b>	<b>29%</b>	<b>26%</b>	<b>29%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	27%	9%	55%
		Pardo(a)	28%	28%	28%	17%
		Amarelo(a)	0%	33%	67%	0%
		Branco(a)	0%	33%	33%	33%
	Sexo	Feminino	20%	35%	35%	10%
		Masculino	13%	20%	13%	53%
	Ano escolar	1º EM	0%	27%	55%	18%
		2º EM	22%	11%	11%	56%
3º EM		27%	40%	13%	20%	
(3) Eu escrevo bem a língua portuguesa.		<b>Geral</b>	<b>9%</b>	<b>14%</b>	<b>49%</b>	<b>29%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	18%	9%	64%
		Pardo(a)	12%	18%	53%	18%
		Amarelo(a)	0%	0%	100%	0%
		Branco(a)	0%	0%	100%	0%
	Sexo	Feminino	0%	15%	70%	15%
		Masculino	20%	13%	20%	47%
	Ano escolar	1º EM	9%	18%	55%	18%
		2º EM	11%	0%	44%	44%
3º EM		7%	20%	47%	27%	
(4) O português é uma língua difícil de aprender.		<b>Geral</b>	<b>31%</b>	<b>23%</b>	<b>11%</b>	<b>34%</b>
	Raça	Preto(a)	36%	27%	9%	27%
		Pardo(a)	28%	28%	11%	33%
		Amarelo(a)	33%	0%	0%	67%
		Branco(a)	33%	0%	33%	33%
	Sexo	Feminino	25%	25%	10%	40%
		Masculino	40%	20%	13%	27%
	Ano escolar	1º EM	27%	18%	9%	45%

		2° EM	67%	11%	11%	11%
		3° EM	13%	33%	13%	40%
(5) Brasileiro(a) não sabe falar português.		<b>Geral</b>	<b>37%</b>	<b>26%</b>	<b>29%</b>	<b>9%</b>
	Raça	Preto(a)	36%	18%	36%	9%
		Pardo(a)	39%	28%	22%	11%
		Amarelo(a)	33%	0%	67%	0%
		Branco(a)	33%	67%	0%	0%
	Sexo	Feminino	35%	25%	35%	5%
		Masculino	40%	27%	20%	13%
	Ano escolar	1° EM	18%	36%	36%	9%
		2° EM	67%	11%	22%	0%
		3° EM	33%	27%	27%	13%
(6) Para escrever bem, é preciso saber gramática tradicional.		<b>Geral</b>	<b>23%</b>	<b>23%</b>	<b>37%</b>	<b>17%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	27%	36%	27%
		Pardo(a)	28%	22%	39%	11%
		Amarelo(a)	33%	33%	0%	33%
		Branco(a)	33%	0%	67%	0%
	Sexo	Feminino	30%	15%	40%	15%
		Masculino	13%	33%	33%	20%
	Ano escolar	1° EM	0%	18%	36%	45%
		2° EM	33%	33%	22%	11%
		3° EM	33%	20%	47%	0%
(7) Para escrever bem, é preciso ler muito.		<b>Geral</b>	<b>9%</b>	<b>11%</b>	<b>31%</b>	<b>49%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	9%	55%	27%
		Pardo(a)	11%	17%	22%	50%
		Amarelo(a)	0%	0%	33%	67%
		Branco(a)	0%	0%	0%	100%
	Sexo	Feminino	9%	17%	26%	48%
		Masculino	7%	20%	33%	40%
	Ano escolar	1° EM	9%	9%	36%	45%
		2° EM	22%	11%	22%	44%
		3° EM	0%	13%	33%	53%
(8) Pessoas adultas falam melhor que jovens.		<b>Geral</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>29%</b>	<b>17%</b>
	Raça	Preto(a)	27%	27%	27%	18%
		Pardo(a)	17%	39%	28%	17%
		Amarelo(a)	33%	33%	0%	33%
		Branco(a)	0%	33%	67%	0%
	Sexo	Feminino	20%	35%	30%	15%
		Masculino	20%	33%	27%	20%
	Ano escolar	1° EM	18%	27%	36%	18%
		2° EM	22%	44%	11%	22%
		3° EM	20%	33%	33%	13%
(9) O(a) professor(a) de português fala de acordo com as regras da gramática tradicional.		<b>Geral</b>	<b>11%</b>	<b>23%</b>	<b>51%</b>	<b>14%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	18%	45%	18%
		Pardo(a)	11%	28%	44%	17%

		Amarelo(a)	0%	33%	67%	0%
		Branco(a)	0%	0%	100%	0%
	Sexo	Feminino	0%	20%	60%	20%
		Masculino	27%	27%	40%	7%
	Ano escolar	1º EM	0%	18%	64%	18%
		2º EM	11%	33%	44%	11%
3º EM		20%	20%	47%	13%	
(10) O(a) professor(a) de português é o profissional responsável por ensinar leitura e escrita.		<b>Geral</b>	<b>0%</b>	<b>9%</b>	<b>31%</b>	<b>60%</b>
	Raça	Preto(a)	0%	9%	27%	64%
		Pardo(a)	0%	11%	33%	56%
		Amarelo(a)	0%	0%	67%	33%
		Branco(a)	0%	0%	0%	100%
	Sexo	Feminino	0%	0%	30%	70%
		Masculino	0%	20%	33%	47%
	Ano escolar	1º EM	0%	9%	27%	64%
		2º EM	0%	0%	33%	67%
		3º EM	0%	13%	33%	53%
(11) A escola é o lugar em que se ensina a falar e a escrever bem.		<b>Geral</b>	<b>9%</b>	<b>6%</b>	<b>29%</b>	<b>57%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	9%	27%	55%
		Pardo(a)	11%	0%	33%	56%
		Amarelo(a)	0%	33%	0%	67%
		Branco(a)	0%	0%	33%	67%
	Sexo	Feminino	0%	5%	20%	75%
		Masculino	20%	7%	40%	33%
	Ano escolar	1º EM	9%	9%	36%	45%
		2º EM	11%	11%	44%	33%
		3º EM	7%	0%	13%	80%
(12) Existem formas certas e existem formas erradas de falar português.		<b>Geral</b>	<b>11%</b>	<b>6%</b>	<b>31%</b>	<b>51%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	9%	18%	55%
		Pardo(a)	11%	6%	39%	44%
		Amarelo(a)	0%	0%	33%	67%
		Branco(a)	0%	0%	33%	67%
	Sexo	Feminino	0%	0%	40%	60%
		Masculino	27%	13%	20%	40%
	Ano escolar	1º EM	18%	0%	27%	55%
		2º EM	11%	11%	22%	56%
		3º EM	7%	7%	40%	47%
(13) Saber falar e escrever bem é importante para conseguir um emprego.		<b>Geral</b>	<b>9%</b>	<b>9%</b>	<b>26%</b>	<b>57%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	9%	18%	55%
		Pardo(a)	0%	11%	22%	67%
		Amarelo(a)	33%	0%	67%	0%
		Branco(a)	0%	0%	33%	67%
	Sexo	Feminino	5%	5%	25%	65%
		Masculino	13%	13%	27%	47%
	Ano escolar	1º EM	9%	9%	36%	45%

		2° EM	22%	11%	22%	44%
		3° EM	0%	7%	20%	73%
(14) Meus(minhas) colegas de escola sabem falar e escrever bem.		<b>Geral</b>	<b>17%</b>	<b>26%</b>	<b>34%</b>	<b>23%</b>
	Raça	Preto(a)	27%	18%	27%	27%
		Pardo(a)	11%	22%	39%	28%
		Amarelo(a)	33%	33%	33%	0%
		Branco(a)	0%	67%	33%	0%
	Sexo	Feminino	20%	35%	35%	10%
		Masculino	13%	13%	33%	40%
	Ano escolar	1° EM	9%	18%	36%	36%
		2° EM	44%	0%	22%	33%
		3° EM	7%	47%	40%	7%
(15) A língua portuguesa falada no Brasil é única.		<b>Geral</b>	<b>26%</b>	<b>14%</b>	<b>17%</b>	<b>43%</b>
	Raça	Preto(a)	45%	9%	9%	36%
		Pardo(a)	22%	11%	22%	44%
		Amarelo(a)	0%	33%	0%	67%
		Branco(a)	0%	33%	33%	33%
	Sexo	Feminino	20%	15%	15%	50%
		Masculino	33%	13%	20%	33%
	Ano escolar	1° EM	18%	18%	27%	36%
		2° EM	56%	11%	22%	11%
		3° EM	13%	13%	7%	67%
(16) Pessoas sem instrução falam errado.		<b>Geral</b>	<b>11%</b>	<b>40%</b>	<b>37%</b>	<b>11%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	45%	27%	18%
		Pardo(a)	17%	50%	28%	6%
		Amarelo(a)	0%	0%	100%	0%
		Branco(a)	0%	0%	67%	33%
	Sexo	Feminino	15%	30%	45%	10%
		Masculino	7%	53%	27%	13%
	Ano escolar	1° EM	0%	27%	64%	9%
		2° EM	33%	22%	33%	11%
		3° EM	7%	60%	20%	13%
(17) Saber falar e escrever bem é importante para melhorar de vida.**		<b>Geral</b>	<b>0%</b>	<b>18%</b>	<b>18%</b>	<b>65%</b>
	Raça	Preto(a)	0%	18%	18%	64%
		Pardo(a)	0%	18%	18%	65%
		Amarelo(a)	0%	33%	0%	67%
		Branco(a)	0%	0%	33%	67%
	Sexo	Feminino	0%	11%	6%	83%
		Masculino	0%	27%	27%	47%
	Ano escolar	1° EM	0%	9%	27%	64%
		2° EM	0%	22%	0%	78%
		3° EM	0%	21%	21%	57%
(18) As pessoas podem falar do jeito que quiserem sempre.		<b>Geral</b>	<b>43%</b>	<b>17%</b>	<b>14%</b>	<b>26%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	27%	9%	45%
		Pardo(a)	44%	17%	17%	22%

		Amarelo(a)	67%	0%	33%	0%
		Branco(a)	100%	0%	0%	0%
	Sexo	Feminino	55%	15%	20%	10%
		Masculino	27%	20%	7%	47%
	Ano escolar	1º EM	55%	27%	9%	9%
		2º EM	22%	11%	22%	44%
3º EM		47%	13%	13%	27%	
(19) A língua dos(as) alunos(as) é valorizada na escola.		<b>Geral</b>	<b>23%</b>	<b>29%</b>	<b>26%</b>	<b>23%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	45%	9%	36%
		Pardo(a)	17%	17%	44%	22%
		Amarelo(a)	100%	0%	0%	0%
		Branco(a)	33%	67%	0%	0%
	Sexo	Feminino	30%	25%	25%	20%
		Masculino	13%	33%	27%	27%
	Ano escolar	1º EM	9%	45%	45%	0%
		2º EM	22%	11%	22%	44%
		3º EM	33%	27%	13%	27%
(20) O internetês - usos da língua na internet, como em redes sociais - atrapalha o aprendizado de português na escola.		<b>Geral</b>	<b>23%</b>	<b>29%</b>	<b>31%</b>	<b>17%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	36%	27%	18%
		Pardo(a)	28%	17%	39%	17%
		Amarelo(a)	0%	67%	33%	0%
		Branco(a)	33%	33%	0%	33%
	Sexo	Feminino	15%	25%	40%	20%
		Masculino	33%	33%	20%	13%
	Ano escolar	1º EM	36%	36%	18%	9%
		2º EM	11%	33%	44%	11%
		3º EM	20%	20%	33%	27%
(21) A escola deve ensinar a variedade culta da língua aos(as) estudantes.		<b>Geral</b>	<b>6%</b>	<b>20%</b>	<b>29%</b>	<b>46%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	27%	9%	55%
		Pardo(a)	6%	17%	33%	44%
		Amarelo(a)	0%	33%	67%	0%
		Branco(a)	0%	0%	33%	67%
	Sexo	Feminino	0%	5%	40%	55%
		Masculino	13%	40%	13%	33%
	Ano escolar	1º EM	9%	0%	27%	64%
		2º EM	11%	33%	44%	11%
		3º EM	0%	27%	20%	53%
(22) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita na escola.		<b>Geral</b>	<b>14%</b>	<b>31%</b>	<b>40%</b>	<b>14%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	18%	45%	18%
		Pardo(a)	11%	22%	50%	17%
		Amarelo(a)	0%	100%	0%	0%
		Branco(a)	33%	67%	0%	0%
	Sexo	Feminino	15%	50%	30%	5%
		Masculino	14%	7%	50%	29%
	Ano escolar	1º EM	18%	36%	36%	9%

		2° EM	22%	22%	33%	22%
		3° EM	7%	33%	47%	13%
(23) Os(as) alunos(as) têm interesse pela leitura e pela escrita também fora da escola.		<b>Geral</b>	<b>29%</b>	<b>31%</b>	<b>37%</b>	<b>3%</b>
	Raça	Preto(a)	18%	55%	27%	0%
		Pardo(a)	22%	22%	50%	6%
		Amarelo(a)	67%	33%	0%	0%
		Branco(a)	67%	0%	33%	0%
	Sexo	Feminino	35%	20%	45%	0%
		Masculino	20%	47%	27%	7%
	Ano escolar	1° EM	18%	36%	36%	9%
		2° EM	33%	56%	11%	0%
		3° EM	33%	13%	53%	0%
(24) A língua portuguesa de Portugal é referência para a língua portuguesa do Brasil.		<b>Geral</b>	<b>11%</b>	<b>20%</b>	<b>49%</b>	<b>20%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	18%	36%	36%
		Pardo(a)	11%	17%	56%	17%
		Amarelo(a)	33%	33%	33%	0%
		Branco(a)	0%	33%	67%	0%
	Sexo	Feminino	15%	15%	55%	15%
		Masculino	7%	27%	40%	27%
	Ano escolar	1° EM	36%	27%	27%	9%
		2° EM	0%	11%	67%	22%
		3° EM	0%	20%	53%	27%
(25) O que os(as) alunos(as) aprendem fora da escola contribui para as aulas de língua portuguesa.		<b>Geral</b>	<b>23%</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>23%</b>
	Raça	Preto(a)	9%	27%	27%	36%
		Pardo(a)	28%	17%	39%	17%
		Amarelo(a)	33%	33%	0%	33%
		Branco(a)	33%	0%	67%	0%
	Sexo	Feminino	25%	15%	45%	15%
		Masculino	20%	27%	20%	33%
	Ano escolar	1° EM	0%	27%	45%	27%
		2° EM	33%	11%	11%	44%
		3° EM	33%	20%	40%	7%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).