



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: ELABORAÇÃO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE “PARA EU/MIM + INFINITIVO”**

São Carlos
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LARISSA PERES VITTI DE CARVALHO

**EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: ELABORAÇÃO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE “PARA EU/MIM +
INFINITIVO”**

SÃO CARLOS-SP

2024

LARISSA PERES VITTI DE CARVALHO

**EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: ELABORAÇÃO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE “PARA EU/MIM +
INFINITIVO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Linha de pesquisa: Descrição, análise e processamento automático de línguas naturais

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

SÃO CARLOS-SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Larissa Peres Vitti de Carvalho, realizada em 17/12/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene (UPE)

Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Carvalho, Larissa Peres Vitti de

Em prol do respeito linguístico: elaboração de sequência didática sobre "para eu/mim + infinitivo" / Larissa Peres Vitti de Carvalho -- 2024.
153f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Caroline Carnielli Biazolli
Banca Examinadora: Marcus Garcia de Sene, Rosane de Andrade Berlinck
Bibliografia

1. Para eu/mim + infinitivo. 2. Sequência didática. 3. Sociolinguística. I. Carvalho, Larissa Peres Vitti de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

*À minha mãe,
onde quer que você esteja hoje, espero que esteja bem e orgulhosa.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por guiar meus passos e, com sua proteção, abrir tantas possibilidades e oportunidades nos caminhos que trilhei tão arduamente ao longo desses dois anos.

Agradeço à minha família pelo cuidado e carinho incondicionais que me acompanham ao longo de toda a minha vida. À minha avó, Maria, que me ensinou a encarar a vida e suas dificuldades com força e resiliência. Ao meu avô, Dirceu, que me mostrou que a paciência e a determinação são fundamentais para conquistar grandes coisas. Ao meu pai, Aguinaldo, que me transmitiu o valor e a importância do trabalho árduo, assim como meu querido e falecido avô, Lino. À minha madrasta e amiga, Tamires, que me acolheu nos momentos difíceis e me ensinou o poder da gentileza. À minha tia, Vivi, pelos conselhos e pelo carinho sempre. À minha avó, Antônia, com quem aprendi a olhar a vida com alegria. Um pouco do que sou hoje devo a vocês.

Ao meu companheiro, Dhiego, que acreditou em mim quando eu fraquejei e que esteve ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por secar minhas lágrimas e me acolher em momentos de dificuldades e por vibrar as minhas conquistas como se fossem suas. Obrigada por trilhar esse caminho ao meu lado e me ensinar a ser uma pessoa melhor a cada dia. A Larissa de hoje é muito do que aprendi com você.

À família do meu esposo, por todo o carinho com que me receberam e que me concedem desde sempre.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Caroline Carnielli Biazolli, por toda a orientação tão gentil, sábia e assertiva que foi feita ao longo de todo esse tempo. Você é uma mulher e uma profissional admirável e nós temos muita sorte de ter você. Seu comprometimento com o trabalho na universidade é inspirador e eu espero, no futuro, ser um pouco do que você é hoje. O meu sucesso é também seu!

À Prof.^a Dr.^a Rosane de Andrade Berlinck e ao Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene, pelas generosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, desde a leitura atenta e os apontamentos valiosos na Qualificação, até a avaliação deste trabalho final.

À Dinastia Carolíngia, foi um prazer imenso trilhar esse caminho ao lado de pessoas tão queridas. Obrigada por compartilharem comigo as experiências que vivemos, nossas angústias, anseios, vontades e conhecimento.

À Universidade Federal de São Carlos e tudo o que ela me proporcionou, minha eterna gratidão.

“As línguas humanas são, em verdade, mais do que excelentes instrumentos de comunicação. São, também, reflexo da cultura de um povo. São, além disso, parte da cultura de um povo. São ainda mais do que isto: são mecanismos de identidade. Um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua.”

(Scherre, 2005, p. 10)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo principal elaborar uma sequência didática para alunos do Ensino Médio, focando em um fenômeno variável específico: o pronome *eu/mim + infinitivo* em orações iniciadas pela preposição *para*. O uso de *para mim + infinitivo*, frequentemente estigmatizado por diversos grupos sociais, foi discutido com base em um levantamento bibliográfico que revela o preconceito linguístico associado a ele. A proposta incluiu a aplicação de um questionário para validar as observações e orientar o desenvolvimento da sequência didática, promovendo práticas de respeito linguístico (Scherre, 2021) em sala de aula. Esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]), aprofundando-se em discussões sobre a variação linguística no âmbito educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; Vieira, 2018). Para a abordagem do *para eu/mim + infinitivo*, partiu-se dos estudos de Figueiredo (2007), Novais (2018), Santos e Paim (2018), Gomes (2019), Brandão, Biazolli e Sene (2020) e Vaz (2020). A elaboração da sequência didática levou em consideração as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de Vieira (2018). Os resultados obtidos com a aplicação do questionário reforçaram o estigma atrelado à variante *para mim + infinitivo* por parte dos alunos, além de evidenciarem certo desconhecimento deles em relação a conceitos como variação, preconceito e respeito linguístico. Sendo assim, a sequência didática elaborada foi construída a fim de sanar tais lacunas, com o objetivo de contribuir com atividades que façam os alunos pensarem sobre os usos da língua de maneira mais respeitosa.

Palavras-chave: Crenças e atitudes. Preconceito linguístico. Respeito linguístico. Sequência didática. Sociolinguística.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to develop a didactic sequence for high school students, focusing on a specific variable phenomenon: the pronoun *eu/mim + infinitive* in sentences beginning with the preposition *para*. The use of *para mim + infinitive*, often stigmatized by different social groups, was discussed based on a bibliographical survey that reveals the linguistic prejudice associated with it. The proposal included the application of a questionnaire to validate observations and guide the development of the didactic sequence, promoting practices of linguistic respect (Scherre, 2021) in the classroom. This research was based on the assumptions of Variationist Sociolinguistics (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]), delving deeper into discussions about linguistic variation in the educational context (Bortoni-Ricardo, 2004; Vieira, 2018). To approach the *para eu/mim + infinitive*, we started from studies by Figueiredo (2007), Novais (2018), Santos and Paim (2018), Gomes (2019), Brandão, Biazolli and Sene (2020) and Vaz (2020). The development of the didactic sequence took into account the ideas of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Vieira (2018). The results obtained from the questionnaire reinforced the stigma attached to the *para mim + infinitive* variant among the students, as well as highlighting their lack of knowledge regarding concepts such as variation, prejudice, and linguistic respect. Therefore, the didactic sequence developed was designed to address these gaps, with the aim of contributing activities that encourage students to think about language use in a more respectful manner.

Key-words: Beliefs and attitudes. Linguistic prejudice. Linguistic respect. Didactic sequence. Sociolinguistics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. O UNIVERSO DA SOCIOLINGUÍSTICA	21
2.1 Pressupostos da Sociolinguística.....	21
2.2 A Sociolinguística Educacional	23
2.2.1 Variação no contexto de ensino: crenças e atitudes	35
2.2.2 O que os documentos oficiais voltados ao ensino dizem sobre a variação?	39
2.3 Discutindo preconceito e respeito linguísticos	44
3 “PARA EU/MIM + INFINITIVO”: UM FENÔMENO VARIÁVEL	47
3.1 Diferentes abordagens do fenômeno	47
3.2 Revisão bibliográfica do fenômeno	50
3.3 Como a variação entre “para eu/mim + infinitivo” é avaliada e como trabalhá-la no contexto da sala de aula?	58
3.3.1 A proposta da sequência didática	60
3.3.2 A proposta dos Três Eixos de ensino de gramática	62
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DA NATUREZA A PESQUISA ÀS DECISÕES TOMADAS	67
4.1 Natureza e tipo da pesquisa	67
4.2 Escola e participantes da pesquisa	68
4.3 Instrumento de coleta de dados: o questionário	69

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	72
5.1 Análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário	72
5.1.1 Análise do Bloco 1.....	72
5.1.2 Análise do Bloco 2.....	81
5.1.3 Análise do Bloco 3.....	86
5.1.4 Análise do Bloco 4.....	90
5.2 Sequência didática	99
5.2.1 Apresentação inicial.....	100
5.2.2 Atividade de produção inicial.....	102
5.2.3 Módulo 1.....	103
5.2.4 Módulo 2.....	104
5.2.5 Módulo 3.....	105
5.2.6 Atividade de produção final.....	106
6 CONCLUSÕES	109
7 REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO	122
APÊNDICE D: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA	133
ANEXOS	144
ANEXO A: TEXTO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	144

ANEXO B: TEXTO DO MÓDULO 1.....	149
ANEXO C: TEXTO DO MÓDULO 2.....	150
ANEXO D: TEXTOS DO MÓDULO 3.....	151

1 INTRODUÇÃO

Há uma citação de André Laurentino, trazida por Neves (2010) no início de sua obra, que diz:

Existe uma língua para ser usada de dia, debaixo da luz forte do sentido. Língua suada, ensopada de precisão. Que nós fabricamos especialmente para levar ao escritório, e usar na feira ou ao telefone, e jogar fora no bar, sabendo o estoque longe de se acabar. Língua clara e chã, ocupada com as obrigações do expediente onde trabalha sob pressão exata e dicionária, cumprimentando pessoas, conferindo trocos, desfazendo enganos, sendo atenciosamente sem mais para o momento. (...)

Mas no entardecer da linguagem, por volta das quatro e meia em nossa alma, começa a surgir um veio leve de angústia. As coisas puxam uma longa sombra na memória, e a própria tarde fica mais triste e morna, contrastando o azul fresco e branco da palavra manhã. À tarde a luz da língua migalha. (...)

Pois quando a língua em si mesma anoitece, o escuro espatifa o sentido. O sol, esfacelado, vira pó. E a linguagem se perde dos trilhos de por onde ir. (...) (Laurentino *apud* Neves, 2010, p. 17)

Tal citação expressa uma profunda realidade linguística, com a ideia de que existe, por parte do indivíduo e da sociedade, uma adequação ao contexto linguístico que vivenciam. Dentro do ensino, muitas vezes, com respaldo em preconceitos, foca-se apenas uma única realidade linguística: aquela que valoriza o que se define como *norma-padrão*, gerando a ilusão de que se vivencia nas relações sociais o uso de uma língua homogênea.

Para discutir tal ideia, segundo Scherre (2005, p. 9),

Falar é como andar. Acontece naturalmente, da mesma forma, nas mesmas faixas etárias, em qualquer parte do planeta Terra, independentemente de raça, de cultura, de cor, de gênero e de ensino formal. Basta que sejamos seres humanos.

Com base nessa consideração, é esperado que a fala de uma língua natural e o domínio de estruturas linguísticas complexas sejam desenvolvidos e internalizados por qualquer pessoa, a partir do ambiente no qual essa vive e transita. Além de um instrumento de comunicação, a língua configura-se como um mecanismo de identidade que carrega consigo aspectos culturais e sociais. Às diferentes variedades e ao meio em que estas circulam é atribuída certa valoração, sendo que

algumas variedades e alguns meios recebem maior prestígio e outras/outros menor – ou até mesmo nenhum prestígio –, de acordo com sua origem social.

No contexto educacional, é soberana a valorização de um ensino da Língua Portuguesa pautado, de maneira habitual, tão somente nas variedades socialmente prestigiadas, classificadas como *norma-padrão* e/ou *norma culta*¹. O enfoque no ensino dessas variedades, atreladas a grupos de maior prestígio social, é responsável por gerar em muitos alunos a sensação de que eles próprios não conhecem sua própria língua, atribuindo uma noção de “certo ou errado” à multiplicidade linguística que se apresenta na sala de aula e fora dela.

Para Cyranka e Oliveira (2016, p. 1-2), “a concepção tradicional que ainda vigora nas práticas das salas de aula afirma que a principal função do professor de português é tão somente ensinar a variedade mais prestigiada da língua, também conhecida como ‘cultura’”. Sendo assim, cria-se uma série de crenças e atitudes linguísticas que ecoam para além do ambiente escolar, resvalando nas relações familiares desses alunos e, posteriormente, em suas demais relações. Dessa maneira, muitas vezes, o ensino engessado de Língua Portuguesa, materializado em sala de aula, desconsidera as variações linguísticas presentes no conhecimento e nas vivências do alunado e pode acabar por reproduzir o preconceito linguístico em seus discursos e práticas para além da sala de aula.

Em contrapartida a essa situação, o conceito de variação linguística vem ganhando cada vez mais espaço em documentos oficiais que orientam ou normatizam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), que define a língua como “uma entidade dinâmica, mutável e variável, pautada em situações concretas de uso” (Brasil, 2018, p. 500). Na BNCC, também se propõe a ser cumprido na sala de aula o objetivo de:

¹ Não é incomum, no contexto de sala de aula, o tratamento de norma-padrão e norma culta como conceitos equivalentes, referentes ao que se deve ser ensinado e aprendido de acordo com as gramáticas tradicionais, muito embora configurem-se como noções diferentes. O conceito de norma será discutido posteriormente.

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação 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. (Brasil, 2018, p. 500)

Esta dissertação surge em consonância com a ideia de potencializar e contribuir para que haja maior abertura para o ensino da variação linguística na sala de aula. Assim, tem como objetivo principal a elaboração de uma sequência didática que vise à reflexão de práticas de respeito linguístico (Scherre, 2021), com base no uso do fenômeno variável do pronome *eu/mim + infinitivo* em orações iniciadas pela preposição *para*.

Convém registrar que a escolha do fenômeno *para eu/mim + infinitivo* como objeto de ensino e de aprendizagem da sequência didática desenvolvida se deu devido ao fato de a variante *para mim + infinitivo* ter sido avaliada, por falantes do Português Brasileiro (doravante, PB) (Brandão; Biazolli; Sene, 2020; Sene; Biazolli; Brandão, 2023), como um dos “erros” de português mais “irritantes”. Sendo assim, torna-se produtivo abordar o uso de *para eu/mim + infinitivo* em uma sequência didática que almeja estimular a reflexão sociolinguística dos alunos.

É possível analisar as variações do fenômeno conforme os exemplos abaixo, retirados de Gomes (2019, p. 32-33), com base no banco de dados IBORUNA:

(i) depois sai sempre um boatinho porque minhas cunhada elas... morria de ciúmes né? 6[Doc.: ah:: tá::] 6[que eu e minha sogra] se dava bem... então sempre sai alguma/ algum/ algum falaTÓrio né? 7[Doc.: é:: verdade] 7[algum falatório] sempre sai então eu falava –“ah deixa quieto o dia que dé(r) **pra mim (eu, Ø) voltá(r)** eu volto” (AC-104, L 71)

(ii) agora em julho... vai ter outra festa desta...[Doc.: uhum ((concordando))] e eles já tão me mandando convite... aí eu creio que num vai dá(r) **pra eu (mim, Ø) í(r)** (AC-124, L 62)

(iii) às vezes quando dá vontade eu corto tomate assim:: nem nem jogo sal nada corto um monte de pedacinho de tomate... e coloco num prato... **pra pra Ø (eu, mim) comê(r)** junto com o miojo... (AC-010, L 281)

Acima, observam-se três possíveis variantes dessa construção: o uso do pronome oblíquo *mim* (variante 1), o uso do pronome reto *eu* (variante 2) e o uso de anáfora zero (variante 3). No escopo desta pesquisa, o foco incide principalmente sobre as duas primeiras opções. Tal escolha foi realizada para que se pudesse fazer um estudo mais direcionado às duas variantes que, socialmente, são mais contrastantes – o *mim* e o *eu* (+ infinitivo), sendo, respectivamente, as formas menos e mais prestigiadas. Apesar disso, como a anáfora zero integra uma escala de avaliação, na qual ela seria não marcada e, dessa forma, não avaliada, ela será trazida em alguns momentos pertinentes para o desenrolar deste estudo.

Como objetivos específicos, este estudo pretende: a) realizar um levantamento bibliográfico acerca de textos que tratem da descrição do fenômeno; b) desenvolver e aplicar um questionário às turmas envolvidas, de maneira a validar o levantamento bibliográfico realizado – no caso, sobre o estigma acerca do uso da variante *para mim + infinitivo* –, e a possibilitar reflexões sobre preconceito e respeito linguístico, com vistas a orientar a produção posterior de uma sequência didática; c) elaborar uma sequência didática sobre o fenômeno trabalhado, com o intuito de organizar um material, a partir da proposta dos Três Eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2018), que possa servir como orientação e direcionamento para o desenvolvimento de atividades que promovam discussões sobre variação, preconceito e respeito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa.

O desenvolvimento deste trabalho é norteado pela Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 1994, 2001, 2008 [1972]) e pela Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Acredita-se que essas sejam as abordagens mais adequadas para a realização desta pesquisa, uma vez que buscam integrar a língua nas experiências vividas pelos falantes, considerando-a em seus aspectos sociais e sua heterogeneidade, sob uma perspectiva na qual a sistematicidade e a variabilidade não se excluem, mas se complementam.

Para as escolhas acima supracitadas, parte-se do princípio de que os estudos sociolinguísticos podem se voltar tanto à descrição da produção linguística dos falantes quanto à análise da percepção que eles têm dos fatos da língua. De acordo com Sene (2019, p. 305),

(...) para alcançar uma compreensão mais completa da dinâmica da variação linguística, é preciso não só entender como a linguagem está ligada ao espaço social na maneira como as pessoas falam, mas também incluir a percepção de como ela é ouvida e processada. Deve-se incluir, também, a avaliação subjetiva dos fenômenos variáveis e a atitude linguística manifestada pelos falantes de diferentes comunidades de fala, afinal a língua em uso envolve, fundamentalmente, o falar, o ouvir, o codificar e o recodificar, o expressar e o interpretar.

Esta pesquisa tem, então, relevante importância social no âmbito dos estudos linguísticos, pois, além de contribuir com a descrição e a análise do modo como determinados falantes avaliam certo fenômeno variável, também colabora para o âmbito educacional, pois visa apresentar um trabalho em sala de aula mais condizente com as propostas dos documentos oficiais (como BNCC e o Currículo Paulista) e a realidade nas escolas.

Assim, trata-se de um estudo desenvolvido especificamente com três turmas de Ensino Médio regular (uma da 1ª série, outra da 2ª série e outra da 3ª) de uma escola privada do interior de São Paulo². A escolha da escola participante se deu pelo fato de ela ser o lócus de atuação, como professora, da pesquisadora – autora deste trabalho – e, portanto, possibilitar o desenvolvimento desta proposta e um acompanhamento posterior com as respectivas turmas.

É importante salientar, desde o início, que esta pesquisa não tem como objetivo eleger uma maneira nova ou ideal de trabalhar com o fenômeno aqui abordado, mas visa, sim, a contribuir para a prática pedagógica, a partir do compartilhamento da experiência realizada com os alunos e da proposta de uma sequência didática que pode ser adequada à realidade de cada educador, ao sugerir novas possibilidades para abordar o tema em questão.

Sendo assim, espera-se, com esta dissertação, cooperar com a conscientização de que existem variedades prestigiadas (normalmente associadas às classes dominantes) e variedades estigmatizadas (comumente ligadas aos grupos mais desfavorecidos socialmente). Nesse sentido, cabe à escola contribuir para a formação comunicativa do indivíduo em meios sociais diversos, com o objetivo de desconstruir essa visão dicotômica e preconceituosa quanto ao uso da língua, considerando tanto a importância da adequação à norma culta quanto o

² CAAE: 69559323.8.0000.5504.

reconhecimento das variações linguísticas presentes dentro das relações sociais, no caminho de trazer um ensino linguístico mais inclusivo e democrático.

Nesta dissertação, são apresentados: a) a fundamentação teórica que respalda a pesquisa, bem como a revisão bibliográfica do fenômeno aqui estudado; b) o questionário desenvolvido e aplicado e a análise de suas respostas; e c) a sequência didática elaborada, embasada nos resultados do questionário e na bibliografia utilizada nesta pesquisa.

2 O UNIVERSO DA SOCIOLINGUÍSTICA

Nesta seção, é apresentado um panorama geral da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 1994, 2001, 2008 [1972]), e, posteriormente, da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), para, em seguida, introduzir a temática da variação linguística no contexto de ensino. A partir disso, também é possível discutir a temática das crenças e atitudes que permeiam o ambiente educacional, o que os documentos oficiais trazem a respeito do ensino de variação e, por fim, a abordagem sobre preconceito e respeito linguísticos.

2.1 Pressupostos da Sociolinguística

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), todas as línguas são dinâmicas e heterogêneas, uma vez que elas refletem as variações que acontecem na sociedade. Essa característica é inerente às línguas naturais, sendo regular e sistêmica e provocando o que se chama de *variação linguística*, que nada mais é do que formas diferentes de se expressar algo por meio da língua, mas que possuem o mesmo valor de verdade.

A essas formas diferentes se dá o nome de *variantes*. Conforme o que já se colocou nas palavras introdutórias deste estudo e como ainda será discutido adiante, existem valores que podem ser associados a essas variantes: algumas podem receber maior prestígio, por estarem associadas a uma linguagem e a um contexto culto, em detrimento das variantes chamadas de *não padrão*, que são desprestigiadas e, muitas vezes, estigmatizadas. Nesse sentido, a escola, possui um papel preponderante, uma vez que atua como reguladora desses significados sociais.

Acerca disso, discussões sobre a discriminação linguística ganharam espaço no âmbito acadêmico e educacional, sendo abordadas de maneira mais evidente por Bagno (1999) sob o conceito de *preconceito linguístico*. Nesse contexto, segundo Gomes (2019), por exemplo:

Uma variante pode ser considerada estigmatizada quando utilizada por falantes desprestigiados socialmente na comunidade, seja por pertencerem a classes sociais menos prestigiadas, seja por possuírem baixo nível de escolaridade, ou ainda por questões raciais. Por outro lado, considera-se prestigiada a variante associada a falantes de status considerado superior; comumente, àqueles que possuem alto nível de escolaridade e/ou pertencem às classes sociais mais altas. (Gomes, 2019, p. 33)

Para a perspectiva variacionista, ao longo do tempo, pode ocorrer a sobreposição do uso de uma variante, levando a outra ao desaparecimento. Nesses casos, a variante de menor uso vai, lentamente, deixando de ser utilizada, sendo substituída completamente pela variante de maior uso, o que gera o fenômeno da *mudança linguística* (Labov, 2008 [1972]). A Sociolinguística atual, desse modo, contribui para investigar e compreender os fatores que levam à ocorrência da variação e da mudança, identificando aspectos que favoreçam ou desfavoreçam a utilização das variantes.

Esses fatores, segundo Labov (2008 [1972]), podem ser de duas naturezas: de natureza interna à língua (chamados de *fatores linguísticos*) ou de natureza externa à língua (chamados de *fatores sociais ou extralinguísticos*). No que diz respeito aos fatores linguísticos, eles podem ser de ordem fonética, morfossintática, semântica, discursiva e lexical. Com relação aos fatores sociais, podem ser observados: fatores inerentes ao falante (como sexo e etnia), aqueles que são sociais (nível de escolaridade, classe social, renda, profissão) e também fatores contextuais (como o grau de formalidade e até a tensão do falante no momento do discurso).

A partir disso, quando se analisa a ocorrência de um determinado fenômeno linguístico, avaliar tais fatores ajuda a compreender sua distribuição social e como pode acarretar possíveis mudanças no sistema de uma língua. Segundo a *Teoria da Variação e Mudança Linguísticas* (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]), os aspectos sociais de fala de uma determinada comunidade, quando reproduzidos de maneira sistemática, podem gerar modificações na língua.

Os primeiros estudos realizados dentro dessa perspectiva foram os feitos por Labov. Em 1962/1963, ele investiga a ocorrência da centralização dos ditongos [ay] e [aw] na Ilha de Martha's Vineyard; e, em 1966, em seu estudo *The social stratification of English in New York city*, ao analisar vários fenômenos, em uma parte

significativa de seu trabalho, Labov se dedica ao estudo do [r] retroflexo em lojas de departamento na cidade de Nova Iorque.

Segundo Labov, pode-se considerar que, “se dado grupo de falantes usa uma variante particular, então os valores sociais atribuídos a esse grupo serão transferidos a essa variante linguística” (Labov, 2008 [1972], p. 290). Isso implica na discussão em torno do preconceito linguístico, uma vez que esse também se apresenta como uma forma de preconceito social, conforme será abordado posteriormente e também na sequência didática desenvolvida.

Conforme Camacho (2013, p. 71-72) afirma,

Como o preconceito racial, social ou sexual é reprimido pela lei, é a repressão a certos usos linguísticos que permite continuar a se exercer, de modo mais sutil e socialmente complexo, o preconceito social. Para isso, é necessário assegurar como norma-padrão uma variedade que nada tem a ver com o que falam e escrevem os brasileiros.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas no ambiente escolar ainda se baseiam, em grande parte, em classificações de estrutura a partir das noções de “certo” e “errado”, abordagem essa a que a Sociolinguística é contrária. Por isso, a escolha de pressupostos sociolinguísticos na elaboração das práticas descritas nesta pesquisa.

Sendo assim, na subseção seguinte, discutimos a abordagem da Sociolinguística Educacional, para, posteriormente, compreendermos como se constroem as crenças e atitudes linguísticas dentro do âmbito de ensino.

2.2 A Sociolinguística Educacional

Atualmente, o ensino da língua materna nas escolas é um tema amplamente debatido. Após décadas de uma abordagem tradicionalista, que muitas vezes perpetuou estigmas e uma perspectiva hierárquica, diversos estudos – como os citados nesta pesquisa – revelam um crescente interesse em promover uma prática pedagógica que reflita a diversidade da Língua Portuguesa falada no Brasil, tornando-a mais relevante e acessível aos alunos.

Fato é que uma das principais funções da linguagem é a de possibilitar a comunicação entre um emissor e um receptor, mas existem muitas formas diferentes para que isso aconteça, e o aluno precisa ter consciência de que, na grande extensão territorial que o Brasil possui, são “muitos” o português falado. Dessa maneira, é na escola onde os indivíduos devem desenvolver essa capacidade multidialetal dentro de sua própria língua materna, muito embora nem sempre seja isso que se verifica, já que há uma supervalorização da variedade padrão em detrimento das demais.

Essa tradição acaba por pautar-se em um ensino metalinguístico, segundo o qual o principal foco passa a ser ensinar regras gramaticais provenientes da *norma-padrão*, o que, muitas vezes, tem o efeito reverso na prática do alunado: ao se sentirem oprimidos em sua forma de se comunicar, eles podem ter o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas suprimidas, já que essa situação gera a sensação de que eles “não sabem falar português” e, portanto, não conhecem sua própria língua.

Ao propor-se uma abordagem sociolinguística para o ensino de gramática, Martins, Vieira e Tavares (2014) afirmam que existem três grandes contribuições que merecem destaque:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 10)

Assim, os autores afirmam que existem dois planos nos quais se pode analisar a produção linguística: o *idealizado* e o *concreto*. No primeiro, observa-se um perfil normativo responsável pela regulamentação do comportamento social, o que pode ocorrer por meio da tradição gramatical no âmbito literário, por exemplo, e pelos grupos usuários da norma-padrão (Martins; Vieira; Tavares, 2014). Já no âmbito concreto, considera-se de maneira efetiva as variedades linguísticas, dentro das quais a noção de *norma* se constitui como “conjunto de usos linguísticos mais

produtivos, preferenciais na fala (e na escrita) de certos grupos de falantes” (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 11).

Isso se relaciona diretamente com as noções de *variedades cultas* e *variedades populares*, a partir das quais as primeiras gozam de maior prestígio frente ao corpo social. Entretanto, na maior parte do tempo, o padrão idealizado não se reflete nos padrões de uso, uma vez que os usos linguísticos são construídos pelos mais diversos perfis sociais, considerando aspectos como grau de escolaridade, urbanização, classe social, região, dentre outros.

Nesse sentido, a perspectiva da Sociolinguística Educacional visa priorizar em sala de aula práticas que contribuam para o entendimento, por parte dos alunos, do uso da Língua Portuguesa em situações comunicativas diversas. Isso significa que a escola necessita orientar para o domínio da norma culta, mas, para além disso, “deve também levar os alunos a desenvolverem a competência de uso da própria língua segundo suas necessidades discursivas, sociais e interacionais” (Cyranka; Oliveira, 2016, p. 2).

No entanto, a escola, que deveria ser um lugar de ruptura de preconceitos e construtora de pontes por meio da educação, é um dos espaços em que mais se tem uma resistência quanto à aceitação da heterogeneidade da língua, por isso a importância e o desenvolvimento de trabalhos como este.

Segundo Bagno (2011), existem na sociedade muitas forças centrípetas que tentam impor um controle sobre o idioma, na tentativa de refrear possíveis mudanças que se caracterizam como mais inclusivas. Com relação ao fenômeno *para eu/mim + infinitivo*, percebe-se essa grande força refreadora em sua ocorrência, conforme será explicitado mais adiante.

Um dos grandes motivadores de resistência de mudança na língua é a própria escrita, que na escola é supervalorizada e colocada em um patamar de maior prestígio em comparação à fala, bem como a força da prescrição normativa, que pode se estender também à fala. Entretanto, conforme pontua Bagno (2004), no prefácio à obra de Bortoni-Ricardo (2004), cresce nesse cenário a perspectiva da Sociolinguística Educacional, considerada “um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas” (Bagno, 2004, p. 7).

Um dos grandes ganhos da Sociolinguística Educacional é a contribuição para a ruptura de um ciclo de reproduções de preconceitos, por meio de um ensino de Língua Portuguesa que considera as variantes linguísticas como parte inerente à língua. Essa perspectiva explicita não mais a noção de “erro”, mas de “diferenças”, uma vez que as variações linguísticas são fruto de mudanças de natureza sociocultural. Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) menciona ainda que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica”. Essa ideia vai ao acordo do pressuposto da existência de uma sistematicidade das variações linguísticas, conforme proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]).

Não é inédita a noção de que cabe à escola fornecer recursos para que os alunos possam adquirir uma competência comunicativa para transitar nos diferentes meios sociais, sem que isso acarrete a desvalorização da sua própria variedade linguística, mas ainda há muita resistência para realizar este trabalho na prática.

Considerando a realidade linguística brasileira, essa configura-se com grande diversidade, seja por questões de regionalidade, variações entre o meio rural e o urbano, grau de escolaridade e mesmo faixa etária. No entanto, no ensino da gramática tradicional, nada disso é considerado.

Ademais, quando o aluno adentra no espaço escolar, ele vem influenciado por diferentes *domínios sociais*, que são ambientes nos quais a criança inicia o desenvolvimento de seu processo de socialização, como a família, os amigos e até a própria escola, aspectos que, muitas vezes, também são desconsiderados. Para explicar melhor, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23):

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

Sendo assim, a variação linguística de cada indivíduo, tantas vezes barrada pela denominada *cultura de letramento*, a partir da qual se tem uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura que prioriza a modalidade

escrita, é fruto dos domínios e dos papéis sociais que permeiam as suas vivências, sendo de extrema importância a consideração de tais fatores no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. Dessa maneira, não se tem uma pluralidade cultural cultivada no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa língua é considerada em um contexto ideal, que não se aplica a uma realidade influenciada pelos domínios sociais do falante, trazendo à tona a presença do preconceito linguístico.

Nesse contexto, o professor, ao invés de ter uma postura de *corretor*, intervindo nas formas de falar do aluno com a apresentação da variante padrão, deve ajudá-lo na identificação das diferenças linguísticas e na conscientização dessas. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 42),

A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras de português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais. O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas.

A partir do exposto acima, fica evidente a necessidade de uma educação linguística respeitosa, na qual o professor atue como um guia no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, sem reforçar preconceitos e estigmas que podem estar associados às variações presentes nos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Para a compreensão da variação no PB, Bortoni-Ricardo (2004) definiu três principais contínuos: 1) o contínuo de urbanização; 2) o contínuo de oralidade-letramento; e 3) o contínuo de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, tem-se em uma ponta os falares rurais mais isolados, normalmente mais associados a uma variedade não padrão, sendo essa mais desprestigiada, e na outra ponta os falares urbanos. A autora aborda ainda a noção de área *rurbana*, que se trata de uma zona intermediária do contínuo. Esse conceito é assim definido:

(...) Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52)

Quanto aos falares urbanos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), vale acrescentar que, ao longo do processo sócio-histórico:

(...) foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia, do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas.

A representação desse contínuo é trazida pela autora da seguinte maneira:

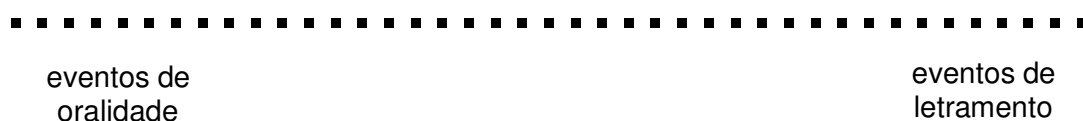
Figura 1: Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

Já o contínuo de oralidade-letramento estabelece uma linha na qual os eventos de oralidade estão em uma ponta; e, na outra, estão situados os eventos de letramento. Tal contínuo é representado da seguinte maneira:

Figura 2: Contínuo de letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

A autora ainda reforça:

Como no caso do outro contínuo, não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62)

Já o contínuo da monitoração estilística diz respeito às interações que são totalmente espontâneas e àquelas que são previamente planejadas, exigindo maior grau de atenção do falante, como uma entrevista ou uma aula, por exemplo, em que a situação comunicativa é mais monitorada por outrem e pelo próprio falante. Os fatores responsáveis pelo monitoramento estilístico podem ser o ambiente, o interlocutor e/ou o tópico da conversa.

A depender do conhecimento linguístico de um falante, o que pode estar relacionado diretamente ao seu grau de escolaridade, o meio ao qual ele está submetido em uma determinada situação pode ser um fator preponderante com relação a suas escolhas linguísticas: ao estar imerso em uma situação profissional, o falante pode optar por adequar sua fala de maneira mais formalizada, ao contrário do que ocorreria se estivesse imerso em um ambiente de lazer, por exemplo. Nesse caso, o falante precisa ter domínio e consciência de ambas as variantes (padrão e não padrão) para poder fazer suas escolhas linguísticas, habilidade esta para a qual a escola deve colaborar, sem que haja uma supressão de variantes linguísticas consideradas desvalorizadas pela sociedade, mas sim uma abrangência e um ensino quanto às diferentes possibilidades de uso da língua.

O contínuo de monitoração estilística é representado da seguinte forma:

Figura 3: Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

É importante destacar que este último contínuo depende diretamente dos outros dois anteriores, uma vez que, por exemplo, falantes localizados mais

próximos dos polos rural e oral não dispõem dos mesmos recursos de monitoração mobilizados na variedade urbana letrada (Bortoni-Ricardo, 2004), como já mencionado.

A partir da apresentação dos contínuos, é necessário destacar a importância de uma formação sociolinguística para o professor de língua materna. Isso porque atividades formativas desse tipo possibilitarão ao docente um preparo mais refinado para trabalhar com as multiplicidades linguísticas, sem associar juízos de valor a variantes. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 37):

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre as variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, [...], e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

Isso ilustra que, em muitas situações, há uma falta de preparo para trabalhar a heterogeneidade linguística, o que pode contribuir para a disseminação de uma educação linguística que reproduza certos preconceitos. Em consonância a tais ideias, Almeida (2018) defende que o docente deve:

[...] auxiliar o aluno a aprimorar aquilo que lhe é inato, mas não totalmente desenvolvido/potencializado, no que tange à ampliação de sua competência comunicativa que precisa ser aperfeiçoada, a fim de que esteja cada vez mais inserido em diversas estruturas sociais e em diferentes experiências de letramento. O aluno precisa refletir sobre os modos de uso da língua oral e escrita e as diversas formas estilísticas que ele pode usar de acordo com os papéis sociais que possa desempenhar. (Almeida, 2018, p. 64)

No sentido de ampliação da competência comunicativa, assim como defende Bortoni-Ricardo (2004), os contínuos podem ser utilizados pelo docente para o reconhecimento dos usos linguísticos feitos pelos alunos na sala de aula, visando direcionar suas práticas de acordo com a necessidade de cada turma e, especificamente, de cada aluno. No entanto, segundo Faraco (2008), o que é visado pela escola no âmbito do ensino, sendo caracterizado como norma culta, é somente

um composto projetado pela interseção entre os contínuos urbano, escrito e mais monitorado. Sobre isso, Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p. 40) afirmam que,

No repertório de professores e alunos em nossas escolas, a variação linguística que marca o português do Brasil é muito produtiva. Sua incidência está condicionada à socioecologia da escola e aos antecedentes socioeconômicos e linguísticos de estudantes e professores (...).

A fim de ampliar e abarcar todos os contínuos na sala de aula, a diversidade linguística pode ser trabalhada por intermédio do estudo de gêneros textuais falados, escritos e multimodais, para que sejam realizadas reflexões sociolinguísticas sobre língua em seu uso real. Em práticas que instituem essas reflexões, também é importante que o aluno atue de forma ativa para o reconhecimento e o uso das variações linguísticas, pois dessa forma haverá um aprendizado ativo, que incentivará o desenvolvimento de atitudes e o rompimento de crenças relativas à utilização de determinadas estruturas no cotidiano e em textos escritos, tornando-o capaz de selecioná-las de acordo com suas intenções comunicativas. Essas premissas são propostas na elaboração da sequência didática desenvolvida para este estudo, que será exposta posteriormente.

Nesse processo de ensino e de aprendizagem, o professor tem um papel fundamental:

Ao professor, cabe, no papel que lhe foi confiado: (i) dar orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias. (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 13)

Conforme destaca Faraco (2008), atividades desse tipo exigem planejamento por parte do docente, para que esse possa conduzir o aluno na busca da identificação das diferenças linguísticas, ao propiciar a criação linguística individual e coletiva. Tais práticas tornam-se muito mais fáceis se realizadas desde os primeiros anos, pois, com isso, os alunos desenvolvem-se abertos para as diferenças das variedades do PB, tendo consciência dessas e sabendo trabalhar e transitar por

elas. Por isso, esta dissertação parte da elaboração de um questionário diagnóstico como instrumento de coleta de dados, para poder nortear a prática pedagógica a partir das vivências prévias das turmas envolvidas.

Como esta pesquisa trabalha com turmas de Ensino Médio, a aplicação do questionário visa – além de validar os dados apresentados pelas pesquisas analisadas e nortear o desenvolvimento da sequência didática – justamente estimular uma reflexão sobre aspectos da Sociolinguística, sobre os conceitos de *variação*, *preconceito* e *respeito linguístico*, uma vez que isso pode provavelmente não ter sido suscitado ao longo da formação desses alunos.

Outro aspecto que é importante destacar e que precisa estar claro ao docente é a conceituação do termo *norma*, em especial no que se refere a duas definições de normas que condensam em si um valor de prestígio: *a norma culta* e *a norma-padrão*. Quanto à norma culta, Faraco (2008, p. 73) afirma que se trata de um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Na sequência, Faraco e Zilles (2017, p. 19) destacam que “a chamada norma culta é uma “norma normal”, porque é uma das tantas normas presentes na dinâmica corrente, viva, do funcionamento social da língua.”

Outro ponto ainda a ser mencionado sobre o conceito de *norma culta* é o fato de que essa também se configura a partir de variedades, o que nos leva ao fato de que a ideia de uma única variedade de língua torna-se redutora e equivocada, pois “não há “a” norma culta, mas um conjunto de variedades cultas no Português Brasileiro, assim como existe um conjunto de variedades populares.” (Faraco; Zilles, 2017, p. 19).

Com relação à *norma-padrão*, Faraco (2008) afirma que, diferentemente da *norma culta*, essa não se trata de uma variedade da língua, mas “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p.75). Sendo assim, a *norma-padrão* encontra-se no plano da idealização e tem como objetivo regulamentar o comportamento linguístico dos falantes. Conforme Faraco e Zilles (2017, p. 75) pontuam, a norma-padrão atua como “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”.

A questão central relacionada à noção de norma, que se consolidou desde o século XIX, está ligada ao fato de que a norma-padrão foi criada para promover a uniformização em um país de dimensões continentais e ricas influências culturais, a partir de uma elite letrada que buscava uma base linguística europeia. Isso resultou em um afastamento dos usos linguísticos correntes na sociedade, alimentando a ideia equivocada de que existe uma forma "correta" de falar português – a crença que se perpetuou de maneira incontestável no ambiente escolar por muitos anos. Essa visão contrasta com o que defendem Faraco e Zilles (2017, p. 12-13), que afirmam que “uma língua só pode ser definida como um conjunto de variedades”. Para esses autores, a norma não deve servir como um padrão para homogeneizar os falares, mas sim como um parâmetro para aqueles que desejam monitorar suas formas linguísticas em contextos sociais específicos.

Ainda com relação à idealização das normas, Faraco (2008) cita a noção de *norma gramatical*, ao defini-la como idealizada por filólogos de grande status social e codificada em manuais tradicionais, por exemplo dicionários e gramáticas, de maneira a contemplar o que é definido como “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (Faraco, 2008, p. 81) em materiais escritos e literários, configurando-se mais como recomendação do que prescrição.

Sobre isso, Almeida (2018) afirma que:

Resulta dessa pluralidade de abordagens que o aluno/leitor se encontra, muitas vezes, inseguro, o que acaba por reiterar um discurso antigo: “o Português é difícil de aprender”. Isto quando assuntos não são ensinados de forma coercitiva e preconceituosa em relação às variantes populares trazidas pelo aluno, insistindo na cultura do erro, sem levar em consideração a natural variabilidade da língua, valendo-se de uma norma mais fechada do que a própria norma gramatical. Faraco (2015) chama essa norma estreita de “norma curta”. (Almeida, 2018, p. 78)

A partir disso, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, que deveria ser o de levar o alunado à reflexão sobre os diferentes usos e normas, subverte-se ao apresentar uma norma que configura a língua de maneira homogênea, visão essa inflexível e preconceituosa, que não valoriza a riqueza linguística do PB, nem os conhecimentos do aluno. Almeida expõe a ideia (com a qual concorda-se nesta pesquisa) de que:

Observa-se que o intuito do ensino de Língua Portuguesa deveria ser o de levar o aluno a refletir sobre o uso das normas ensinadas pela escola, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, em comparação à(s) norma(s) que ele traz consigo, já dominada(s) por ele. Tanto a norma culta (norma normal prestigiada) quanto a norma-padrão (norma prescritiva) não devem ter exclusividade no ensino de língua. Não existem sozinhas. Junto a elas, em conjunto, articulam-se outras variedades da língua. Faraco e Zilles (2017) destacam a importância da variação linguística no ensino da língua. (Almeida, 2018, p. 78)

Para esta pesquisa, então, interessa a ideia de que existe uma pluralidade de normas, sendo que todas fazem parte do tecido sociolinguístico do PB. Embora o modelo de norma-padrão seja estabelecido a partir daquilo que é idealizado no registro formal, o grau de formalidade varia no que diz respeito aos falantes, seja para aqueles que dominam as variedades cultas, seja para os que fazem uso mais regular das variedades populares (Martins; Vieira; Tavares, 2014). Além disso, não é adequado associar a modalidade falada com o registro informal e a modalidade escrita com o registro formal, isso porque,

Essa associação nega a autonomia de cada contínuo de variação que caracteriza a complexa realidade sociolinguística brasileira. Ademais, empobrece o manejo e o reconhecimento da produtiva variação de registro que devem estar presentes nas aulas de Português, seja em gêneros textuais falados, seja em gêneros textuais escritos. (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 14)

Um ensino linguístico mais reflexivo, associando conteúdos originários da pluralidade de normas existente, possibilita mais confiança no manejo da língua, pois, conforme explicita Bortoni-Ricardo (2004, p. 105) sobre o PB, “todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa”, combatendo a ideia de que não conhecemos nossa própria língua e que a escola é um lugar para aprendê-la.

Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 19-20),

(...) o ensino ancorado em *por que*, *como* e *quando* as expressões linguísticas significam o que significam pode e muito contribuir para que o aluno tenha efetivamente o domínio consciente da escrita e da fala que contemplem diferentes normas.

Seja no plano conceitual, seja no plano descritivo, a Sociolinguística traz inúmeras contribuições para a sala de aula, podendo-se destacar três delas segundo

Martins, Vieira e Tavares (2014): (i) a ampliação da descrição das variedades cultas e populares nas modalidades de fala e escrita nos mais diversos registros; (ii) a divulgação desses resultados para a comunidade de alunos e professores do PB; e (iii) a contribuição no que diz respeito ao problema da avaliação linguística (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]), com relação aos juízos de valores atribuídos pelos falantes sob os usos linguísticos na fala e na escrita.

Assim, a Sociolinguística na sala de aula possibilita a conscientização da legitimidade de todas as variantes utilizadas e da necessidade de se implementar práticas de letramento que caminhem para isso. É também por meio dessa abordagem que é possível verificar as crenças e atitudes existentes no âmbito escolar, no que diz respeito ao ensino de gramática, para que se possa nortear as práticas desenvolvidas, conforme é explicitado na subseção seguinte.

2.2.1 Variação no contexto de ensino: crenças e atitudes

Conforme explicitado na subseção anterior, no ambiente escolar, a Sociolinguística pode contribuir grandemente para a aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências comunicacionais, interpretativas e descritivas. Nesse contexto, é importante que a prática do ensino de gramática considere as vivências da turma em questão, trazendo a gramática em função do ensino linguístico, isso porque precisa haver a identificação da língua que o aluno fala, escreve e conhece, com a que ele está aprendendo, a partir de um olhar reflexivo.

Segundo Neves (2010, p. 9), isso “(...) representa olhar a língua em uso, em contexto de situação e contexto de cultura, em inter-relações e em interfaceamentos”. No entanto, comumente, a metodologia trazida em sala de aula volta-se muito mais para um ensino isolado e autônomo da língua, conforme abordado, que insiste em catalogar as regras da linguagem de maneira desvinculada ao entendimento linguístico do aluno.

O ensino de Língua Portuguesa baseado somente no ensino da gramática a partir de atividades metalinguísticas segue uma tradição que, muitas vezes, é responsável pela consolidação de crenças e atitudes na prática do alunado, estabelecendo uma visão pautada no preconceito linguístico. Além disso, também é responsável por estabelecer uma falsa sensação de que existe uma homogeneidade

linguística, o que contrapõe o fato de que a língua se constrói a partir de uma heterogeneidade, que é influenciada por uma série de aspectos, como exposto, por exemplo, anteriormente por Bortoni-Ricardo (2004), a partir de seus contínuos. Sendo assim, essa visão acaba por instituir uma noção estigmatizante às variedades linguísticas não padrão, reverberando, também para as relações sociais dos alunos, preconceito, que será reproduzido em suas vivências posteriores. Nesse contexto, segundo Ghessi e Berlinck (2020, p. 110),

A escola, que poderia (deveria) ser um espaço de reflexão sobre a língua e de construção do respeito à diversidade, acaba sendo um ambiente propício para a distorção da realidade linguística e propagação de preconceitos linguísticos, silenciando sujeitos externos a uma norma idealizada.

Por isso a importância de trabalhos como este, uma vez que ajudam a instituir a língua como uma prática social. Sob a abordagem da Sociolinguística, proposta pela Teoria da Variação e Mudança Linguísticas (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]), o uso de determinada variedade linguística se justifica pela atribuição de um significado social dado a ela, por exemplo, o prestígio social associado às variantes usadas comumente em âmbitos sociais mais prestigiados ou o estigma social que muitas vezes é atribuído a variantes que são utilizadas por classes sociais mais baixas. Isso pode ser observado pelas experiências em sala de aula, uma vez que o aluno traz consigo suas vivências linguísticas, na maioria das vezes permeadas pelo uso de uma variedade não padrão, mas que tem um significado pessoal importante devido à experiência que carrega. No entanto, ao ocorrer a supressão desses usos, isso pode acarretar o desenvolvimento de crenças e atitudes que determinam essa variedade como “errada”, trazendo uma visão estigmatizante responsável por reverberar o preconceito linguístico dentro e fora da sala de aula. Por isso, é relevante que haja o reconhecimento por parte da instituição de ensino em não ignorar ou oprimir as diferenças linguísticas. Para Ghessi e Berlinck (2020, p. 110):

Compreender e analisar as atitudes de professores e alunos abre caminhos para a discussão da variação e mudança dentro do universo escolar, orientando para um ensino que considera o aluno como um indivíduo pensante e ativo e não mais aquele que “não sabe português”. Uma nova pedagogia de ensino de língua materna pauta-se em um trabalho sem danos aos valores sociais dos alunos.

Porém, quando se analisa o ambiente escolar, observa-se que, em muitas situações, o cenário predominante diverge do exposto acima: a educação formal valoriza a gramática tradicional em detrimento de outras variedades, o que contribui para que seja gerada uma falsa sensação ao aluno de que ele “não conhece” ou “não sabe” a Língua Portuguesa, quando, na verdade, a variedade linguística que é de seu conhecimento é que é desconsiderada ou estigmatizada em sala de aula.

Observando o fenômeno estudado nesta dissertação, o uso das variantes *eu/mim* em orações infinitivas iniciadas por *para*, nota-se que o uso da forma *para mim + infinitivo* é a que mais sofre estigma (Brandão; Biazolli; Sene, 2020; Sene; Biazolli; Brandão, 2023), por ser socialmente marcada, devido inclusive à sua atribuição aos falares indígenas – vistos também com preconceito social.

Para romper com essas crenças e atitudes negativas relacionadas a usos linguísticos legítimos, tal qual o *para mim + infinitivo*, a maneira como a escola apresenta aos alunos o ensino de gramática é fundamental. O ambiente escolar, ao reverberar uma visão estigmatizante das variedades de menor prestígio, é responsável por compor certas atitudes com relação a determinados usos linguísticos.

Essa ideia está de acordo com a afirmação realizada por Faraco (2005), ao dizer que “a diferença de valoração das variedades se cria socialmente: algumas, por razões políticas, sociais e/ou culturais, adquirem uma marca de prestígio e outras não” (Faraco, 2005, p. 33). Sendo assim, a partir da construção das crenças em contextos sociais por meio das experiências vivenciadas também na escola, define-se como atitudes linguísticas aquilo que inclui “(...) uma atividade, uma reação e/ou exteriorização do que se pensa, do que se avaliou enquanto se pensava.” (Ghessi; Berlinck, 2020, p. 113).

Já com relação às crenças e às avaliações, segundo Ghessi e Berlinck (2020, p. 133), são “parte fundamental da atitude e dizem respeito àquilo em que os indivíduos acreditam, pensam, sentem a respeito de algo.” As autoras ainda afirmam que crenças e avaliações são construídas em contextos e experiências linguísticas vivenciados pelos indivíduos, tanto socialmente, quanto no próprio ambiente de ensino e aprendizagem (Ghessi; Berlinck, 2020).

Nesse sentido, conforme os dizeres de Barcelos e Abrahão (2006), citados por Ghessi e Berlinck (2020), existe uma característica importante a ser considerada a respeito da natureza das crenças, que se deve ao fato de que elas “nascem no

contexto da interação e na relação com os grupos sociais, incorporando as perspectivas sociais” (Barcelos; Abrahão, 2006, p. 19). Essa característica viabiliza a possibilidade de mudança frente a essas crenças, o que está em consonância ao objetivo desta pesquisa, o de levar a reflexão linguística para a sala de aula, já que a escola tem um papel crucial na formação linguística dos alunos.

Nesse contexto, no ambiente escolar, então, o professor é um dos agentes principais no processo de formação de crenças e atitudes, pois é o responsável por transmitir ao aluno os conteúdos e conhecimentos a partir de seu crivo, influenciando a maneira como esses recebem determinado conhecimento. Dessa forma, por exemplo, se não ocorre por parte do docente a conscientização das diferenças linguísticas, a apresentação da linguagem formal e da coloquial, e se a noção de “erro linguístico” é recorrentemente utilizada, associada a variedades não padrão, isso pode acarretar o desenvolvimento de crenças e atitudes que reproduzem o preconceito linguístico.

No que diz respeito, então, às crenças e às atitudes no ensino linguístico, “(...) a posição em que os professores e os alunos colocam os objetos (língua, linguagem, variação e aprendizagem lingüística) dentro da dimensão avaliativa, (...), em última instância, leva à atitude deles em relação a esses objetos” (Cyranka, 2007, p. 25). A consequência disso é a desvalorização da própria fala do aluno e da comunidade que o permeia.

Por isso a importância de trazer um ensino linguístico que considere uma concepção de língua dinâmica, variável e heterogênea (Labov, 2008 [1972]). Ghessi e Berlinck (2020, p. 118) afirmam que:

A língua é recoberta de um imaginário que nos orienta como devemos dar sentido às variedades linguísticas, estabelecendo o que é valor e o que não é. Assim, os falantes acreditam que podem censurar o comportamento linguístico dos outros, afirmando que determinadas variedades constituem formas “erradas” de falar a língua, a partir de uma concepção normativa que pressupõe que há diferenças qualitativas entre as variedades.

A reprodução de tais crenças e atitudes, então, contribui para constituir o preconceito linguístico dentro e fora do ambiente escolar, a partir de um espaço que deveria, mais do que nunca, primar pela visão inclusiva dos mais diferentes aspectos. Em consonância a essa ideia, um ensino de língua sociolinguístico se

distancia, então, da concepção abstrata e homogênea reproduzida no ambiente escolar. Para Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 9):

Um dos maiores desafios das aulas de Português diz respeito, sem dúvida, ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais – permeados por diferentes normas linguísticas – que devem estar presentes na escola. Com o amplo acesso dos brasileiros aos bancos escolares, (...), a multifacetada realidade brasileira, em todas as suas expressões socioculturais, reflete-se na produtiva e saudável convivência de diversas variedades linguísticas na vida escolar. Conhecer essa realidade plural ocupou e ocupa a agenda dos estudos sociolinguísticos brasileiros (...).

Sendo assim, trazer uma visão heterogênea da língua no ensino de gramática faz-se extremamente importante para combater determinadas crenças e atitudes que reproduzem ideais linguísticas preconceituosas, levando em consideração a diversidade do PB. Tal visão vai, inclusive, ao encontro do que os documentos oficiais tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Brasil. Como os PCNs já sinalizavam na década de 90, “a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (Brasil, 1998, p. 31).

Para compreender melhor como os documentos oficiais abordam a variação do ensino de Língua Portuguesa, a próxima subseção traz um panorama geral acerca desse assunto.

2.2.2 O que os documentos oficiais voltados ao ensino dizem sobre a variação?

Muito embora, atualmente, os materiais de ensino tragam a temática da variação linguística, as aulas de Língua Portuguesa ainda não se desenrolam plenamente com base nessa concepção. Isso ocorre pelo fato de que tal tema – e também o tema do preconceito linguístico – ainda aparece nos materiais didáticos de maneira isolada, como em um capítulo inicial, por exemplo, para posteriormente voltar-se para um ensino de regras gramaticais como fim, e não como meio, conforme já explicitado anteriormente.

Fora isso, também existe o fato de haver a defesa da abordagem tradicional, feita muitas vezes pela coordenação, pelos pais, e até pelos próprios alunos, que já

têm uma crença de que, ao entrarem na escola, precisam “aprender a falar o português correto”. Tal ideal, porém, não está em consonância com o que dizem os documentos oficiais de ensino acerca da variação linguística e do ensino de gramática na escola. Isso porque a defesa de uma educação que valoriza a diversidade linguística não está apenas restrita aos grupos acadêmicos, mas é uma ideia defendida pelos documentos reguladores do ensino, como a BNCC e os PCNs. A esse respeito, a BNCC apresenta:

(...) reflexões sobre os fenômenos de mudança e da variação linguísticas, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil, 2017, p. 81)

É nítido que, desde os anos finais, já existe um incentivo a uma abordagem linguística de ensino que discuta a presença das variedades linguísticas em sala de aula, sejam elas socialmente prestigiadas ou estigmatizadas. Tal visão já era abordada pelos PCNs, como pode ser visto na citação abaixo:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (Brasil, 1998, p. 26).

A partir do trecho acima, fica evidente que, inclusive, discussões sobre preconceito linguístico já deveriam entrar em pauta nas aulas de Língua Portuguesa desde o século passado. No entanto, a educação segue, muitas vezes, voltando seu olhar para o ensino de uma gramática mais tradicional enviesada pela variedade culta da língua, conforme discutido anteriormente.

Retomando esses documentos oficiais, segundo Oliveira (1989, p. 39),

O ensino da língua portuguesa, de acordo com a Lei 4.024/61, tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando “adequada expressão oral e escrita”. A Lei 5.692/71, que estabeleceu a disciplina “Comunicação e Expressão” para o primeiro ciclo, e o Parecer no. 853/71 regulamentam o conteúdo desse ensino. “A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e

compreensão de ideias, fatos, sentimentos e sob a dupla formal oral e gráfica... (Parecer no. 853/71).

Fica claro que a Língua Portuguesa é valorizada enquanto instrumento de comunicação. Posteriormente, houve também a instituição dos PCNs, que constituíram um grande avanço nas políticas educacionais, já que visavam abordar problemas identificados na área da linguagem e propor tanto reflexões teóricas quanto sugestões metodológicas, dando ênfase à utilização da linguagem em diversas situações comunicacionais e sociais. A partir disso, priorizou-se então a eficiência do uso linguístico, resultando também esse fato em um exercício de cidadania.

Nesse sentido, Neves (2006) resume o que Marcuschi (1999) trata como pontos positivos no documento:

a) o texto é adotado como a unidade básica do ensino; b) a produção linguística é tomada como produção de discursos contextualizados; c) há noção de que os textos – tanto de fala como de escrita – se distribuem num contínuo de gêneros estáveis e são socialmente organizados; d) há atenção para a língua em uso, e, na questão do estudo da gramática, frisa-se a relevância da reflexão sobre a língua; e) há especial atenção para a produção e a compreensão do texto (escrito e oral); f) explicita-se a noção da linguagem adotada”, com ênfase no aspecto social e histórico; g) há clareza quanto à variedade de usos da língua. (Neves, 2006, p. 171)

Dessa forma, percebe-se um tratamento do ensino linguístico que, até os dias atuais, não se verifica plenamente no contexto de sala de aula, uma vez que o que ainda é levado ao aluno é um ensino muito mais focado no estudo da gramática normativa, um estudo metalinguístico, que também tem sua importância, mas não pode ser superior a outros objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

Como consequência, no caso de um ensino tradicional, há uma desvalorização do aspecto da variação linguística, ao se considerar um contexto de língua estática e homogênea, abrindo espaço para um cenário de preconceito linguístico contra os demais usos linguísticos, aqueles não padrão. O próprio Marcuschi (1999 *apud* Neves, 2006) já previa que, embora os PCNs pudessem servir como documentos de orientação, não sempre teriam um aproveitamento direto pelos professores, devido ao contexto em que se encontrava o ensino gramatical no Brasil.

Assim, a BNCC reafirma a relevância de se:

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

Para além do preconceito linguístico, e em acordo com este trabalho, o documento também explicita a necessidade de “compreender o fenômeno da variação linguística, *demonstrando atitude respeitosa* diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p. 87, grifos meus). Esse trecho se volta à própria prática de respeito linguístico, explicitando que, para além de combater os preconceitos linguísticos, deve-se também instituir o respeito às variedades, conforme é proposto nesta pesquisa.

A BNCC ainda menciona que, considerando o ensino de gramática, faz-se necessário:

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. (Brasil, 2018, p. 507)

Fica explícito, então, que um dos papéis da escola é, para além de criar condições para que a variedade padrão seja aprendida, dar ferramentas ao aluno para que ele consiga transitar entre as variedades linguísticas com respeito, sabendo usar os instrumentos da linguagem necessários de maneira eficiente para suas vivências. Em consonância a essa ideia, Possenti (1996) afirma que é necessário, no processo de ensino, considerar a dimensão humana do aluno, e essa por si só apresenta o processo de aquisição de conhecimento para além da mera repetição, cenário no qual o ensino de gramática muitas vezes encontra-se estacionado e, justamente por isso, surge a importância da prática do ensino linguístico reflexivo.

Diante de tais expostos, ao analisar-se o ensino baseado somente na existência de uma norma linguística que se sobrepõe às demais, propaga-se uma

noção bastante distorcida de língua, que pode afetar perigosamente o ensino de Língua Portuguesa. Tal visão pode ser responsável por propagar valores positivos ou negativos associados às formas linguísticas, o que reforça o aparecimento do preconceito linguístico sobre determinadas variedades.

Segundo Martins (2023, p. 168):

Para garantir, então, que a escola não contribua para a propagação de uma visão distorcida a respeito da língua e que não reforce as desigualdades sociais, cumprindo o seu papel tanto na formação de cidadãos conscientes quanto na construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso que o ensino de língua portuguesa faça da diversidade linguística o tópico central de discussão e reflexão sobre a língua, ou seja, que incorpore uma pedagogia da variação linguística.

Em acordo com a BNCC, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) também traz essa proposta de ensino linguístico para o âmbito estadual, uma vez que considera o elemento da variação linguística e o estudo do preconceito linguístico objetos de conhecimento a serem desenvolvidos. Dessa forma, percebe-se forte incentivo, nos documentos oficiais, ao ensino de variação linguística atrelado ao ensino de gramática no ambiente escolar, bem como à reflexão acerca do preconceito linguístico e ao desenvolvimento de atitudes que propiciem o respeito linguístico. Esses aspectos foram considerados na confecção da sequência didática.

Sendo assim, em consonância às ideias anteriores e conforme já discutido por Faraco (2008), percebe-se uma necessidade de incorporação de uma pedagogia da variação linguística, uma vez que “(...) esse português não é (e nem poderia ser, porque nenhuma língua é) uno, uniforme. A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social” (Faraco, 2008, p. 181). Apesar disso e do que dizem os documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa está longe de ser ideal, uma vez que muitas escolas se atêm prioritariamente a um ensino de gramática que valoriza quase que exclusivamente a *norma culta*, o que também pode ser observado em muitos exames e vestibulares. Tal modelo linguístico pode contribuir ainda mais para a propagação de uma visão homogênea de língua, de maneira a facilitar a propagação do preconceito linguístico.

2.3 Discutindo preconceito e respeito linguísticos

De acordo com as palavras de Possenti (1996, p. 30):

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

O preconceito linguístico, baseado em julgamentos sociais, entretanto, muitas vezes resulta da comparação equivocada entre o que essas regras gramaticais prescrevem para ser dito e o que efetivamente é dito pelos falantes. As crenças e as atitudes dos alunos em relação à língua que usam podem acarretar o preconceito linguístico na sala de aula e fora dela.

Nesse sentido, a partir da discussão a respeito das crenças, uma das que se constrói é a de que o ensino de gramática pode ser responsável por gerar preconceitos. No entanto, retomando as noções de *norma*, expostas anteriormente, tal ideia está mais atrelada ao que pode ocorrer a partir do ensino de uma *norma única*, uma vez que essa homogeneização não se baseia em usos linguísticos reais, mas na construção linguística histórica de uma elite conservadora que ambicionava uma raiz linguística europeia, muito distante da realidade local da época, e que ecoa ainda na atualidade, como discutido por Almeida (2018).

Em consonância a isso, segundo Bagno (2009, p. 20-21)

Em todas as sociedades, existe sempre um grupo de pessoas, uma classe social ou uma comunidade local específica, que acredita que seu modo particular de falar a língua é o mais correto, o mais bonito, o mais elegante e, por isso, deve ser o modelo que as outras classes e comunidades precisam imitar.

Para que essa visão seja desmantelada, Bagno (2009) ressalta a conscientização de que existem variedades prestigiadas (utilizadas, na maioria das vezes, pelas classes dominantes) e variedades estigmatizadas (associadas aos grupos mais desfavorecidos socialmente).

Para além disso, Scherre (2019, 2021) propõe que se combata o preconceito linguístico trabalhando um conjunto de práticas que instaure o respeito linguístico em nossa sociedade. Para a autora, o respeito linguístico é definido como:

(...) a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior da mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o **Respeito Linguístico** implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying* (...). (Scherre, 2021, p. 117)

Sendo assim, na realidade escolar atual, não basta apenas levar como pauta à sala de aula o combate ao preconceito linguístico, sendo preciso incorporar práticas ao ensino linguístico que instituem o respeito linguístico na prática e nas vivências dos alunos, conforme propõe a sequência didática que será posteriormente apresentada.

Bagno (2009) afirma que existe uma série de explicações que não se sustenta linguisticamente para defender o preconceito linguístico. O próprio dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (*apud* Leite, 2005, p. 82) apresenta:

p. lingüístico Rubrica: lingüística. qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos.

A verdade é que o preconceito linguístico é usado, assim como outros preconceitos, como um instrumento de opressão social que se estabeleceu desde a colonização, voltando-se inicialmente contra grupos étnicos, e, hoje, contra as classes menos privilegiadas e minorizadas. De fato, a escola e a mídia tiveram um papel preponderante para que a visão reducionista de língua fosse instituída de forma plena, com a noção de ensinar as pessoas a lerem e a escreverem, mas também a construir uma série de crenças acerca da norma linguística, que se refletem até hoje (Bagno, 2009).

Por isso, pensa-se, neste estudo, em uma proposta de sequência didática que, para além de combater o preconceito linguístico (Bagno, 2009), algo já mencionado superficialmente em capítulos de livros didáticos atuais referentes à variação linguística, busque incorporar práticas que instituem de fato o respeito linguístico (Scherre, 2019, 2021).

Tanto Scherre (2005) quanto Bagno (2009) explicitam que os meios de comunicação também foram grandes difusores das noções de “certo” e “errado”. Scherre (2005) afirma que, da mesma maneira que é possível tornar o ensino de língua uma prática de cidadania, quando feito de maneira perversa, “a prática do preconceito linguístico sem lei nos leva a subjugar o outro, a alijar o outro do processo produtivo, a diminuir a sua autoestima, a fazer o outro se sentir incapaz, se sentir inferior, se sentir infeliz, tudo por meio das formas linguísticas” (Scherre, 2005, p. 10).

As relações entre a Sociolinguística e o ensino de língua podem trazer aos alunos caminhos que os conduzam a compreender as variedades do PB e, dessa forma, funcionar como um agente de combate ao preconceito linguístico (Bagno, 2009).

Nessa direção, é possível pensar um ensino de gramática eficaz a partir de três eixos de aplicação propostos por Vieira (2018), que reafirma que “a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante às possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português” (Vieira; Brandão, 2007, p. 10) – tais eixos serão retomados adiante. Assim, os elementos gramaticais devem ser reconhecidos e tratados como objeto de ensino, sob uma abordagem reflexiva da gramática, em práticas oportunas e adequadas, conforme será exposto posteriormente.

Sendo assim, busca-se, com a sequência didática desta pesquisa, ensinar aos alunos com respeito “(...) todas as manifestações da linguagem, sejam elas formas com ou sem prestígio” (Scherre, 2005, p. 13), visando, então, trazer práticas efetivas que instituem o respeito linguístico.

3 “PARA EU/MIM + INFINITIVO”: UM FENÔMENO VARIÁVEL

Nesta seção, é feito um panorama geral acerca do tratamento do fenômeno abordado neste trabalho, a construção *para eu/mim + infinitivo*. Ela subdivide-se em três subseções: (i) inicialmente, são apresentadas diferentes abordagens que tratam do fenômeno; (ii) em seguida, é feita uma revisão bibliográfica do fenômeno, sob a abordagem da Sociolinguística; (iii) posteriormente, explana-se como a variação entre *para eu/mim + infinitivo* é avaliada, para, em seguida, contextualizar o uso dessa variação dentro da sala de aula. Nesta última parte, discutem-se dois pontos relevantes para esta pesquisa: a) o trabalho, em sala de aula, a partir de uma sequência didática, e b) uma abordagem a partir dos três eixos para o ensino de gramática.

3.1 Diferentes abordagens do fenômeno

Não é incomum observar-se no PB o uso da forma oblíqua do pronome *mim*, referente à 1ª pessoa do singular, em orações infinitivas introduzidas pela preposição *para/prá*, como observado no exemplo abaixo.

Exemplo 1³:

aí eu comentei lá em casa com a minha mã::e meu pa::i meu irmão e todos eles deram... incentivo pra **mim fazê(r) né?**... **pra mim prestá(r) a prova**... né?... só que aí:: tinha só um dia... **pra mim fazê(r) a**... a inscrição então... tive que corrê(r) atrás de::... histórico escolar:: fu/ éh:: foi bem corrido (AC-053, L 10)

Casos como o demonstrado acima são considerados como pertencentes ao que se denomina como forma *não padrão*, normalmente sendo alvo de estigmas sociais, como verificado ao longo deste trabalho. O uso associado à forma padrão verifica-se ao utilizar-se o pronome reto em 1ª pessoa no singular (*eu*) – associado à norma culta da língua, conforme exemplificado abaixo:

³ Os exemplos 1 e 2 foram extraídos de Gomes (2019).

Exemplo 2:

NÓS ficamos lá:: e eu tentei encontrá(r) alguma coisinha pra mim né? de::... presente... que a minha cunhada tinha me dado dinhe(i)ro **pra eu comprá(r)**... não encontrE::l... (IBORUNA – AC/013)

Muito embora o uso da forma oblíqua nessas orações seja estigmatizado, existe uma motivação histórica na língua para que ele ocorra, fato que já podia ser observado nos usos em latim. Isso porque é possível observar a ocorrência de um dativo agente, usado como gerundivo, que tinha como objetivo indicar uma determinada obrigação a ser cumprida para com uma pessoa. Isso pode ser encontrado em registros realizados por Ernout e Thomas (1953, p. 74 *apud* Torrent, 2008, p. 103),

(...) Dativo complemento do adjetivo verbal em *-ndus*: trata-se de um dativo de interesse indicador da pessoa a quem uma dada obrigação se destina: Pl. Am. 891: *faciendum est mihi illud... quod illaec postulat* “ele me faz fazer aquilo que ele pede”, literalmente “há para mim uma coisa a fazer”...

Isso demonstra que as funções de beneficiário e agente em um elemento formal único já eram reconhecidas pelos latinistas. Segundo Torrent (2005), tais exemplos podem refletir um caso de Dativo com infinitivo:

Ao invés de dizermos que *‘ele me faz fazer aquilo que ele me pede’* ou *‘há para mim uma coisa a fazer’* podemos dizer que *‘é pra mim fazer o que ele pede’* ou ainda *‘ele pede pra mim fazer as coisas’*. Acreditamos, inclusive, que tais traduções respeitam mais a estrutura original latina, uma vez que a Construção em questão construía-se com Gerundivo, forma nominal que, conforme Faria, substituía o Gerúndio quando este deveria acompanhar o Dativo. O mais interessante, porém, é o fato de que, em Latim, o Gerúndio era uma flexão do Infinitivo, empregada quando este não estava acompanhando formas nominativas (FARIA, 1958:458). Sendo assim, temos que, em última instância, era o Gerundivo uma forma de expressão do Infinitivo, tendo permanecido, no Português, esta última. (Torrent, 2005, p. 65-66)

O que ocorre, ao longo do processo de mudança linguística, é que o gerundivo daria lugar ao infinitivo. Dessa forma, o uso do dativo agente tornou-se recorrente na Literatura do período imperial, o que resulta no uso das construções com o pronome oblíquo da 1ª pessoa em orações infinitivas introduzidas por *para*.

Entretanto, tal construção é associada ao uso não padrão da Língua Portuguesa atualmente, sendo recorrentemente vista de forma estigmatizada.

Conforme um panorama de abordagens do fenômeno, organizado por Gomes (2019), é possível perceber diferentes perspectivas de tratamento de sua recorrência. Na abordagem da gramática tradicional, por exemplo, conforme demonstrado pela autora, há uma condenação histórica do emprego da forma oblíqua em orações infinitivas. Alguns dos autores que defendem o uso do pronome reto *eu* para assumir a posição de sujeito dessa construção na variedade padrão da língua são Figueiredo (1913), Maciel (1914), Rocha e Lima (1972), Cegalla (1985), Cunha e Cintra (1985), Macedo (1991) e Bechara (1999)⁴. Segundo Bechara (1999, p. 566):

Isto é para eu fazer – Se a preposição seguida de pronome não serve de introduzir este pronome (que funciona como sujeito), mas um infinitivo, usam-se as formas retas *eu* e *tu* e não *mim* e *ti*:
 Isto é para *mim* (a preposição rege o pronome).
 Isto é para *eu* fazer (a preposição rege o infinitivo: isto é, para que *eu* faça).

Já segundo a perspectiva gerativa, Gomes (2019) menciona Pereira e Roncarati (1993), ao explicitar que essas “explicam a ocorrência de *mim* como sujeito de orações infinitivas introduzidas por *para* como “marcação excepcional de caso”, promovida pela reanálise de *para* como complementizador, mas guardando suas propriedades atribuidoras de caso” (Gomes, 2019, p. 21). Tal perspectiva é ainda reforçada por autores como Miotto (2007) e Carvalho (2008). Este último “assume que esta alternância entre *para eu fazer* e *para mim fazer* seja resultado de uma simplificação morfológica do sistema pronominal do português brasileiro” (Gomes, 2019, p. 22)⁵.

Compreender a maneira como diferentes abordagens tratam do fenômeno aqui estudado permite observar a riqueza desse tema dentro do PB. No entanto, a abordagem adotada por esta pesquisa é a Sociolinguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]), para compreender como o uso de *para eu/mim + infinitivo* se constrói no cenário linguístico atual e para poder direcionar, posteriormente, as práticas que serão realizadas em sala de aula. Nesse sentido,

⁴ Cf. essas referências no estudo de Gomes (2019).

⁵ Cf. essas referências no estudo de Gomes (2019).

então, a seguinte subseção se dedica exclusivamente a compreender tal fenômeno a partir da perspectiva da Sociolinguística.

3.2 Revisão bibliográfica do fenômeno

Antes de se pensar na elaboração da sequência didática, é importante que se verifique a descrição já feita do fenômeno abordado nesta pesquisa, que é de natureza sintática. Para compreender a interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos nas variantes relacionadas a ele, são utilizadas as pesquisas de Figueiredo (2007), Gomes (2019), Santos e Paim (2018), Brandão, Biazolli e Sene (2020), Novais (2018) e Vaz (2020), conforme é desenvolvido nesta subseção.

Um dos estudos iniciais explicitados por Gomes (2019) é o de Figueiredo (2007), que investigou o uso das variações das formas da 1ª pessoa como sujeito nas orações introduzidas por *para* na fala carioca, na perspectiva da Sociolinguística Variacionista. Segundo a análise feita por Gomes (2019), Figueiredo (2007) identifica que o uso do pronome reto *eu* não se verifica em situações não formais, ao que é preferível usar a forma nula (*para* \emptyset *comprar*), por exemplo. Assim, o autor analisa a variação entre o pronome *mim* e sua ausência na estrutura *para Primeira Pessoa do Singular Infinitivo*, a partir de duas amostras de fala do Projeto PEUL/UFRJ, Censo e Tendências, analisando a mudança que ocorre no período de vinte anos que separa os dois estágios da língua registrados nas amostras (1980 e 2000).

Os resultados obtidos pelo autor indicaram fatores linguísticos (a função sintática da oração infinitiva, o paralelismo sintático no contexto de ocorrência das variáveis, o tipo de texto e a modalidade de uso das formas, a correferência de sujeitos nas orações e a natureza semântica do verbo da oração principal) e extralinguísticos (idade e escolaridade (com maior relevância), e gênero (menos relevante)) como motivadores da variação que ocorre para o uso do fenômeno na fala.

Os fatores linguísticos que influenciam a variação linguística se mantiveram os mesmos, com relação ao uso das variantes, nos dois momentos (1980 e 2000). Além disso, segundo o autor, os resultados reforçam "(...) a pressão do prestígio aberto, imposta cada vez mais pela instituição escolar, que estigmatiza *para + mim + infinitivo*, e a pressão do prestígio encoberto que tenta manter a forma

estigmatizada” (Figueiredo, 2007, p. 110), algo que se mantém até hoje e que motivou a escolha do fenômeno abordado neste estudo.

O próprio autor destaca o fato de que a instituição escolar deveria preparar seus alunos para os usos da língua falada em diferentes situações de comunicação, o que implicaria no ensino de gramática a partir da abordagem sociolinguística.

Gomes (2019) analisa três variantes possíveis para a expressão do sujeito de 1ª pessoa do singular em orações com *para + verbo no infinitivo*, sendo elas o uso do *eu*, o uso de *mim* ou o uso do *zero anafórico*, como já demonstrado anteriormente.

Ao estudar as possíveis ocorrências dessas variantes, a autora considerou como fatores linguísticos e sociais guiam o funcionamento de tais construções no noroeste do interior paulista. O *corpus* utilizado foi extraído do banco de dados IBORUNA (Gonçalves, 2007), constituído no âmbito do projeto Amostra Linguística do Interior Paulista (ALIP), por pesquisadores do IBILCE/UNESP, entre os anos de 2003 e 2007.

Para a ocorrência das variantes, foram observados como fatores sociais: i) sexo/gênero; ii) grau de escolaridade; iii) faixa etária; e iv) renda. Já os fatores linguísticos analisados foram: i) tipo de texto; ii) a função sintática da oração infinitiva; iii) paralelismo sintático; iv) correferência de sujeito nas orações; v) natureza semântica do verbo na oração principal; vi) papel semântico do pronome sujeito; vii) tipos de construção; e viii) tempo verbal da oração matriz.

Para sistematizar os dados coletados, a autora utilizou o programa estatístico Goldvarb em diferentes rodadas: uma rodada ternária com as ocorrências de *mim*, *eu* e *zero*, seguida por rodadas com as diferentes combinações entre as formas variantes que foram efetivamente produzidas no *corpus*, sendo elas a) apenas *eu*, b) apenas *mim*, c) apenas *zero*, d) *eu* e *zero*, e) *mim* e *zero* e f) *eu*, *mim* e *zero* (Gomes, 2019). Feito isso, ela ainda realizou uma última rodada para investigar os casos em que a ocorrência dos pronomes *mim* e *eu* em construções consiste no preenchimento de sujeito, visando investigar os fatores influenciáveis na seleção dos falantes ao escolher preencher as orações com o uso de pronomes. Para esta pesquisa, interessa a análise dos resultados da terceira rodada, uma vez que esta investigação objetiva compreender os resultados de *mim* e *eu* em casos de preenchimento de sujeito obrigatório em orações infinitivas introduzidas por *para*.

Dos dados que compuseram a amostra, 118 informantes produziram dados de *para + eu/mim/zero + verbo* no infinitivo, sendo que 43 informantes produziram apenas o *zero* pronominal, 17 informantes produziram apenas *mim*, 6 informantes produziram apenas *eu*, 35 informantes produziram dados com *zero* e *mim*, 14 informantes produziram dados com *eu* e *zero*, e apenas 3 informantes produziram as três variantes.

Nos casos de dados com preenchimento de sujeito, pode-se considerar casos de não correferência de sujeito, pois, segundo a autora, nesses contextos, “o falante precisa explicitar o sujeito a fim de não causar ambiguidade em sua fala” (Gomes, 2019, p. 134). Nesse sentido, foram analisados todos os dados de não correferência de sujeitos.

Sendo assim, segundo os resultados obtidos pela autora, a probabilidade de preenchimento com *mim* foi de 75.7%. Nesse caso, os fatores de maior relevância para a análise foram todos sociais: em primeiro lugar, gênero, seguido por grau de escolaridade e renda.

Com relação ao sexo/gênero, foi observado que o pronome *mim* é mais usado por informantes do gênero masculino (86.5%), se comparado a informantes do gênero feminino (63.6%). Tais dados comprovaram a hipótese inicial da autora: “que falantes do gênero masculino demonstram maior tendência ao uso da forma não padrão *mim* (peso relativo .65), enquanto falantes do gênero feminino revelam maior tendência ao uso da forma padrão *eu*” (Gomes, 2019, p. 135).

Com relação ao grau de escolaridade, os resultados obtidos revelaram que a variante *mim* foi usada por todos os falantes, de todos os níveis (ciclo I e II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), mas que esse uso diminui significativamente conforme o grau de escolaridade aumenta. Assim, tal resultado comprovou a hipótese da autora de que a escolarização atua como refreadora de formas não padrão (Gomes, 2019).

No que diz respeito à renda do informante, o uso do *mim* foi mais recorrente em informantes de menor poder aquisitivo (até 5 salários-mínimos) (95%), do que entre informantes de maior renda (84.6%).

Sendo assim, os resultados obtidos pela autora com relação ao uso do pronome *mim* em posição de sujeito em orações infinitivas introduzidas por *para* revelaram que a maior frequência desse uso foi gerada por falantes “do sexo masculino, com baixa escolaridade, pertencentes às faixas etárias mais jovens e às

classes socioeconômicas inferiores” (Gomes, 2019, p. 138). Tais fatores indicativos revelam um encaixamento social que caminha rumo a uma variedade não padrão.

A autora também observou que existem algumas particularidades relativas ao uso categórico de uma das variantes, que indicam uma influência expressiva dos fatores sociais sobre o comportamento dos falantes:

Inicialmente, os informantes que utilizam *para eu* + verbo no infinitivo e não variam com *mim* ou *zero* são, em sua maioria, mulheres e pessoas com alta renda; informantes que produzem apenas *para mim*, por sua vez, são em sua maioria homens, da faixa etária até 35 anos e de escolaridade estritamente até Ensino Médio; por fim, os dados de informantes que produzem apenas *zero* apresenta uma distribuição neutra entre os fatores sociais. (Gomes, 2019, p. 139)

Além disso, o uso da variante *eu* mostrou-se mais expressiva em perfis sociais de prestígio, ao ser utilizada com mais frequência por falantes com maior grau de escolaridade e renda.

Em especial, os resultados obtidos mostraram relevância para os fatores linguísticos como papel semântico do pronome sujeito, correferência de sujeitos e tipo de construção. Isso porque se observou que “o papel semântico do pronome sujeito indica que, entre falantes que utilizam apenas *mim* e *zero*, há uma forte tendência ao uso de *mim* em situações em que o sujeito é ambíguo, isto é, é interpretado ao mesmo tempo como beneficiário e agente de uma ação” (Gomes, 2019, p. 140). A preferência pelo uso do pronome *mim* também ocorre em casos de sujeitos não correferenciais.

Outro estudo que contribuiu para a observação deste fenômeno foi realizado por Santos e Paim (2018), que investigaram a utilização do pronome oblíquo tônico *mim* como variante para o pronome pessoal reto *eu*, através de dados das quatro capitais dos estados da região Sudeste do Brasil (Belo Horizonte – MG, São Paulo – SP, Vitória – ES e Rio de Janeiro – RJ), pertencentes ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto ALiB.

Neste estudo, levou-se em conta variáveis como: i) sexo; ii) faixa etária e iii) escolaridade. Para a realização da pesquisa, os autores pautaram-se nos trabalhos

de Faria (2006)⁶, Figueiredo (2007) e Torrent (2005), que evidenciaram a variação deste fenômeno na língua, de um modo geral.

Para realizar essa análise, Santos e Paim (2018) partiram de uma verificação do tratamento dado inicialmente pela gramática tradicional com relação ao uso do pronome *eu* e *mim*, para, posteriormente, apresentarem a descrição e a análise dos dados coletados no Projeto ALiB. Sendo assim, segundo a visão de algumas gramáticas, o uso do pronome *mim* em posição de sujeito em orações infinitivas iniciadas por *para* não condiz com a variedade padrão da língua, conforme já explicitado aqui – fato que se afasta da realidade falada em alguns contextos do Brasil.

O *corpus* do Projeto ALiB é formado por inquéritos feitos a partir de um questionário previamente estabelecido. Está constituído por: (i) Questionário Fonético-Fonológico, que contém questões para apuração de fenômenos fonético-fonológicos, (ii) Questionário Semântico-Lexical e (iii) Questionário Morfossintático (QMS). Além disso, também contém questões de pragmática, sugestões de temas para o registro de discursos semidirigidos, questões metalinguísticas e texto para leitura (Santos; Paim, 2018).

Segundo as autoras,

Para este estudo, selecionaram-se as respostas para questão 023 do Questionário morfossintático do ALiB (COMITÉ, 2001, p. 40) que traz o seguinte enunciado: “Alguém pede para você/ o(a) senhor(a) fazer uma tarefa. Mas outra pessoa acha que a tarefa era para ela. Então, você/ o (a)senhor(a) diz: Essa tarefa, na verdade é para _____ fazer”. Os inquiridores podem obter a resposta utilizando, também, a seguinte pergunta, sugerida pelo questionário (COMITÉ, 2001, p. 40): “Vamos supor que você/ o(a) senhor (a) precisa distribuir três tarefas por pessoas. Por exemplo: a limpeza é para alguém fazer, a roupa é para outra pessoa fazer, a roupa é para outra pessoa lavar e a terceira tarefa (...) é para você/ o (a) senhor(a). Como você/ o(a) senhor(a) diria”? Além disso, observaram-se as respostas referentes aos temas para discursos semi-dirigidos [sic], buscando obter a realização dos pronomes *eu* e *mim* em posição de sujeito num contexto mais livre de conversação. Porém, os informantes entrevistados não fizeram uso do fenômeno nessa parte do questionário. (Santos; Paim, 2018, p. 144)

⁶ Cf. essa referência em Santos e Paim (2018).

A pesquisa foi realizada com 32 informantes, sendo 8 para cada capital, estratificados por sexo, faixa etária e escolaridade.

Segundo os resultados obtidos na pesquisa, observou-se, assim como no estudo anterior, um predomínio da variante *para mim* em construções de falantes homens, com faixa etária acima de 40 anos e de menor escolaridade. Neste último aspecto, é importante ressaltar que mesmo os grupos de maior escolaridade (como o de nível universitário) utilizaram a forma não padrão *mim*, mas adequaram seu uso dentro dos contextos necessários de comunicação.

Sendo assim, o uso da variante *mim* foi predominante na fala de 53,10% dos entrevistados, enquanto a variante *eu* ocorreu em 31,30% dos casos e, em 15,60% dos casos, observou-se o registro simultâneo das duas variantes.

Com relação à escolaridade, outro dado se destacou:

Entre os informantes de Ensino Fundamental, predominou em 81,25% das respostas, a forma não padrão *mim*, ao passo que 12,5% dos informantes com este nível de escolaridade fizeram uso da forma padrão *eu* e apenas 6,25% utilizaram as duas formas concomitantemente.

Em contrapartida, entre os informantes de Ensino Universitário, a distribuição das variantes se apresenta de maneira contrária, pois a maioria deles (50%) opta pela forma padrão *eu*, 25% desses informantes empregam a variante não padrão e estigmatizada *mim*, e os outros 25% representam os que ficaram indecisos e utilizaram as duas formas, ou seja, o número demonstra que parte dos universitários conhece a forma padrão, embora, inicialmente, tenha utilizado a variante *mim*. (Santos; Paim, 2018, p. 148-149)

Os resultados revelaram que o acesso à escolarização é, então, determinante no uso das variantes padrão ou não padrão, o que corrobora a ideia de que a escola atua como uma força conservadora da variedade linguística de maior prestígio.

Por fim, nessa pesquisa foi possível observar que, dentre todos os fatores extralinguísticos analisados, o de maior relevância para o uso da variante de maior prestígio (pronomes *eu*) foi o grau de escolaridade. Atrelado ao estudo anterior, percebe-se o quanto o sistema de ensino e aspectos relacionados a grupos sociais mais prestigiados fazem uso preferencial da variante padrão, enquanto grupos com menor grau de escolaridade e renda mais baixa usam predominantemente a variante não padrão, o que pode associá-la a uma estigmatização causada pelo preconceito linguístico.

Outro estudo que também motivou a análise do fenômeno aqui estudado foi o de Brandão, Biazolli e Sene (2020), que analisou as avaliações subjetivas de internautas e de estudantes de Letras acerca de formas linguísticas, sendo uma delas o uso do *mim* em orações infinitivas iniciadas por *para*. Os autores concluíram que o preconceito linguístico é arbitrário, lexicalmente marcado e socialmente motivado.

Segundo eles, “a significação social de certos traços na língua poderia não ser problema se, porventura, os julgamentos não segregassem como segregam, ou não anulassem como anulam alguns de seus falantes” (Brandão; Biazolli; Sene, 2020, p. 224). Dessa maneira, a respeito dos comentários postados no *Facebook* que foram observados no estudo, verificou-se um apego ao purismo linguístico, com a ideia de que somente os colonizadores conseguem “falar bem o português” (Brandão; Biazolli; Sene, 2020), ideia que vai ao encontro do que Bagno (2003) discute a respeito do estigma criado em torno das variedades não padrão da língua, o que materializa o preconceito linguístico.

Isso posto, Brandão, Biazolli e Sene (2020) optaram por analisar as avaliações subjetivas acerca de formas linguísticas dentro de rede social *Facebook* e fora dela, uma vez que a internet se constrói como um espaço de ampla interação social e, conseqüentemente, de disseminação da cultura e dos valores associados a essa cultura.

Ao analisarem os comentários de uma publicação no *Facebook* que dizia “cite um erro de português que te irrita profundamente”, o estudo demonstrou que existe um forte estigma associado ao uso da variante *mim* nas construções mencionadas, com associações a aspectos extralinguísticos, como a atribuição do termo “índio” e da ideia de “demente” às pessoas que fazem uso de *para mim + infinitivo*. Dos 2,5 mil comentários, foram coletados 577 dados, de 334 membros que responderam à postagem.

Após a avaliação da natureza dos “erros mais irritantes” mencionados pelos participantes, assim como de outros aspectos, os dados foram sistematizados e levados para a investigação sobre o preconceito linguístico fora do ambiente virtual – no caso, com a aplicação de questionários a alunos recém-ingressantes no curso de Letras de uma instituição pública estadual. A partir do que foi observado, então, concluiu-se que, na verdade, não seria o uso do pronome *mim*, em si, o problema,

mas, sim, o estigma associado às pessoas que fazem uso dessa construção (Brandão; Biazolli; Sene, 2020).

Outro ponto observado pelo estudo foi que o preconceito linguístico em relação à construção de *mim* como sujeito teve maior recorrência nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, muito embora também ocorra em outras regiões – o que pode ser observado na figura abaixo.

Figura 4: Preconceito linguístico no Brasil: MIM + VERBO



Fonte: Brandão, Biazolli e Sene (2020, p. 236)

Na figura acima, o preconceito contra a ocorrência da variante *mim* está marcado pelo uso de pequenos triângulos vermelhos, que se concentram principalmente nas regiões Sul e Sudeste do mapa, mas que se verificam em menor grau em outras regiões, como o Nordeste e o Centro-Oeste.

Outros estudos corroboram a visão de que a variante *para mim + infinitivo* é perpassada por um viés estigmatizante e de preconceito linguístico. A pesquisa proposta por Novais (2018), no qual a autora analisou o que pensam os falantes universitários do sertão alagoano sobre os usos dos pronomes *mim* e *eu* na posição de sujeito em frases infinitivas iniciadas pela preposição *para*, concluiu que,

(...) na comunidade estudada, os falantes não só julgam usar mas também acham melhor a variante *eu* na posição de sujeito em frases infinitivas em detrimento à [sic] variante *mim*, e que esta última, portanto, recebe avaliação negativa e estigmatização social. (Novais, 2018, p. 66)

A autora, por último, diz que o prestígio averiguado quanto ao uso de *eu* se deu pelo fato de essa forma ser contemplada pela gramática normativa.

Vaz (2020), ao analisar a ocorrência dos pronomes *eu* e *mim*, na posição de sujeito em frases infinitivas, na escrita de jovens brasileiros em grupos virtuais, concluiu que,

(...) em falantes de idade entre 18 e 28 anos, constatamos que não houve nenhuma agramaticalidade com o uso do pronome reto, demonstrando que o uso desse se impõe em uma estrutura mais rígida na língua, em que o falante opta por não trocar a sua posição, de sujeito para objeto. Em contraponto, o “mim” é uma opção para o preenchimento do sujeito, como esperávamos, apenas na estrutura proposta, entre a preposição “para” e o verbo no infinitivo. Ainda que o pronome oblíquo seja uma opção para o preenchimento do sujeito, o grupo estudado tende a usar a variante “mim” em menor grau, independente da escolaridade e do grupo virtual. (Vaz, 2020, p. 2)

Observa-se, em termos gerais, que a variante *mim* foi frequentemente associada a avaliações negativas, a partir dos estudos analisados, o que instigou a escolha desse fenômeno para a realização desta pesquisa. Na seção seguinte, trata-se mais especificamente sobre a avaliação dessa construção.

3.3 Como a variação entre “para eu/mim + infinitivo” é avaliada e como trabalhá-la no contexto da sala de aula?

Nesta subseção é discutido, a partir do levantamento bibliográfico trazido na subseção anterior, como a variação entre *para eu/mim + infinitivo* é avaliada, já relacionando tal questão com o trabalho a ser realizado no contexto da sala de aula.

Retomando os resultados obtidos pelos estudos anteriores, pode-se considerar que o uso da variante *eu*, considerada adequada segundo a norma-padrão, possui avaliação mais favorável por determinadas camadas da sociedade, se comparado ao uso da variante *mim*, que possui sua produção associada a grupos sociais com menor grau de escolaridade e de uma classe social mais baixa.

A escolaridade é potencialmente responsável pela realização do fenômeno. Sendo assim, é de grande importância o papel da escola ao trabalhar as possíveis formas de realização dessa variável, fazendo com que os alunos compreendam o que está por trás dos usos de *para eu* e *para mim*, que é muito maior do que um

simples “certo” ou “errado”. Esse fenômeno tem pouco ou nenhum espaço em discussões que acontecem no ambiente de ensino regular, porque, infelizmente, as escolas ainda têm se construído como espaços apenas de validação de uma única norma e das variantes mais prestigiadas socialmente.

É importante reiterar que os documentos oficiais, discutidos anteriormente, defendem uma visão de ensino e de língua plural, que englobe o estudo das variedades linguísticas, conforme explicitado anteriormente. A partir disso, é em contato com diferentes contextos e diferentes modos de falar (e de pensar), que o aluno poderá desenvolver o domínio das variedades.

Seguindo essa linha de pensamento, Neves (2010) ressalta a necessidade de lançar desafios, bem como provocações nas aulas de língua e linguagem, uma vez que o desenvolvimento linguístico está além da atribuição de regras e conceitos, já que, nas vivências posteriores dos alunos, não são tarefas desse tipo que mobilizarão em seus conhecimentos. É desse ponto que surge a importância de que eles compreendam a funcionalidade das escolhas linguísticas, pois, como expressa Neves (2010), não basta sair mecanicamente em busca das formas linguísticas, já que isso não abarca integralmente questões importantes para o entendimento do aluno, como noções discursivas, questões pragmáticas, contextos de uso, dentre outros aspectos para o entendimento de uma situação comunicativa.

Então, o trabalho com as variantes *para eu/mim + infinitivo* no contexto da sala de aula foi pensado, neste estudo, a partir de um levantamento diagnóstico para entender, sobretudo, quais eram as compreensões dos alunos participantes sobre variação, preconceito e respeito linguístico, e, ainda, quais eram as avaliações deles sobre o fenômeno variável em foco.

Na sequência, após a análise desse levantamento, foi elaborada uma sequência didática, a partir do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com base na proposta dos Três Eixos do ensino de gramática (Vieira, 2018). Segundo Vieira (2018), a partir das ideias de Franchi (2006) sobre uma abordagem reflexiva da gramática, esses três eixos, discutidos adiante, podem ser desenvolvidos a partir de atividades de três naturezas – a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

A natureza linguística, segundo a autora, citando Franchi (2006), refere-se ao

(...) “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas”. (p. 95). Trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98). (Vieira, 2018, p. 52)

Já a atividade de natureza epilinguística, segundo Franchi (2006, p. 97 *apud* Vieira, 2018, p. 52): “[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações.” Isso consiste em diversificar na prática dos alunos os recursos expressivos da fala e da escrita, para que eles possam ter acesso e praticar a diversidade de sua própria língua.

No que diz respeito às atividades metalinguísticas, existe “[...] a necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (Franchi, 2006, p. 98 *apud* Vieira, 2018, p. 52). Segundo a autora,

É nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. (Vieira, 2018, p. 53).

Nesse caso, esse tipo de trabalho trata-se de um recurso, e não de um fim em si mesmo.

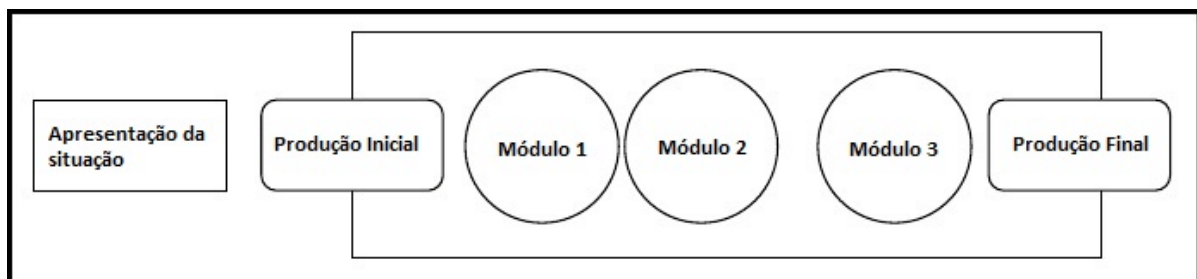
Sendo assim, essas três atividades são consideradas para que se tenha uma abordagem reflexiva da gramática, ocorrendo nos três eixos: parte-se inicialmente daquilo que está internalizado no sujeito (atividade linguística, que muitas vezes é realizada fora da escola); para então aquilo que é visto e trabalhado na escola, a partir de um trabalho de entendimento de quais são os sentidos de determinadas escolhas e usos linguísticos; para, por fim, chegar à sistematização gramatical dos saberes.

3.3.1 A proposta da sequência didática

Considerando a definição de sequência didática dada por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82), tem-se “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Uma característica fundamental da noção proposta pelos autores de Genebra é que a sequência didática deve desenvolver um trabalho em torno de um gênero textual. No que concerne à sua estrutura, pode-se definir que uma sequência didática clássica se fundamenta em uma produção inicial e em uma produção final, sendo composta por módulos em seu entremeio. Abaixo, reproduz-se o modelo sugerido pelos autores:

Figura 5: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Pode-se entender, de forma resumida, tais etapas da seguinte maneira:

- Apresentação da situação: nessa etapa, apresenta-se um problema comunicativo bem definido, explicitando ao aluno todas as informações que ele necessita para que conheça o projeto comunicativo objetivado e a aprendizagem linguística a qual esse se relaciona.
- A produção inicial: parte da produção de um texto oral ou escrito pelos alunos, que revela o reconhecimento que esses têm sobre o assunto estudado em questão, que pode se caracterizar como um primeiro contato com o conteúdo.
- O desenvolvimento dos módulos: segundo os autores, nos módulos, “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 87). A partir de cada módulo, busca-se trabalhar as habilidades e as capacidades necessárias para a aquisição de terminado conteúdo. Essas etapas consistem em trazer a *representação da situação*

comunicativa, o desenvolvimento da *elaboração de conteúdos*, o *planejamento do texto* e a *realização do texto*.

- Por último, a produção final: essa produção possibilita ao aluno colocar em prática as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos.

Para que a aplicação da sequência didática seja efetiva e alcance os objetivos definidos, existem alguns princípios teóricos básicos a serem considerados, como as *escolhas pedagógicas* realizadas pelo docente, que avalia as possibilidades formativas, tornando o processo condizente à realidade dos alunos, por meio do desenvolvimento dos módulos. Além disso, as *escolhas psicológicas* também são de suma importância, uma vez que “o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 p. 92), assim como também são relevantes as *escolhas linguísticas*, que avaliam os procedimentos linguísticos na produção de textos e discursos.

Neste estudo, adaptando essa proposta de sequência didática, pode-se dizer que o levantamento diagnóstico realizado – isto é, o questionário respondido pelos alunos – constituiu uma forma de *apresentação da situação*, pois ele abordou temáticas que seriam desenvolvidas ao longo da sequência didática: conceitos caros a esta pesquisa e o fenômeno variável que seria trabalhado.

A partir do exposto, na subseção seguinte, aprofunda-se a discussão em torno da proposta de ensino dos três eixos (Vieira, 2018), que também serviu como base para o desenvolvimento das atividades desta pesquisa.

3.3.2 A proposta dos Três Eixos de ensino de gramática

Visando materializar na prática uma abordagem mais produtiva da gramática em sala e aula, a partir da abordagem da Sociolinguística Educacional, é detalhado o panorama dos três eixos para o ensino de gramática, conforme proposto por Vieira (2018), que norteou a elaboração da sequência didática desenvolvida.

A abordagem em três frentes de trabalho para o ensino de gramática se mostra deveras importante, uma vez que evita o tratamento simplesmente instrumental do componente linguístico. A proposta, como destacado por Vieira (2018), respalda-se nos PCNs, uma vez que visa possibilitar aos alunos amplo

domínio e entendimento da língua, a partir de situações comunicativas diversas e objetivos específicos, fazendo-os pensar sobre variação e combate à estigmatização, à discriminação e ao preconceito linguístico.

São estes os três eixos a serem trabalhados no ensino de gramática (Vieira, 2018):

- (i) O eixo que trabalha com a parte estrutural e metalinguística da gramática, por meio de uma abordagem reflexiva, ajudando a compreender os recursos linguísticos nos diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo);
- (ii) O eixo que aborda a parte de leitura e de produção de textos. Esse eixo permite o acesso a textos/discursos orais e escritos, possibilitando ao aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos na produção de sentido;
- (iii) O eixo da pluralidade linguística, que permite ao aluno o acesso às variedades linguísticas, segundo os contínuos de variação (Bortoni-Ricardo, 2004), sem uma pré-definição de valor às variedades apresentadas.

Sendo assim, classificam-se os três eixos, respectivamente, como o ensino de: (i) gramática e atividade reflexiva, (ii) gramática e produção de sentidos, e (iii) gramática, variação e normas.

Segundo a autora, para essa abordagem, o ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa deve ser a unidade textual em todos os seus aspectos, tais como os diferentes tipos e gêneros textuais, assim como os diferentes registros, variedades e modalidades consoantes às mais diversas situações comunicativas. Apesar disso, não é negada a essencialidade dos elementos de natureza formal da gramática. O que se destaca é a necessidade de que tais elementos sejam tratados a partir de uma abordagem reflexiva e sistematizados em um momento oportuno e adequado no processo de ensino (Vieira, 2018). Portanto, evidencia-se o espaço fundamental que a reflexão gramatical deve ocupar na abordagem dos conhecimentos linguísticos.

Para compreender melhor como se configuram os três eixos em relação ao fenômeno *para eu/mim + infinitivo*, serão elucidados agora aspectos referentes à análise e ao funcionamento de cada um dos eixos propostos.

É importante ressaltar, primeiramente, que o trabalho com o primeiro eixo perpassa os demais. Conforme explicita Vieira (2018, p. 53-54):

[...] entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

Nesse sentido, as atividades metalinguísticas, por exemplo, rotulam o fenômeno trabalhado. Tais atividades refletem a língua com termos específicos da própria língua. Entretanto, tal trabalho só é funcional quando as atividades epilinguísticas e linguísticas já foram desenvolvidas, uma vez que a abordagem metalinguística depende de um trabalho contextualizado para que faça sentido, sendo necessário perpassar pelas demais atividades antes de colocar essa última em prática.

Outro ponto a ser considerado a respeito desse eixo é que é importante diferenciar o ensino de gramática do ensino de norma-padrão, uma vez que a norma definida como *padrão* é aquela prescrita socialmente, e não aquela internalizada. É preciso estar claro que a gramática não é, por si mesma, o ensino de uma língua de maneira propriamente dita.

Dando continuidade à análise dos eixos, o segundo eixo tratado por Vieira (2018) trata da produção de sentidos dentro da competência textual. Isso ocorre ao correlacionar a seleção linguística à produção de sentidos do texto.

Para o tratamento do eixo 2, em busca de caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto, Vieira (2018) se pauta, sobretudo, nas ideias de outra linguista. Segundo ela,

Neves (2006), considerando os textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” –, apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “[...] interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “[...] interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais)” (p. 26). (Vieira, 2018, p. 54)

Vieira (2018) complementa:

A autora trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a

predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Embora não caiba nos limites deste artigo o detalhamento dessas áreas, fica evidente, em cada uma delas, a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados. (Vieira, 2018, p. 54)

Dessa maneira, é por meio da seleção linguística para a construção de sentido dentro do texto que é possibilitada uma série de operações como, por exemplo, a identificação dos seres, suas respectivas caracterizações, a representação de fatos e ações, os recursos discursivos de modalização, as correlações sintática e semântica dos elementos das frases (Vieira, 2018, p. 55), dentre outros aspectos que possibilitam a construção de sentido dentro do texto.

Um exemplo no que se refere ao fenômeno estudado por este trabalho seria pensar os usos das variantes *para eu* ou *para mim + infinitivo* em gêneros textuais diferentes, que possuam caráter mais ou menos formal. A partir disso, a seleção linguística constrói um sentido que está sempre preso em uma determinada situação comunicativa, fato que também se relaciona ao eixo 3 – abordado na sequência.

Sendo assim, fica evidente a importância da gramática no que diz respeito à produção de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Isso porque os elementos gramaticais são responsáveis pela produção de sentido, o que possibilita articular diretamente atividades gramaticais com atividades de leitura e produção textual (Vieira, 2018).

O eixo 3, por sua vez, por ser o eixo de ensino que trata da gramática, variação e normas, deve viabilizar o conhecimento de estruturas que pertençam às normas efetivamente produzidas por pessoas escolarizadas, tanto na fala quanto na escrita do PB, possibilitando a avaliação de semelhanças e dessemelhanças dessas normas em relação:

(i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico. (Vieira, 2018, p. 57)

A partir desse eixo, é possível compreender de que maneira o ensino de gramática é mais significativo quando se mostra para o aluno que existe variação linguística e que o uso da língua se dá de forma plural. Nesse sentido, com relação ao uso da forma *para mim + infinitivo*, por exemplo, essa construção ocorre dentro de uma variedade trazida pelo aluno, e mesmo por indivíduos que possuam um certo grau de escolarização, a depender do contexto em que estão inseridos. A questão que se coloca, muitas vezes, são os valores atribuídos a tal forma em determinados momentos. Esses sim, por vezes associados a estigmas sociais, que geram o preconceito linguístico.

Sob essa perspectiva, quanto mais os alunos conseguirem fazer seleções linguísticas em prol dos sentidos que eles querem dar aos seus textos, levando em conta a variação linguística porque refletiram sobre ela, mais aptos estarão a uma ampliação de suas competências comunicativas. Nessa direção, estará ocorrendo um ensino de gramática que promove o letramento do aluno, tanto para a leitura quanto para a escrita.

A Sociolinguística dialoga nesse caminho, o de evidenciar a pluralidade de normas existentes, assinalando, inclusive, que a norma culta é variável, ajustada frente às instâncias contextuais e às especificidades dos gêneros textuais e modalidades.

Por fim, segundo Vieira (2018, p. 58),

(...) fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Considerando, portanto, a efetividade no ensino linguístico sob tal proposta, buscou-se mobilizar a correlação entre os três eixos para o desenvolvimento de uma sequência didática sobre o estudo da variação do fenômeno *para eu/mim + infinitivo*, conforme será exposto posteriormente.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DA NATUREZA DA PESQUISA ÀS DECISÕES TOMADAS

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, discorrendo sobre a natureza da pesquisa, a escola e os participantes envolvidos e o instrumento de coleta de dados. Esse último constitui-se por um questionário aplicado aos alunos, com o intuito de validar os dados obtidos no levantamento bibliográfico sobre o fenômeno abordado nesta dissertação, bem como introduzir os participantes a temas que seriam trabalhados na sequência didática elaborada.

4.1 Natureza e tipo da pesquisa

Como metodologia, no saber científico, existem diferentes caminhos para se conduzir uma pesquisa. No que diz respeito à abordagem utilizada nesta pesquisa, pode-se mencionar como principal a de natureza qualitativa.

Buscando uma breve definição para pesquisa qualitativa, Gonsalves (2001) explica que essa se preocupa com a compreensão e a interpretação de um fenômeno, levando em consideração os significados que são dados a uma determinada prática. Apesar das várias formas de se conduzir uma pesquisa qualitativa, seu principal objetivo é descrever, entender e explicar fenômenos, analisando documentos, bem como interações individuais e coletivas.

Sendo assim, para a presente pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritivo, uma vez que o enfoque será dado principalmente à descrição das análises propostas. Apesar disso, alguns dados numéricos acerca dos resultados obtidos, sendo assim, dados de natureza quantitativa, também serão apresentados, para tornar didático o entendimento de alguns resultados. Apesar disso, é importante reiterar que o objetivo desta pesquisa não foi obter dados numéricos acerca do questionário aplicado, mas analisar qualitativamente as respostas realizadas.

Acredita-se que essa forma de desenvolver o estudo tenha sido a mais adequada para os objetivos deste trabalho, uma vez que permitiu, por intermédio das atividades desenvolvidas no questionário, desenvolver, posteriormente, uma proposta de sequência didática contextualizada.

4.2 Escola e participantes da pesquisa

Inicialmente, esta pesquisa foi submetida ao e aprovada⁷ pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSCar). Antes de ser iniciada, os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa, assim como os próprios estudantes, puderam realizar o preenchimento dos termos designados a eles, nesta devida ordem: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁹.

A escola participante é da rede privada de ensino e fica localizada no interior do estado de São Paulo, onde a pesquisadora/professora atua como docente regular. Essa atuação lhe garantiu que pudesse conhecer o perfil e o contexto das turmas participantes, podendo acompanhar os efeitos do desenvolvimento da pesquisa nas práticas escolares dos alunos, durante o horário de aula normal.

Para participar da pesquisa, foram selecionadas três turmas de Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio). A escolha das turmas foi motivada pelo fato de, para além de serem as turmas de atuação da pesquisadora, abarcarem todo o nível de Ensino Médio. Acredita-se que, nesse nível de ensino, os alunos tenham maior maturidade linguística para as discussões que foram realizadas, o que levou ao enriquecimento da proposta deste estudo.

Sendo assim, foram convidados a participar da pesquisa 30 (trinta) alunos. Cabe destacar que a escola abarca turmas pequenas, fato este que também possibilitou uma discussão mais aprofundada dos temas com os alunos. A característica de ter turmas reduzidas também foi um dos motivos pelos quais se escolheu essa escola como lócus da pesquisa. O trabalho e as análises puderam ser realizados de forma mais monitorada, possibilitando a todos os alunos receberem o auxílio necessário ao longo da aplicação do questionário.

A seguinte subseção, então, apresenta a descrição do instrumento de análise utilizado nesta pesquisa para a coleta de dados: o questionário. Nela, descreve-se o questionário, para que, na seção 5, sejam apresentados seus resultados e, por último, a sequência didática elaborada.

⁷ CAAE: 69559323.8.0000.5504. Aprovação em 23 de novembro de 2023. Número do Parecer: 6.482.519.

⁸ Cf. Apêndice A.

⁹ Cf. Apêndice B.

4.3 Instrumento de coleta de dados: o questionário

É importante destacar que o questionário aplicado aos alunos constou como a primeira etapa da sequência didática, já que deu início a um processo de contextualização, enquadrando-se naquilo que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituaram como *apresentação de situação*, conforme exposto na seção anterior e conforme será elucidado na seção de análise e discussão de dados.

A aplicação do presente questionário teve três principais objetivos:

- 1) Validar os dados apresentados neste trabalho sobre a ocorrência e a valoração atribuída à variação do fenômeno *para eu/mim + infinitivo*;
- 2) Servir como a *apresentação da situação* para a proposta da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004);
- 3) Nortear a pesquisadora/professora sobre os conhecimentos acerca de conceitos básicos a serem trabalhados pela sequência didática (como variação, preconceito e respeito linguístico; e a própria percepção dos alunos sobre o fenômeno), para melhor direcionar o seu desenvolvimento.

Sendo assim, o questionário foi composto por 4 (quatro) blocos¹⁰, sendo que cada um deles foi apresentado aos alunos apenas após o término do bloco anterior, para eles tivessem acesso às questões gradativamente, a fim de não haver interferências nas respostas.

Os blocos foram compostos por questões abertas (discursivas), que objetivavam mobilizar os conhecimentos e reflexões acerca de questões linguísticas. Não foi dada às respostas uma valoração de *certo* ou *errado* e os alunos sabiam disso. Além disso, tal questionário foi preenchido em duas aulas de 50 minutos cada, sendo orientado pela pesquisadora/professora, que acompanhou todo o processo em sala de aula.

O primeiro bloco foi composto por uma atividade que possuía duas questões. O objetivo de tal bloco foi trazer perguntas de percepção generalizada sobre a ocorrência do fenômeno, a partir de uma primeira questão distratora (referente às temáticas dos trechos abordados) e de uma segunda questão que visava observar se o aluno era capaz de observar a ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo*,

¹⁰ Cf. Apêndice C.

em três entrevistas apresentadas, sem que o fenômeno fosse devidamente marcado.

O segundo bloco organizou-se a partir de duas questões: a primeira questão apresentava ao aluno um e-mail no qual ele deveria completar as lacunas. Com o objetivo de analisar a produção dos alunos, nesse caso, havia tanto lacunas distratoras quanto lacunas nas quais o aluno deveria optar pelo uso do *para eu* ou *para mim + infinitivo*. O segundo exercício pedia a reprodução do e-mail acima em forma de diálogo. Tal questão tinha como objetivo analisar a produção dos alunos e se haveria alguma diferenciação entre a produção da escrita e a da fala, que seriam monitoradas por eles.

O terceiro bloco foi composto por atividades de percepção mais direcionadas à ocorrência do fenômeno. Tal bloco foi composto por uma atividade que possuía três questões, a partir da apresentação de três textos em prosa, de gêneros diferentes, nos quais era marcada a ocorrência da variante *para mim + infinitivo*. Com relação às questões, a primeira questão era uma questão distratora (referente à tipologia textual); a segunda pedia que os alunos identificassem o que havia sido marcado em comum nos textos, avaliando assim a sua capacidade de percepção mais direcionada à ocorrência do fenômeno; e o terceiro exercício tinha como objetivo analisar a opinião dos alunos sobre essa variante.

Por último, o quarto bloco trazia questões mais direcionadas e reflexivas sobre os conceitos que, possivelmente, seriam trabalhados ao longo da sequência didática. Tal bloco foi composto por quatro atividades. A primeira e a segunda atividade apresentavam diferentes textos (um diálogo de um *reality show*, um diálogo de um *show de stand up* e um meme), que traziam discursos de valoração negativa ou estigmatizada à ocorrência da variante *para mim + infinitivo*, e pediam que os alunos avaliassem tais atitudes. O objetivo de tais atividades foi observar a percepção dos alunos acerca dos estigmas e do preconceito atrelados a essa variante, sem utilizar precisamente tais conceitos.

A terceira atividade apresentou uma nuvem de palavras, presente no estudo “Preconceito linguístico na rede e fora dela: categorização, perfis sociais e avaliação subjetiva”, realizado por Brandão, Biazolli e Sene (2020), também com o intuito de conferir a avaliação dos alunos acerca de atitudes estigmatizantes sobre a variante *para mim + infinitivo*.

Por último, a quarta atividade foi composta por três questões que faziam uma abordagem mais direcionada aos conceitos de variação, preconceito e respeito linguístico, com o objetivo de mensurar os conhecimentos dos alunos sobre tais conceitos, para poder nortear a abordagem destes na elaboração da sequência didática.

Na próxima seção, será abordada uma análise minuciosa dos resultados obtidos na aplicação deste questionário, bem como será apresentada a sequência didática.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para atender aos objetivos desta pesquisa, nesta seção, será realizada uma análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário, além da apresentação da sequência didática desenvolvida com base nos três eixos para o ensino de gramática, conforme proposto por Vieira (2018).

5.1 Análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário

O questionário analisado foi aplicado com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa: a elaboração de uma sequência didática sobre a variação do fenômeno *para eu/mim + infinitivo*, com base nos três eixos para o ensino de gramática, conforme idealizado por Vieira (2018).

Conforme mencionado anteriormente, o questionário foi estruturado em quatro blocos – cada um com objetivos específicos que se complementavam. Os blocos foram aplicados de forma sequencial e separada, com a presença da professora na sala de aula, que orientou os alunos na realização das perguntas de cada seção.

A aplicação do questionário foi feita com três turmas do Ensino Médio. Da 1ª. série, participaram 6 alunos; da 2ª. série, 12 alunos; e, da 3ª. série, também 12, num total de 30 alunos, como já mencionado.

5.1.1 Análise do Bloco 1

O bloco 1 foi composto por uma atividade, que tinha como objetivo analisar, de maneira generalizada, a percepção dos alunos acerca da ocorrência da variação do fenômeno *para mim + infinitivo*. Essa atividade foi organizada com a inserção de três entrevistas, retiradas do banco de dados do *corpus* IBORUNA. Em tais entrevistas, havia a ocorrência do fenômeno, conforme explicitado abaixo:

Entrevista 1:

“aí eu comentei lá em casa com a minha mã::e meu pa::i meu irmão e todos eles deram... incentivo pra mim fazê(r) né?... pra mim prestá(r) a prova... né?... só que

aí:: tinha só um dia... **pra mim fazê(r) a...** a inscrição então... tive que corrê(r) atrás de::... histórico escolar:: fu/ éh:: foi bem corrido”. (AC-053, *grifos meus*)

Entrevista 2:

“eu cheguei a uma conclusão que num tinha mais jeito sabe?... foi onde:: eu peguei e falei pra ele falei – “olha P.... eu cheguei à conclusão... assim como/ como vocalista um po(u)co líder sabe? da banda” –... que pô eu vejo quase tudo em volta todo mundo toca **pra mim cantá(r)** pra pra dá(r) um significância pr’uma banda né?” (AC-035, *grifos meus*)

Entrevista 3:

“eu vô(u) fazê(r) no no nós tamo(s) numa:: numa::... numa::... numa equipe lá da igreja a gente faz parte do::... d’um encontro da igreja e o pessoal pediu **pa mim fazê(r)**... um um um deles lá sabe que eu que a ge/ aque eu faço esse tipo de arroz ele falô(u) ele falô(u)... – “eu quero que cê faz um arroz carrete(i)ro mas do teu jeito” (AC-137, *grifos meus*)

Como pode ser observado nas entrevistas mencionadas, extraídas do questionário, o fenômeno está presente. No entanto, no questionário aplicado aos alunos, essas estruturas não foram destacadas, pois o objetivo era avaliar se os alunos conseguiriam identificar de forma recorrente o uso da *construção para mim + infinitivo* em três trechos diferentes.

Sendo assim, foram elaboradas duas questões sobre os textos trazidos: a primeira pergunta era uma questão distratora, que questionava a respeito da temática de cada uma das três entrevistas. Com relação à segunda questão, essa era direcionada à ocorrência do fenômeno, e abordava se os alunos eram capazes de identificar uma construção comum que tivesse chamado sua atenção e se conseguiam identificar qual construção era essa. Seguem abaixo ambas as perguntas para melhor compreensão:

Quadro 1: Questões retiradas do Bloco 1 do questionário avaliativo

Questão 1:	A partir da leitura dos trechos acima, explique qual é a temática de cada um deles.
Questão 2:	As pessoas entrevistadas fizeram uso de algum termo ou de alguma construção que tenha chamado a sua atenção? Se sim, você consegue identificar o que foi? Anote abaixo.

Fonte: Elaboração própria

Em relação à primeira questão, os temas abordados em cada entrevista foram, respectivamente: a) um concurso/prova realizado por um indivíduo; b) uma discussão entre os integrantes de uma banda; e c) um almoço realizado em uma igreja. Como essa questão funcionou como um item distrator, não será feita uma análise detalhada dos resultados. No entanto, foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiu compreender os temas apresentados e resumir suas ideias em respostas claras. Algumas dessas respostas estão transcritas abaixo para exemplificar os resultados obtidos:

- (i) “O primeiro trecho se trata de uma pessoa que vai prestar uma prova, provavelmente um concurso para trabalho. O segundo se trata de um vocalista de uma banda. Já o último de um encontro da igreja, onde a pessoa fará um prato para servir, no caso um arroz carreteiro.” (Resposta de uma aluna da 1ª série do Ensino Médio)¹¹.
- (ii) “Na entrevista 1 o narrador fala de uma prova que iria ocorrer com apoio da família, e que precisava de seu histórico escolar. Na entrevista 2 fala sobre uma banda, na qual o narrador discute sobre sua importância nela. Na entrevista 3 é citado que pediram para a pessoa produzir um arroz carreteiro.” (Resposta de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio).
- (iii) “Entrevista 1: está acontecendo um diálogo no qual o indivíduo relata o incentivo dos pais para realizar a prova, porém com rapidez por conta do tempo de inscrição; Entrevista 2: diálogo no qual o indivíduo relata um desentendimento diante da banda; Entrevista 3: Relato de um

¹¹ Optou-se por manter a escrita tal qual fora feita pelo(a) participante da pesquisa.

indivíduo que faz parte da equipe da igreja e que foi pedido para fazer um arroz carreteiro.” (Resposta de uma aluna da 3ª série do Ensino Médio).

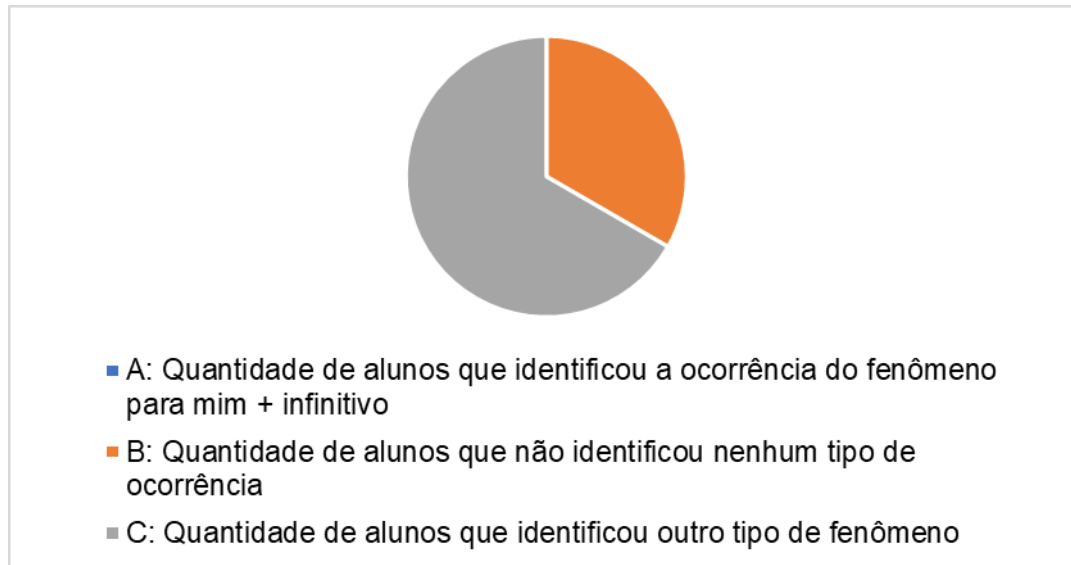
A partir dos exemplos das respostas dadas acima, é possível perceber que, no geral, independentemente da série na qual o(a) aluno(a) se encontra, ocorreu o entendimento das temáticas tratadas nas entrevistas. É válido reiterar duas respostas que fugiram dos padrões das respostas dadas acima: uma delas de uma aluna da 1ª série; e, outra, de um aluno da 2ª série. Elas estão transcritas abaixo para que possa haver uma reflexão a respeito:

- (iv) “Estão falando sobre outras pessoas.” (Resposta de uma aluna da 1ª série do Ensino Médio)
- (v) “Mostrar como tem alterações na língua brasileira falada e escrita.” (Resposta de um aluno da 2ª série do Ensino Médio).

Nas respostas acima, observa-se que, na primeira, a resposta foi mais geral e não especificou os temas abordados. Por outro lado, a segunda resposta destacou a questão linguística relacionada à dualidade entre fala e escrita, apesar de isso não ter sido discutido durante a aplicação do questionário, nem mencionado no próprio instrumento. Essa situação pode ter ocorrido porque essa discussão já havia sido abordada pela pesquisadora/professora em aulas posteriores à aplicação do questionário.

Com relação à segunda questão do Bloco 1, essa já direcionava o olhar do aluno para a ocorrência de um possível padrão linguístico acerca da ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo*. Nesse sentido, serão expostos abaixo quatro gráficos que analisam a percepção dos alunos sobre tal ocorrência. O primeiro gráfico é respectivo aos alunos da 1ª série do Ensino Médio; o segundo gráfico refere-se aos alunos da 2ª série do Ensino Médio; e, o terceiro, aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. O quarto gráfico compila todos os resultados.

Gráfico 1: Identificação da ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* na questão B do Bloco 1 do questionário (alunos da 1ª série do Ensino Médio)



Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados obtidos no gráfico acima, observou-se que nenhum aluno foi capaz de identificar a ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo*. Entretanto, dos 6 alunos que compunham a 1ª série, 4 deles identificaram a ocorrência de outros fenômenos e 2 não observaram nada que lhes chamou atenção. Com relação a esses últimos, é válido reiterar que um deles emitiu a seguinte resposta.

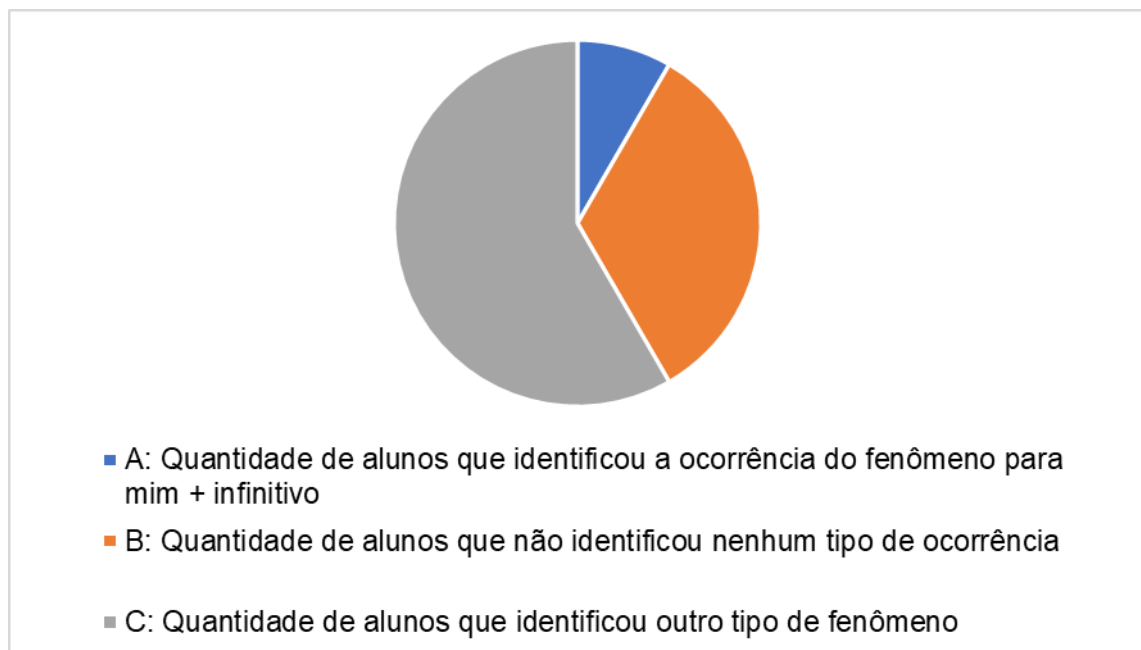
- (vi) “Não, pois são todos termos e construções comuns na oralidade”.
(Resposta de um aluno da 1ª série do Ensino Médio).

Tal perspectiva permite observar que, nesse caso, o fato de tratar-se de entrevistas – e, nesse contexto, de ter havido a transcrição de contextos oralizados – influenciou a percepção do aluno sobre a ocorrência de termos e construções *comuns*. Pode-se observar que, somente pelo fato de estarem associados ao contínuo da oralidade (Bortoni-Ricardo, 2004), é que foram normalizados pelo aluno, o que evidencia uma crença acerca da associação entre variantes que fogem à *norma-padrão* à oralidade.

Em relação aos demais alunos, suas atenções se voltaram para a ocorrência de outros fenômenos que não foram o foco deste estudo. Entre esses fenômenos, destaca-se a observação de dois alunos que mencionaram a supressão da letra "r" no final das palavras, como em "fazê" e "corrê". Além disso, reforçando a ideia já discutida, os alunos que identificaram algum fenômeno fizeram associações das entrevistas ao contexto informal, à oralidade e ao ambiente rural. No entanto, nenhum deles mencionou a variante *para mim + infinitivo*.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos pela análise dos dados coletados nas respostas dadas pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio, observou-se que há uma crença que associa a ocorrência de fenômenos das variedades *não padrão* aos contínuos *rural* e de *oralidade* (Bortoni-Ricardo, 2004), segundo as respostas dadas por eles. Discorreremos mais sobre tal aspecto após a análise das respostas dos alunos das outras turmas. Nesse sentido, segue abaixo o gráfico com relação aos alunos da 2ª série do Ensino Médio:

Gráfico 2: Identificação da ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* na questão B do Bloco 1 do questionário (alunos da 2ª série do Ensino Médio)



Fonte: Elaboração própria

Com relação aos alunos da 2ª série do Ensino Médio, somente um deles observou a ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* nos três trechos. Com relação aos demais, sete deles observaram a ocorrência de outros fenômenos –

nesse caso, a supressão de letras ao final das palavras, como o *r*, *s*, *u*, como nos exemplos em *fazê*, *corrê*, *falô*, etc. Além disso, quatro alunos não observaram a ocorrência de nenhum fenômeno específico que tenha chamado a sua atenção. No entanto, em todos os casos, houve uma observação quanto à informalidade das formas trazidas nas entrevistas e, dessas análises, tais variantes foram associadas ao contínuo da oralidade (Bortoni-Ricardo, 2004) por uma aluna, bem como a questões associadas à variação geográfica, como o sotaque.

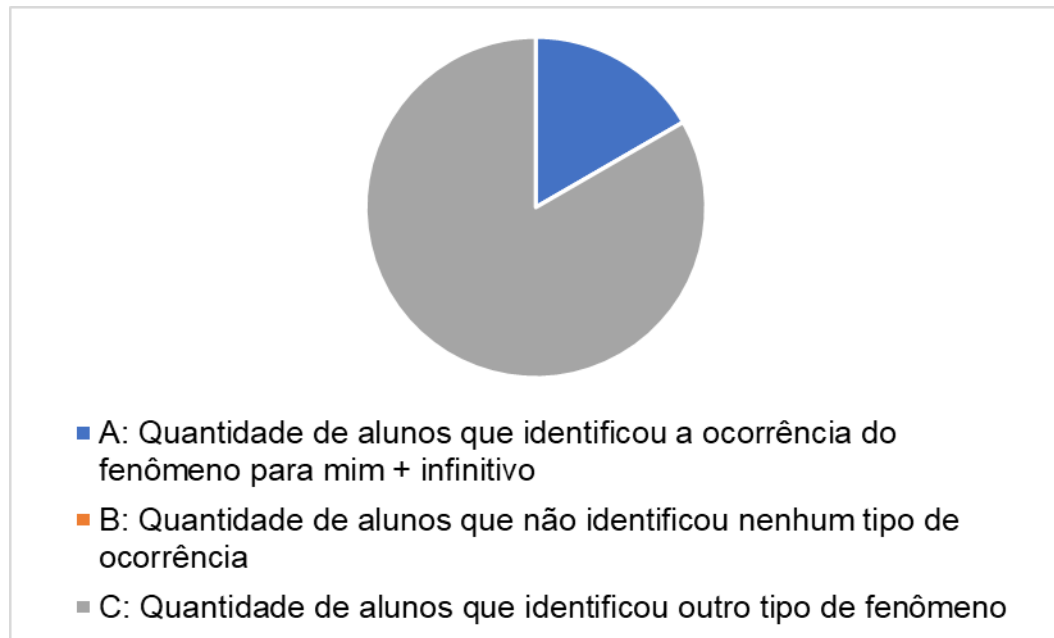
Além disso, nesta turma, foi possível observar três respostas que chamam a atenção quanto à crença das variantes linguísticas, conforme transcritas abaixo:

- (vii) “Todos os três textos foram escritos fora da norma culta, possuindo pontuações diferentes (*fazê*, *vô*, *corrê*, *cantá*, etc) e **palavras gramaticalmente incorretas (*tamo*, *cê*, *poco*)**, essas entrevistas passam a impressão de que uma pessoa está falando, replicando seu sotaque. (Resposta de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).
- (viii) “Sim, nos três trechos é possível notar que os entrevistados falam de **uma forma considerada errada**, como no trecho “*pra mim fazê(r)*” “*tive que corrê(r)*”. (Resposta de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).
- (ix) “Sim, na entrevista 3 **o personagem é meio gago e a fala dele é engraçada**” (Resposta de um aluno da 2ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).

A partir da análise das respostas observadas acima, além da crença citada anteriormente, é possível notar que esses alunos associaram variantes das variedades não padrão com conceitos que expressam uma ideia de *erro linguístico*, o que valida a ideia apresentada anteriormente por Bortoni-Ricardo (2004). Além disso, ao caracterizar essa forma linguística como *engraçada*, também é possível observar um juízo de valor que foge à normalidade linguística para o aluno, e que expressa um viés preconceituoso.

Com relação às respostas dadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, foi observado:

Gráfico 3: Identificação da ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* na questão B do Bloco 1 do questionário (alunos da 3ª série do Ensino Médio)



Fonte: Elaboração própria

A partir da análise dos resultados obtidos no gráfico acima, dois alunos identificaram a ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo*. Segundo eles, essa variante se associa aos termos *incorreto* e *erro*, reforçando a apreciação negativa que recai sob essa forma. Além disso, todos os demais alunos identificaram a ocorrência de outros fenômenos.

Nesse viés, um aspecto que foi mais observado nas respostas dessa turma foi a noção dos conceitos de *erro* e *inadequação*, associados tanto à ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* quanto à ocorrência de outros fenômenos pontuados, como a supressão de consoantes e vogais no final das palavras e questões de concordância verbal. Além disso, dois aspectos trazidos em três respostas valem ser discutidos, conforme observado abaixo:

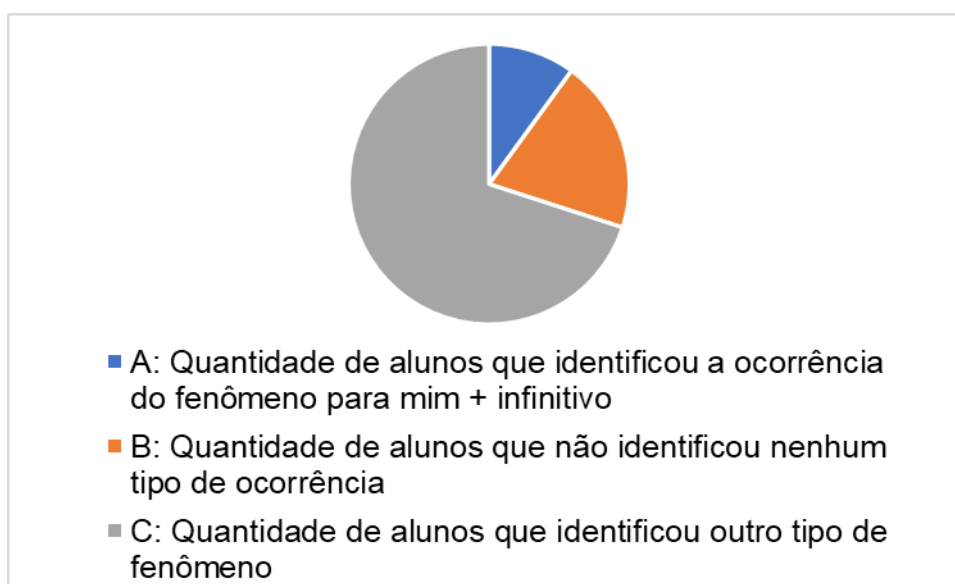
- (x) “As pessoas entrevistadas usaram da linguagem coloquial em seus discursos, **tornando mais complexos o entendimento para aqueles que estão lendo**” (Resposta de uma aluna da 3ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).

- (xi) “Sim, é notado nas 3 entrevistas o uso e palavras com termos “errados”, **que são mais vistas no interior das capitais** (pra mim fazê(r), “pra mim cantá(r) e “o pessoal pediu pa mim fazê(r)”. (Resposta de um aluno da 3ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).
- (xii) “[...] o uso de **“mim” de forma incorreta**, como *para mim cantá*; **construções sintáticas estranhas** e o **uso de uma linguagem informal, oral**, como *que pô eu vejo quase tudo em volta.*”

A partir da análise das respostas transcritas acima, é possível observar diversas crenças e atitudes por parte dos alunos. Além da ideia que associa variantes da forma *não padrão* (inclusive a ocorrência de *para mim + infinitivo*) à noção de *erro linguístico*, também é recorrente a associação de tal variante à oralidade e ao contexto interiorano – rural, conforme já expresso por alunos de outras turmas. Nesse caso, também se destaca a observação de um aluno de que a leitura da linguagem coloquial nas entrevistas torna-se algo complexo. Esse comentário, provavelmente, deve ter sido feito pela não familiarização dos alunos com critérios de transcrição de registros orais.

Analisando, então, os resultados obtidos nas três turmas, tem-se:

Gráfico 4: Identificação da ocorrência do fenômeno *para mim + infinitivo* na questão B do Bloco 1 do questionário (três séries do Ensino Médio)



Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados obtidos pela análise das três turmas participantes da pesquisa, os dados numéricos observados foram: 3 alunos identificaram a ocorrência da variante do fenômeno *para mim + infinitivo*; 6 alunos não identificaram a presença de nenhum tipo de ocorrência; 21 alunos identificaram a presença de outros fenômenos associados às variantes *não padrão*. Nesse sentido, nas três salas, foi observado que os alunos associam variantes *não padrão* à oralidade, a contextos interioranos e rurais, aos conceitos de *erro*, *inadequação*, e a ideias que denotam certo preconceito linguístico, conforme explicitado anteriormente.

A partir disso, é possível perceber que avaliações negativas sobre variantes não padrão permeiam as ideias linguísticas dos alunos, independentemente das séries nas quais eles se encontram. Tal fato corrobora as discussões expostas nas seções anteriores, de que a crença de que existe uma maneira correta de se expressar vigora no âmbito educacional, responsável, muitas vezes, por respaldar ideias que reforçam certo preconceito linguístico.

Em consonância a isso, percebe-se que tal noção contribui para a ideia de que a Língua Portuguesa *é difícil de aprender*, que perpassa as crenças do alunado. Conforme Faraco (2015), a *norma culta* constrói-se de maneira inflexível no âmbito escolar, rejeitando as demais variedades linguísticas. Daí a necessidade de se exercer em sala de aula práticas que ajudem a desmistificar essa forte tradição, que reduz a Língua Portuguesa a uma única forma de se expressar, que deve ser seguida à risca, caso o indivíduo deseje ser bem-sucedido socialmente.

Segundo Almeida (2018, p. 78), “à escola cabe, pois, garantir ao aluno o domínio das variedades cultas brasileiras, porém sem inferiorizar as variedades vernaculares que o aluno já traz para a sala de aula”.

Para dar continuidade aos resultados, então, será apresentada, na próxima subseção, a análise relativa ao Bloco 2 do questionário.

5.1.2 Análise do Bloco 2

O Bloco 2 foi composto por duas atividades que objetivavam observar a produção dos alunos, analisando a diferenciação entre a realização do fenômeno na fala e na escrita. Assim como na atividade anterior, não houve indicação de que se tratava de enunciados com *para eu* ou *para mim + infinitivo*.

Nesse contexto, a primeira atividade consistia em um e-mail no qual os alunos deveriam preencher as lacunas do texto, aplicando seus conhecimentos linguísticos na produção textual. A proposta de produção utilizada está apresentada abaixo:

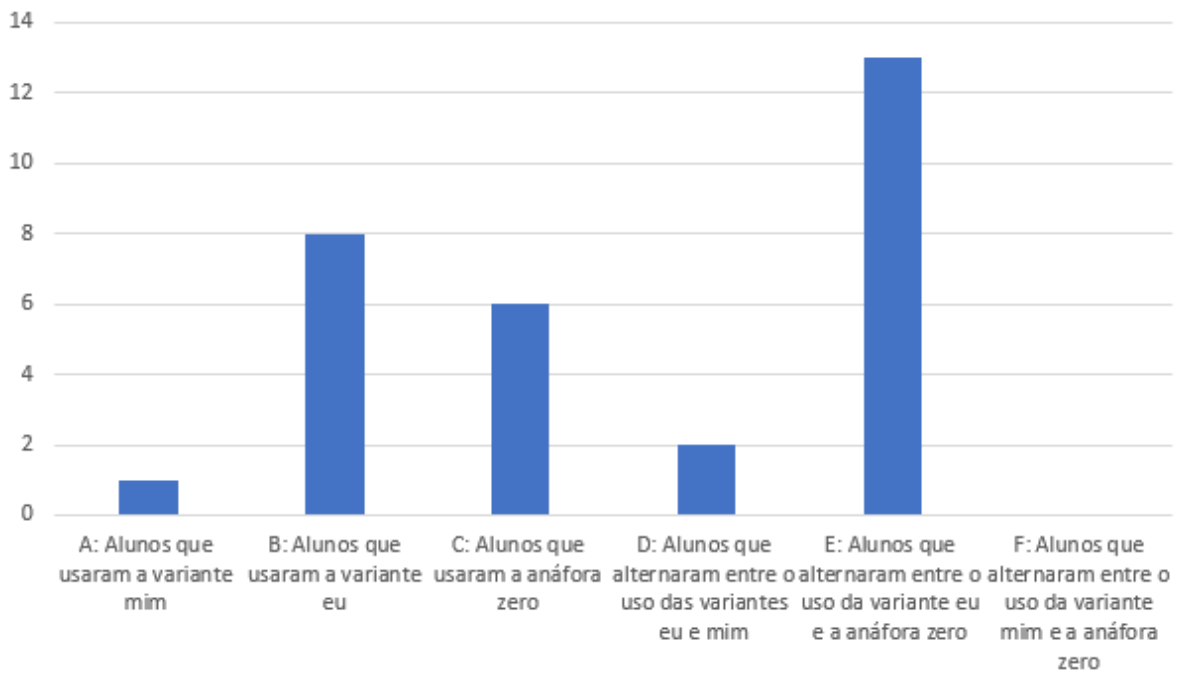
Figura 6: Atividade 1 de produção textual do Bloco 2 do questionário

<p>Prezada professora _____,</p> <p>Espero que esteja _____!</p> <p>Gostaria de informar que estou com algumas _____ sobre o exercício que foi passado na última aula. Se possível, poderia me esclarecer alguns _____ para _____ saber exatamente como proceder? Isso vai me ajudar bastante para _____ estudar de forma eficaz.</p> <p>Agradeço muito pela sua _____.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>_____</p>

Fonte: Elaboração própria

Nessa atividade, foram inseridas lacunas distratoras, com o objetivo de desviar a atenção do aluno, juntamente com lacunas nas quais seria possível a identificação de ocorrência das variantes *para eu/mim + infinitivo* e da anáfora zero. Tais variantes poderiam ser utilizadas na quinta e sexta lacunas. Sendo assim, os resultados obtidos estão organizados no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Ocorrência das variantes *para eu/mim + infinitivo* na atividade de produção 1 do Bloco 2 do questionário



Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados obtidos acima, alguns pontos podem ser observados e discutidos. O primeiro deles é com relação às categorias que tiveram maior recorrência na produção dos alunos, sendo, respectivamente: 1) Alunos que alternaram entre o uso da variante *eu* e da anáfora *zero* (13 alunos); 2) Alunos que usaram somente a variante *eu* (8 alunos); e 3) Alunos que usaram somente a anáfora *zero* (6 alunos).

Sendo assim, observou-se que a produção dos alunos se voltou prioritariamente para a variante padrão *eu* ou para a anáfora *zero*, que também pode ser utilizada dentro do que se considera como *padrão*. Uma hipótese para tal resultado pode estar relacionada ao âmbito no qual esses alunos transitam, tanto no contexto educacional quanto no contexto social, uma vez que são alunos que já se encontram em um nível de ensino mais avançado (o Ensino Médio) e, por estudarem em um colégio do âmbito privado, possuem vivências sociais que os colocam, muitas vezes, em contato com a variante padrão.

Além disso, por se tratar de uma atividade realizada no contexto da sala de aula, é inegável de certa maneira um grau de monitoramento durante as produções, dado que os conhecimentos linguísticos do alunado e o ambiente de sala de aula

acabam por reforçar uma atenção maior quanto aos usos, o que demonstra um certo grau de conscientização quanto ao uso da língua.

Outro ponto a ser considerado está relacionado à ocorrência de usos feitos da variante *mim*. Tais usos foram organizados em três colunas: 1) Alunos que usaram somente a variante *mim* (somente 1 aluno); 2) Alunos que alternaram o uso da variante *eu* e *mim* (2 alunos); e 3) Alunos que alternaram o uso da variante *mim* e a anáfora zero (nenhum aluno).

Nesse sentido, um aspecto que chama atenção é o fato de que os alunos que fizeram tais usos são pertencentes à 1ª série do Ensino Médio, o que pode influenciar nos usos realizados, uma vez que o processo formativo com relação aos usos linguísticos ainda está ocorrendo, mostrando-se de maneira menos avançada que nas demais séries.

Com relação à Atividade 2, essa propunha que os alunos reproduzissem a mensagem apresentada no e-mail em um contexto oralizado (como se os alunos encontrassem a professora no corredor), sem que houvesse um roteiro ou orientações específicas de como o texto deveria ser produzido. O único requisito era que o conteúdo da mensagem fosse mantido, considerando o contexto oral. A partir dos resultados obtidos, alguns aspectos podem ser discutidos.

O primeiro deles é o fato de que houve muitas ocorrências de fenômenos normalmente associados às variantes *não padrão*, das mais diversas categorias, como, por exemplo, o uso de gírias, a contração de vogais e consoantes no final das palavras, o uso de onomatopéias e expressões oralizadas, uso de pronomes retos como objeto na frase, dentre outros fenômenos. Tal cenário foi recorrente nas três séries do Ensino Médio e pode ser observado a partir de alguns exemplos transcritos abaixo:

- (i) “Oi sora, o cê pode tirar uma duvida de um exercício? Obrigado”
(Resposta de um aluno da 1ª série do Ensino Médio).
- (ii) “Oi sora, tudo bem? Eu gostaria de saber se você pode me explicar uma coisa, para assim, eu conseguir estudar.” (Resposta de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio).
- (iii) “Olá professora Larissa. Tudo bem com você? Na aula passada fiquei com algumas dificuldades sobre os exercícios que você passou. Poderia me explicar alguns pontos **para mim melhorar** meus estudos.

Obrigado. (Resposta de um aluno da 3ª série do Ensino Médio, *grifos meus*).

Nos exemplos acima, dois pontos chamam atenção: o primeiro se deve ao fato de que, na reprodução da mensagem na oralidade, na maioria dos casos, a construção *para eu/mim + infinitivo* foi omitida. Porém, um segundo ponto é que um aluno da 3ª série do Ensino Médio, ao fazer tal uso, fez o uso da variante *mim* na atividade que o inseria em um contexto oral, enquanto na primeira atividade, que era um contexto escrito, fez o uso da *variante eu* e da anáfora zero.

Posto isso, a partir de tais resultados, é possível realizar algumas discussões. Inicialmente, verifica-se, como é esperado, um grau de monitoramento muito maior no que diz respeito à escrita do que na modalidade oral, uma vez que existe um cuidado para adequar a forma escrita à *norma-padrão*, cuidado esse que não é observado no contexto de produção oral, inclusive com relação ao uso da variante *para mim + infinitivo*. Sendo assim, é possível observar uma crença de que a adequação linguística deve estar atrelada à modalidade escrita e, nesse sentido, há um cuidado muito maior com relação ao uso de variantes padrão nessa modalidade.

Tal fato reflete as égides de um sistema de ensino voltado para uma noção exclusivista de ensino para a *variedade padrão* na escrita, não colocando em relevo a modalidade oral. Em consonância a isso, Almeida (2015) afirma que:

Sobre esse assunto, percebe-se, hoje, que, apesar de muitos estudos sobre a importância do ensino da modalidade oral, ainda persiste, em muitas escolas, uma visão valorativa em relação à escrita em oposição a uma visão simplória e coloquial direcionada à fala. (Almeida, 2015, p. 79)

Assim, tanto a oralidade quanto a escrita não devem ser vistas como opostas no processo de ensino da língua, mas complementares, com características próprias – ambas voltadas para uma produção que abarque a compreensão da mensagem de maneira plena e não como sistemas dicotômicos, como bem pontua Marcuschi (2010). Nesse sentido, Almeida (2015) também salienta:

Quando o aluno chega à escola, já é competente no uso da modalidade oral da língua, adquirida em contextos informais do cotidiano e nas relações sociais dos quais ele faz parte desde a tenra infância. Dessa forma, ele começa a se socializar e inserir-se

culturalmente. Já a escrita é adquirida em contextos formais de ensino, sobretudo na escola. O problema é concluir desta informação a proposição de que à escola cabe somente o ensino da modalidade escrita em usos formais e o declínio e até a estigmatização da fala do aluno. (Almeida, 2015, p. 80)

Como destacado anteriormente, é fundamental que a escola e os professores de Língua Portuguesa não restrinjam o ensino linguístico apenas à modalidade escrita e a contextos formais, estigmatizando a fala dos alunos. É necessário ampliar a compreensão dos estudantes sobre a variação linguística, reconhecendo-a como um fenômeno presente em diferentes modalidades e como uma característica das nossas interações sociais (Almeida, 2015). Dessa forma, a sequência didática que será apresentada nesta dissertação incluirá atividades destinadas a suprir a lacuna identificada na aplicação do questionário, em que se observou uma ênfase excessiva na modalidade escrita em relação à produção de sentido, algo que não deve se limitar a esse contexto. Antes disso, continua-se com as análises do Bloco 3.

5.1.3 Análise do Bloco 3

O Bloco 3 foi constituído por uma atividade, composta por três questões. Em tal atividade, foram apresentados aos alunos três textos em prosa. O texto 1 trata-se de um conto de horror do autor Edogawa Ranpo, denominado “A cadeira humana”, com tradução para o português. O texto 2 também foi traduzido para o português, denominado “Cartas portuguesas”. Por último, o terceiro texto foi um trecho retirado de uma *fanfic*, gênero textual que permeia o âmbito digital e vem sendo fortemente consumido pelos jovens contemporâneos. Tal texto foi retirado de uma plataforma que pode ser acessada por diferentes perfis (sua fonte consta no questionário, apresentado no Apêndice C). Nos três textos, foi observada a ocorrência da variante *para mim + infinitivo*, que, desta vez, estava destacada para que os alunos pudessem direcionar seu olhar e análise a ela, conforme os exemplos retirados dos textos abaixo:

- (i) [...] Saí de sua residência para escrever esta carta ontem à noite. Seria muito arriscado **para mim fazer** esse pedido pessoalmente [...] (Excerto retirado do texto 1 do questionário, *grifos meus*).

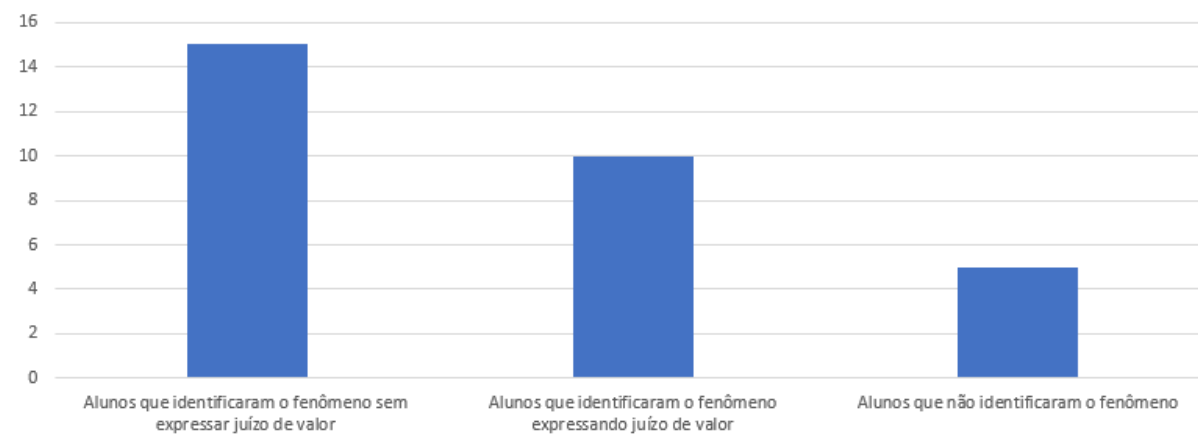
- (ii) [...] “E, contudo, parece-me que até aos infortúnios de que és o causador, eu tenho apegado! Ofertei-te a minha vida desde a primeira hora em que te vi e é ainda um prazer **para mim fazer**-te o sacrifício dela [...]” (Excerto retirado do texto 2 do questionário, *grifos meus*).
- (iii) “[...] - Quem foi embora, Michael? - Madonna pergunta encostando levemente no meu braço. Eu não queria, mas eu estava tão sensível e carente que meu inconsciente pediu **para mim fazer** isso. Abracei Madonna totalmente arrasado, chorando alto e murmurando toda a hora "por que, meu Deus?" e ela apenas acariciava meus cabelos e pedia **para mim ficar** calmo. (Excerto retirado do texto 3 do questionário, *grifos meus*).

Conforme explicitado acima, os três textos possuíam a marcação da variante *para mim + infinitivo*. Nesse viés, o Bloco 3 trazia três questões. A primeira dizia respeito à tipologia narrativa dos textos, atuando como uma questão distratora. Nela, foi pedido aos alunos que identificassem os elementos desse tipo textual, tendo sido elencadas por eles as seguintes características: (i) a presença de um narrador; (ii) a presença de um enredo; (iii) a presença de personagens; e (iii) a delimitação espacial e temporal das narrativas. É importante reiterar que a escolha dos textos ocorreu priorizando a ocorrência da construção *para mim + infinitivo*. Como a função da primeira questão era meramente desviar a atenção do aluno, não será realizada uma análise aprofundada sobre os resultados obtidos, uma vez que esses não são foco desta pesquisa.

Com relação à segunda questão, ela voltava-se para a ocorrência das construções *para mim + infinitivo*. Perguntou-se ao aluno sobre a semelhança entre as construções destacadas. Neste exercício, foram observados os seguintes resultados:

- Alunos que identificaram a presença do fenômeno sem atribuir juízo de valor;
- Alunos que identificaram o fenômeno com algum juízo de valor;
- Alunos que, mesmo com a marcação, não identificaram o fenômeno *para mim + infinitivo*.

Para melhor compreensão dos resultados, foi organizado um gráfico abaixo de maneira a sistematizar tais resultados:

Gráfico 6: Identificação do fenômeno *para mim + infinitivo* nos textos narrativos

Fonte: Elaboração própria

A partir da análise dos resultados apresentados no gráfico acima, é possível perceber que a maioria (15 alunos) foi capaz de identificar as estruturas sinalizadas e explicar sua construção gramatical sem atribuir uma valoração. Também é possível observar que, mesmo com a marcação do fenômeno nos textos, alguns alunos (5 alunos) não conseguiram perceber que a semelhança dizia respeito à estrutura *para mim + infinitivo*. Porém, o que chama maior atenção é o fato de que, mesmo que o exercício não questionasse a respeito dos juízos de valores associados à estrutura, uma quantidade significativa de alunos (10 alunos) atrelou tal construção a um juízo de valor negativo. Com relação a isso, palavras usadas para caracterizar essa estrutura foram: *incorreto*, *coloquial* e *errado/erro*.

Uma observação importante a ser feita é o fato de que, posteriormente, notou-se que a construção utilizada no texto 2 (“é ainda um prazer **para mim fazer**-te o sacrifício dela [...]”) não tem a mesma estrutura que a construção *para mim + infinitivo* avaliada nos demais textos – e discutida ao longo deste estudo –, uma vez que, nesse exemplo, o infinitivo *fazer* pode ser o sujeito da oração “é ainda um prazer”, fazendo com que o *para mim* tenha o sentido de “na minha opinião” e o contexto linguístico seja outro. No entanto, não houve uma avaliação diferenciada dos alunos no que se refere à construção presente no texto 2.

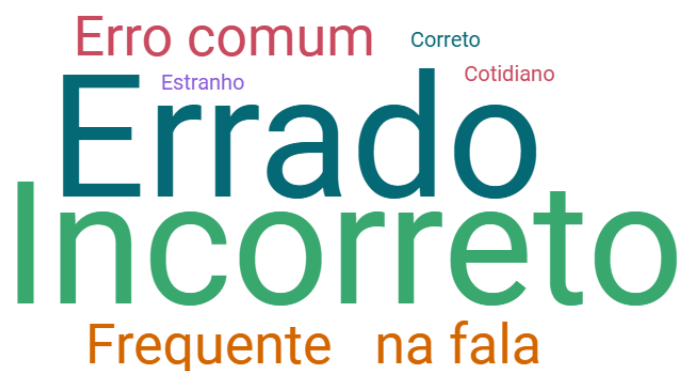
Além disso, em uma das avaliações também foi expressa a ideia de que *para mim + infinitivo* não deveria acontecer nos dois primeiros textos, mas tal ocorrência poderia ser aceita na *fanfic*, uma vez que se trata, nas palavras do aluno, “de um

texto popular, pouco erudito”, o que demonstra que há uma valoração quanto ao espaço que podem ocupar determinadas variantes linguísticas.

Tais resultados permitem refletir o que foi discutido anteriormente neste trabalho: a ideia de que a variante *não padrão* pode até ocorrer em determinados espaços, mas que é incorreta.

Para colaborar com a discussão acerca desses resultados, é válido analisar a última questão do Bloco. Essa questão direcionava o aluno ao seu juízo de valor ou à sua opinião pessoal sobre a ocorrência *para mim + infinitivo*, perguntando o que ele pensa sobre esse tipo de construção. Para possibilitar uma melhor visualização dos resultados, esses foram organizados na nuvem de palavras abaixo:

Figura 7: Nuvem de palavras sobre a avaliação dos alunos quanto à construção *para mim + infinitivo*



Fonte: Elaboração própria

A partir da caracterização dos alunos sobre a ocorrência dessa variante, é possível observar que, de maneira geral, há uma valoração negativa atribuída a essa estrutura. Grande parte dos alunos associou a variante a conceitos como *erro*, *estranheza* e *inadequação gramatical*. Essa percepção está diretamente relacionada ao culto à norma-padrão que predomina no ambiente escolar, levando à margem outras formas linguísticas.

Tal fato pode reforçar a ideia preconceituosa que se imprime sobre as variantes populares, inclusive aquelas trazidas pelo próprio aluno, a partir daquilo que se denominou como *cultura do erro* (Almeida, 2018), que desconsidera a variabilidade natural do sistema linguístico.

Ainda nesse viés, nota-se, novamente, que, sob a percepção dos alunos, conforme algumas das respostas analisadas, existe a crença de que somente em âmbitos informais e em textos populares (como foi classificada a *fanfic*) é que as variantes não padrão podem ocorrer e, mesmo assim, isso não descaracteriza o fato de que elas *continuam sendo incorretas*, segundo a perspectiva deles.

De acordo com Faraco (2008), essa percepção pode estar associada a um processo histórico que apresenta dois conflitos atuais: o fato de que a norma culta praticada é artificial e predicada e a presença de um discurso normativo dogmático contrário a uma visão mais flexível sobre as variedades linguísticas.

Tais perspectivas vão ao encontro da ideia apresentada por Vieira (2017), de que é necessário o conhecimento das normas e variedades que são praticadas pelos indivíduos escolarizados, caracterizadas como cultas, de maneira conciliadora aos conhecimentos intrínsecos do alunado, quando este adentra o espaço da sala de aula. Além disso, a autora também defende a ideia de que outras normas também se apresentam em diferentes textos no ambiente escolar e o fato de que muitas normas idealizadas, por vezes, se caracterizam como arcaicas, culminando em um culto ao purismo linguístico.

Assim, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa deve ser promover a reflexão sobre o uso das diferentes normas linguísticas pelos alunos, abrangendo tanto a escrita quanto a oralidade, e evitando a exclusividade de uma norma em detrimento da outra no ensino da língua. Essa abordagem está alinhada com o que Faraco e Zilles (2017) destacam sobre a importância da variação linguística na educação em Língua Portuguesa, conforme expressado por Almeida (2018).

Em consonância a isso, o Bloco 4 visou analisar a compreensão dos alunos acerca dos conhecimentos sobre os conceitos de variação, preconceito e respeito linguístico, conforme será analisado a seguir.

5.1.4 Análise do Bloco 4

O Bloco 4, como um todo, foi composto por quatro atividades, que propunham questões mais reflexivas sobre conhecimentos teóricos acerca de variação, preconceito e respeito linguístico, a partir da análise do fenômeno *para mim + infinitivo*. Sendo assim, para que se possa compreender os resultados dessa etapa do questionário, a análise será organizada da seguinte maneira:

- 1) Análise dos resultados obtidos nas atividades 1 e 2 (que cumprem um mesmo propósito);
- 2) Análise dos resultados obtidos na atividade 3;
- 3) Análise dos resultados obtidos na atividade 4;
- 4) Análise final, relacionando as informações obtidas a partir dos resultados do Bloco 4.

O propósito das atividades 1 e 2 era preparar o aluno, a partir de contextos reais, para analisar, nas atividades posteriores, a construção *para mim + infinitivo*, sob o viés da variação, do preconceito e do respeito linguístico. Nesse sentido, a primeira atividade apresentou duas transcrições: a primeira, retirada de um diálogo que ocorreu em um contexto de um *reality show*; e, a segunda, retirada de um diálogo que ocorreu em um show de *stand up*. As transcrições foram estas:

(i) Transcrição 1 (*reality show*):

“- Por que ontem você queria ficar comigo?

- Porque eu queria.

- Você queria ir dormir na minha cama?

- Porque eu queria.

- Não... Porque você estava me fazendo de trouxa.

- Não...

- Porque você estava me fazendo de trouxa.

- Porque tem um monte de cama pra mim dormir.

- Mim não conjuga verbo... É pra eu dormir... Aprende.”

Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/GOMOCz9wVk0>. Acesso em: 25 ago. 2024.

(ii) Transcrição 2 (*stand up*):

[...]

- Quero ver, tu botar essa porcaria aí no chão e vir aqui pra mim te mostrar que eu acabo contigo!

- Mim não faz nada o Tarzan!

- Aaaaah! [...]

- Quer saber? Acabou a minha paciência! Para cada erro de português, um refém será eliminado!”

[...]

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CMR-2F8htmY>. Acesso em: 25 de ago. de 2024.

Em ambas as transcrições, é possível perceber uma resposta negativa acerca do uso da variante *para mim + infinitivo*. Na segunda, há, inclusive, uma valoração atribuída à noção de *selvagem*, uma vez que o uso de tal variante é associado ao personagem *Tarzan*, além de estar explicitada a noção de *erro de português*.

A atividade 2 apresentou um *meme* (gênero textual digital), que também associava o uso da variante não padrão em foco a um grupo específico, no caso, aos indígenas, conforme pode ser observado abaixo:

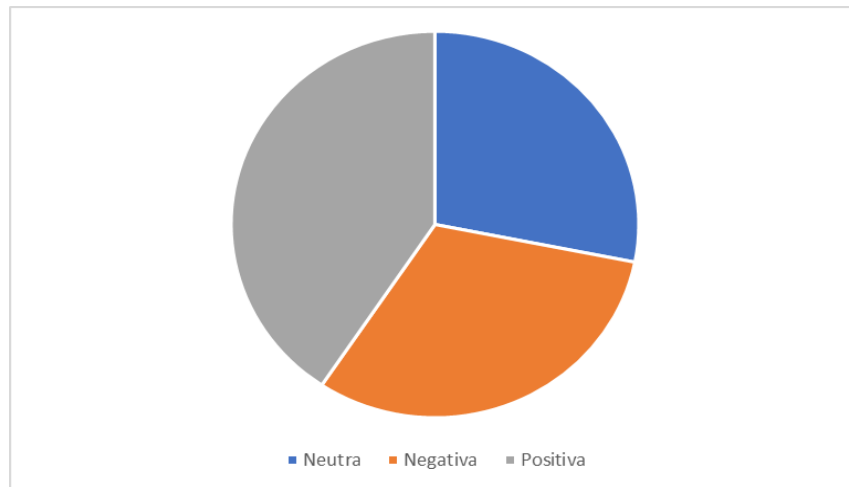
Figura 8: *Meme satirizando o uso da variante para mim + infinitivo*



Fonte: Imagem divulgada na internet

Em ambas as atividades, foi questionado aos alunos a opinião deles sobre as abordagens realizadas. As respostas dos participantes foram organizadas em três categorias, como consta no gráfico abaixo: 1) Postura Neutra (não atribuiu uma valoração à abordagem realizada); 2) Associação a um viés negativo (associou tal atitude a uma postura preconceituosa e desrespeitosa); 3) Associação a um viés positivo (acredita que a abordagem é necessária frente à ocorrência de um *erro de português*).

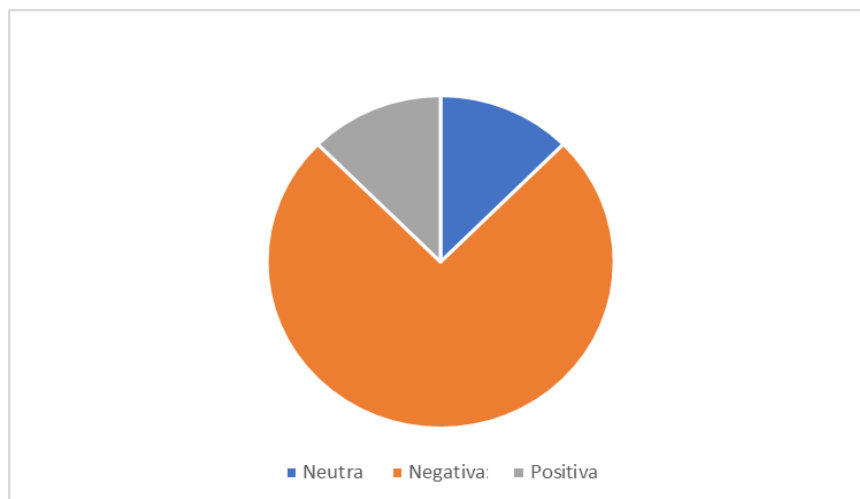
Gráfico 7: Avaliação dos alunos sobre a abordagem realizada nos diálogos da atividade 1 sobre o uso da variante *para mim + infinitivo*



Fonte: Elaboração própria

Abaixo, segue também o gráfico sobre o *meme*, para que comparações possam ser feitas.

Gráfico 8: Avaliação dos alunos sobre a abordagem realizada no *meme* da atividade 2 sobre o uso da variante *para mim + infinitivo*



Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados obtidos, algumas considerações podem ser realizadas. Em primeira análise, é possível observar que, no gráfico acerca da atividade 1, a maior parte dos alunos compreendeu como aceitável as correções realizadas, não demonstrando um incômodo com a forma de abordagem. Apesar disso, houve

também aqueles que mantiveram uma opinião neutra sobre as ocorrências, e outros, em uma parcela menor, que julgaram negativa a interação entre os interlocutores.

Em comparação ao gráfico da segunda atividade (aquela que trazia o *memé*), nota-se uma diferença ao concluir que, neste caso, a maior parte dos alunos avaliou como preconceituoso e negativo o juízo de valor que associa a variante linguística não padrão à figura do indígena.

A partir disso, é notável que a associação da variante *para mim + infinitivo*, quando atrelada de maneira mais direta a um grupo social, denota aos alunos maior preconceito do que quando está situada em um contexto que possui um juízo de valor mais implícito (como no caso do *reality show*) ou humorístico (como ocorre no show de *stand up*), o que evidencia que há uma aceitação por parte de alguns grupos sobre certas abordagens, que varia de acordo com o contexto.

Outro ponto a ser destacado, entretanto, é o fato de que mesmo aqueles alunos que tiveram a percepção de que as abordagens realizadas nos textos das duas atividades tinham uma conotação negativa descreveram tal variante associada às noções de *inadequação* e *erro*. Muitos ainda associaram tal forma de falar como comum a pessoas do grupo indígena, muito embora tenham afirmado que isso não justifica atitudes preconceituosas, o que denota uma visão estereotipada acerca da variante não padrão e desse grupo social. A nuvem de palavras abaixo evidencia algumas definições da variante *para mim + infinitivo*, caracterizada pelos alunos como:

Figura 8: Nuvem de palavras sobre a avaliação dos alunos quanto à construção *para mim + infinitivo* nos textos das atividades 1 e 2



Fonte: Elaboração própria

Nota-se, então, a partir dos resultados obtidos, que existe uma consciência acerca do preconceito linguístico por parte do alunado, mas que, apesar disso, está enraizada uma noção que associa as variantes *não padrão* à ideia de *erro*, o que expressa a necessidade de uma atenção dada a tal aspecto na construção da sequência didática, que será exposta na próxima subseção.

Tal crença está associada ao que foi discutido nas seções anteriores por Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2004), bem como vai ao encontro do exposto por Almeida (2018), ao afirmar que a noção de norma que se verifica muitas vezes no ambiente de ensino trata-se:

[...] de uma norma inflexível, ditadora e preconceituosa que vê a língua de forma homogênea, não valorizando, e por vezes rejeitando de forma abrupta, as variedades da língua. Erroneamente, essa norma tem sido a referência em algumas práticas de ensino, grandes jornais e revistas, cursinhos, concursos públicos. (Almeida, 2018, p. 78)

Por isso, Faraco e Zilles (2017) reforçam a importância da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa contribui para um acesso pleno das variedades linguísticas, sem que haja a formação de crenças, muitas vezes, hierarquizantes e preconceituosas, sobre determinadas variantes.

Após essa primeira abordagem realizada pelas atividades 1 e 2, a atividade 3 expunha que, de fato, existe um juízo de valor negativo associado à forma *para mim + infinitivo*, a partir da apresentação de uma pesquisa denominada “Preconceito linguístico na rede e fora dela: categorização, perfis sociais e avaliação subjetiva”, realizada por Brandão, Biazolli e Sene (2020). Tal pesquisa destaca que essa variante recebe uma avaliação negativa por grande parte dos internautas. Nesse viés, foi questionado aos alunos o porquê da existência desse incômodo e se isso também ocorria com eles próprios, pedindo para que dessem uma justificativa para as suas respostas.

A partir das respostas dadas, as justificativas para o incômodo gerado pelos internautas sobre o uso da variante *para mim + infinitivo* foram organizadas abaixo:

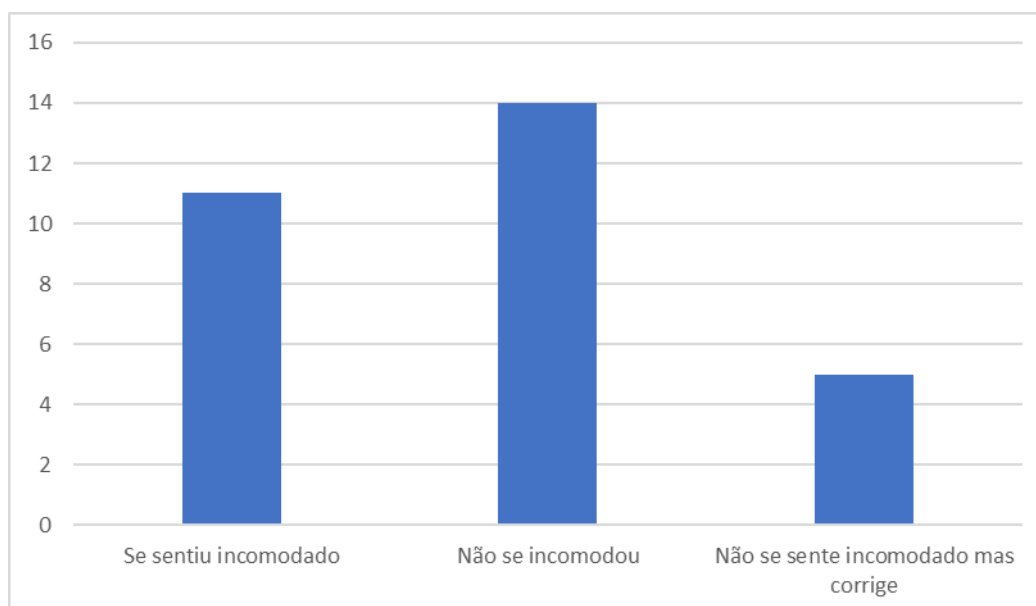
Tabela 1: Justificativas dadas pelos alunos ao fato da variante (para) *mim + infinitivo* ser considerada “irritante” pelos internautas

Justificativa	Número de alunos
Exigência linguística por parte dos falantes	1
Recorrência no <i>erro</i>	6
Por se tratar de uma forma <i>incorreta</i>	16
Pois acha feio	3
Pois acha estranho	3
Não soube responder	1

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, é possível perceber que há um juízo de valor prévio, que se constrói também como uma crença, acerca dessa variante linguística, já na vivência do aluno, a partir da qual ele explicita ao tentar justificar a atitude de outro indivíduo, como, por exemplo, o fato de associar o fenômeno à feiura ou estranheza e ao erro. Além disso, ao se avaliar se os alunos se sentiram incomodados, observaram-se os seguintes resultados:

Gráfico 9: Avaliação dos alunos sobre o incômodo acerca da variante *para mim + infinitivo*



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico acima, é possível perceber que a maior parte dos alunos não se incomoda com o uso de tal construção. Ainda assim, é alto o número de alunos que se incomodam e é significativo o número de alunos que alegaram que, apesar de não se incomodarem, corrigem quando ouvem tal construção, o que ressalta o fato de que existe, novamente, um pensamento que divide as variantes linguísticas em *certas* ou *erradas*, disseminado, muitas vezes, pelo caráter purista que ainda prevalece sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Outro aspecto que é válido ressaltar é que, com relação à justificativa dos alunos, houve um destaque para o fato de que muitos, apesar de não se incomodarem, associaram tal variante aos seguintes aspectos:

- (i) Oralidade;
- (ii) Erro;
- (iii) Informalidade;
- (iv) Não se incomoda, mas não usa.

Para finalizar o questionário, a atividade 4 abordou especificamente o conhecimento dos alunos acerca dos conceitos de: (i) variação linguística; (ii) preconceito linguístico; e (iii) respeito linguístico. Os resultados obtidos nesta atividade foram organizados abaixo, de maneira a delimitar aqueles que compreendem de maneira plena tais noções, aqueles que compreendem de maneira parcial e aqueles que não compreendem ou compreendem de maneira equivocada.

Tabela 2: Compreensão dos alunos sobre o conceito de *variação linguística*

Compreensão	Número de alunos
Compreensão plena	0
Compreensão parcial	27
Não compreende / Compreensão equivocada	3

Fonte: Elaboração própria

Antes de iniciar a análise dos resultados, é válido retomar os conceitos aqui discutidos. Por *variação linguística*, entende-se, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), como uma dinamicidade inerente às línguas naturais, sendo ela regular e sistêmica, constituindo-se como diferentes formas de expressão dentro de

uma mesma língua, que possuem o mesmo valor de verdade e constituem-se através das chamadas *variantes*.

A partir disso, observou-se que a maior parte dos alunos tem uma visão limitante acerca das variações linguísticas, associando-as exclusivamente às variações geográficas ou regionais, e confundindo, muitas vezes, variação ao conceito de *regionalismo* e *sotaque*.

O *preconceito linguístico*, de acordo com Bagno (1999), ocorre quando há a estigmatização de uma determinada variante. Tal preconceito torna-se essencialmente problemático, conforme Camacho (2013), pois é responsável por atuar como um mantenedor do preconceito social. Sobre tal conceito, observa-se a tabela abaixo:

Tabela 3: Compreensão dos alunos sobre o conceito de *preconceito linguístico*

Compreensão	Número de alunos
Compreensão plena:	0
Compreensão parcial:	26
Não compreende / Compreensão equivocada	4

Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados obtidos, percebe-se, novamente, que grande parte dos alunos não compreende de maneira plena o conceito de preconceito linguístico e, muitas vezes, mal tem um conhecimento mínimo acerca do termo. Isso porque tal discussão, no contexto de sala de aula, configura-se como relativamente nova e, muitas vezes, mal é trazida de maneira consciente aos alunos por parte do docente ou do próprio material de ensino.

Por último, o conceito de *respeito linguístico* mostrou-se como aquele que os alunos têm menor compreensão, como pode ser visto abaixo:

Tabela 4: Compreensão dos alunos sobre o conceito de *respeito linguístico*

Compreensão	Número de alunos
Compreensão plena:	0
Compreensão parcial:	5
Não compreende / Compreensão equivocada	25

Fonte: Elaboração própria

Conforme Scherre (2021), o *respeito linguístico* é definido como a capacidade de aceitação linguística do outro sem julgamentos, preconceitos e intolerâncias. Assim, conforme observado, a maior parte dos alunos, apesar de ter um conhecimento e uma leve inferência acerca desse conceito, não teve um contato direto com ele, nem socialmente, nem no ambiente escolar.

Sendo assim, para finalizar esta análise, a aplicação do questionário permitiu compreender quais as maiores lacunas acerca de um trabalho sociolinguístico em sala de aula, que trabalhe de maneira plena o conhecimento dos conceitos aqui apresentados. Além disso, foi possível perceber que existe uma série de crenças linguísticas que permeiam a prática escolar e social dos alunos.

Com o intuito de trazer para a sala de aula um ensino que seja condizente com as ideias propostas pela BNCC, explicitadas anteriormente, e que seja capaz de sanar o abismo para um conhecimento pleno das variações linguísticas, será proposta, na subseção seguinte, o desenvolvimento de uma sequência didática, a partir da proposta dos Três Eixos para o ensino de gramática, convencionada por Vieira (2018).

5.2 Sequência didática

Nesta subseção, será apresentada a sequência didática desenvolvida, com base nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tal sequência foi elaborada a partir dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, conforme exposto anteriormente, de maneira a suprir as lacunas observadas pela análise dos resultados obtidos.

A partir disso, esta sequência didática visa promover reflexões sobre os conceitos de *variação*, *preconceito* e *respeito linguístico*, por meio de atividades que

investiguem o fenômeno linguístico *para eu/mim + infinitivo*. Isso será feito utilizando o gênero textual digital *fanfic* e a abordagem dos Três Eixos desenvolvidos para o ensino de gramática (Vieira, 2018).

Para a elaboração da sequência didática, foi escolhido o gênero textual *fanfic* porque esse gênero é bastante presente no cotidiano dos alunos e reflete suas experiências com o material de leitura que consomem (Dos Santos, 2024). Além disso, a *fanfic* “(...) é tida como produto de uma sociedade inserida no pós-digital que se configura a partir dos novos modos de consumo, compartilhamento, interação, armazenamento e distribuição de narrativas multimodalizadas (...), segundo os dizeres de Araújo (2022, p. 7). A própria BNCC já traz esse gênero como relevante para a formação do leitor, bem como para o ensino de diferentes linguagens (Brasil, 2018).

Segundo a literatura, as atividades linguísticas se manifestam por meio de textos, que são resultados da interação humana em contextos de comunicação, incorporando não apenas elementos linguísticos, mas também fatores sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, dentro dos estudos de gêneros textuais, aceita-se que os textos se apresentam sob a forma de um determinado gênero, como é o caso da *fanfic*, amplamente consumida pelos jovens devido ao seu forte contexto social e ao acesso facilitado aos meios digitais.

Sendo assim, tal sequência está organizada em: (i) apresentação inicial; (ii) atividade de produção inicial; (iii) módulo 1; (iv) módulo 2; (v) módulo 3; e (vi) atividade de produção final.

As subseções seguintes fazem uma apresentação da sequência didática, que está inserida na íntegra na seção de Apêndices¹² deste trabalho, com o objetivo de descrever as atividades realizadas, discutir seus propósitos e refletir sobre os conceitos abordados ao longo do estudo.

5.2.1 Apresentação inicial

Como apresentação inicial da sequência, foi pensada a elaboração e aplicação do questionário, cujos resultados foram discutidos nas subseções anteriores. A aplicação do questionário teve como finalidade introduzir os conceitos

¹² Cf. Apêndice D.

de variação, preconceito e respeito linguístico, além de apresentar o fenômeno variável abordado ao longo da pesquisa. Essa atividade inicial foi fundamental, pois orientou o desenvolvimento das etapas subsequentes.

Os resultados do questionário permitiram validar as informações obtidas durante a revisão bibliográfica, garantindo que os conceitos discutidos fossem relevantes e contextualizados com a realidade dos alunos. Além disso, essa etapa foi crucial para identificar as lacunas no conhecimento linguístico dos estudantes. Compreender essas lacunas possibilitou a elaboração de atividades mais direcionadas, assegurando que as intervenções pedagógicas fossem eficazes e atendessem às necessidades específicas da turma.

Assim, a aplicação do questionário se revelou uma ferramenta valiosa, não apenas para mapear o conhecimento prévio dos alunos, mas também para estabelecer um direcionamento claro para as atividades futuras, promovendo um aprendizado mais significativo sobre variação linguística e seus temas afins.

Sendo assim, as crenças que foram identificadas com a aplicação desta atividade e que nortearam o desenvolvimento do restante da sequência foram, de maneira geral:

- (i) Associação e generalização de formas *não padrão* com a oralidade;
- (ii) Associação e generalização de formas *não padrão* com a o âmbito interiorano e rural;
- (iii) Associação e generalização do uso da variedade *não padrão* com determinados grupos sociais;
- (iv) Questão da dicotomia entre *certo* e *errado*, sendo as variantes cultas vistas como *certas* e aquelas que não pertencem à norma-padrão como *erradas*;
- (v) Preconceito e estereótipos a respeito das variantes linguísticas e seus usos;
- (vi) Falta de compreensão ou compreensão parcial sobre os conceitos de *variação*, *preconceito* e *respeito linguístico*.

Visto isso, as atividades seguintes contribuirão para que tais lacunas possam ser trabalhadas e as crenças desconstruídas, além de promover um ensino mais condizente com a realidade social dos alunos, que permita uma visão de língua democrática, abarcando as variedades linguísticas e desconstruindo o viés purista disseminado no âmbito educacional ao longo da história.

5.2.2 Atividade de produção inicial

A atividade de produção inicial tem como objetivo apresentar as características do gênero textual *fanfic*, servindo como um ponto de partida para reflexões sobre a linguagem utilizada nesse tipo de texto.

Para iniciar, cada aluno receberá um capítulo de uma *fanfic*¹³. A leitura será realizada em grupos, o que permitirá que os alunos colaborem e compartilhem suas ideias. Durante a leitura, eles serão convidados a discutir e analisar as características principais do gênero, focando em elementos composicionais essenciais como narrador, enredo, espaço, tempo e personagens.

Com relação a esses aspectos, já será possível realizar algumas análises interpretativas. Com relação ao narrador, os alunos devem identificar quem narra a história. É um narrador em primeira pessoa, que compartilha suas emoções e pensamentos, ou um narrador em terceira pessoa, que tem uma visão mais ampla dos eventos? Essa distinção ajuda a compreender a perspectiva da história e como ela influencia a interpretação dos leitores.

Sobre o espaço, os alunos devem observar onde a história se passa. Quais são os cenários? O ambiente contribui para a atmosfera da narrativa? Refletir sobre o espaço também permite que os estudantes percebam como o contexto pode afetar os personagens e a trama.

Já o entendimento do tempo da narrativa também é relevante. Eles deverão se questionar se a história ocorre em um período específico, se existem *flashbacks* ou saltos temporais, por exemplo, pois esses elementos ajudam a construir a dinâmica da narrativa e a compreensão do desenvolvimento da história. Por último, outro elemento importante também são as personagens, pois a análise dos personagens é fundamental para entender a profundidade da narrativa.

Após essa discussão em grupos, será reservado um tempo para que cada grupo compartilhe suas primeiras impressões sobre o gênero *fanfic* com a turma. Além disso, cada grupo será convidado a escrever um parágrafo final para revelar o desfecho da personagem que ficou espantada, começando a escrita em sala de aula. Essa produção, além de mobilizar conhecimentos linguísticos e contextuais, desperta a criatividade dos alunos.

¹³ Cf. Anexo A.

5.2.3 Módulo 1

Neste módulo, após os alunos compartilharem suas impressões sobre o gênero textual *fanfic*, será proposta uma atividade individual que os ajudará a aprofundar ainda mais sua compreensão sobre a linguagem. Para isso, cada aluno receberá um capítulo de outra *fanfic*¹⁴, contendo a construção “*para mim + infinitivo*” destacada.

Inicialmente, cada aluno lerá o capítulo da *fanfic* e trabalhará para substituir essa construção por outras formas. Tal atividade constrói-se sob os três eixos (Vieira, 2018), uma vez que requer a abordagem reflexiva das estruturas gramaticais presentes no texto, o reconhecimento da correlação entre a utilização de certos recursos linguísticos e a produção de sentidos e o exercício de, num mesmo contexto, usar formas em variação.

Isso feito, o professor fará uma breve explanação sobre a realização de “*para eu/mim + infinitivo*”, destacando o uso dos pronomes “eu” e “mim” – e a possibilidade de utilização da anáfora zero, ou seja, quando não ocorre o preenchimento. Em especial, ele deverá destacar que existem diferentes formas de uso, sendo o *para mim* uma construção associada à variante *não padrão*, enquanto a variante *para eu* é vista como a forma padrão. A possibilidade de uma *anáfora zero*, deverá pontuar o professor, representa um uso mais neutro ou uma omissão deliberada.

Após a explanação, os alunos serão organizados em duplas. Eles deverão comparar as substituições feitas em seus textos e analisar se essas diferenças afetam o sentido do texto e se, socialmente, as construções são interpretadas de modo distinto. Esse momento de troca é fundamental, pois permite que eles percebam como variações podem impactar a produção ou a recepção de uma mensagem.

Após a discussão em duplas, cada uma deverá compartilhar com a sala as conclusões alcançadas. Isso não só enriquecerá a discussão, mas também ajudará todos a entenderem como as variantes podem ser utilizadas de maneira diferente em contextos diversos.

¹⁴ Cf. Anexo B.

Sendo assim, os alunos devem perceber que tanto a variante *para mim* quanto *para eu* podem ser usadas, dependendo do contexto. Além disso, essa atividade lhes proporcionará uma base teórica sólida sobre o fenômeno linguístico, preparando-os para discussões futuras sobre os estigmas associados a variantes *não padrão* e o *preconceito linguístico*.

5.2.4 Módulo 2

No módulo 2, a atividade proposta terá como foco a exploração do uso de “*para eu/mim + infinitivo*” em uma tira previamente selecionada¹⁵. Os alunos serão organizados em grupos e, inicialmente, terão que ler a tira e preencher as lacunas, observando as diferenças de cada contexto linguístico. Nesse momento, eles deverão receber a versão adaptada da tira¹⁶, com espaços para preencherem (*para eu/mim (+ infinitivo)*).

Após esse momento, cada grupo receberá a versão original da tira¹⁷, para comparar o que registraram e o que, de fato, consta na tira completa. A partir desses materiais contrastados, eles deverão analisar como se constrói o humor da tira analisada e, na sequência, registrar essas ideias em um breve parágrafo.

Na etapa seguinte, a de compartilhamento e discussão, caberá ao professor, sobretudo, discutir a (não) aceitação de um humor construído com base em um discurso em que se evidencia o preconceito linguístico. O professor terá um papel ativo ao direcionar o olhar dos alunos para discursos que estejam impregnados de um viés purista da língua, que, muitas vezes, expressam preconceitos linguísticos. Embora haja humor, na tira, este é construído com base na “correção” da língua – ainda que a correção venha do cacique, que, por conta da avaliação social de senso comum do fenômeno, seria a pessoa “corrigida”, ainda é uma correção. Para a promoção de uma visão mais inclusiva e respeitosa em relação às diferentes variantes e formas de expressão, esse posicionamento crítico é necessário.

Ao longo de todo o módulo, os alunos desenvolverão atividades referentes aos três eixos (Vieira, 2018), uma vez que estarão com contato com uma tira, refletindo sobre a sua estrutura e os seus componentes funcionais, bem como

¹⁵ Cf. Anexo C.

¹⁶ Cf. Anexo C.

¹⁷ Cf. Anexo C.

fazendo uso de (e avaliando) diferentes variantes linguísticas. Nessa direção, será a confluência de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Franchi, 2006).

5.2.5 Módulo 3

A atividade proposta discutirá, mais especificamente, os conceitos de variação e preconceito linguísticos, com vistas ao respeito linguístico. Sendo assim, a atividade reflexiva se concentrará mais no eixo 3 (Vieira, 2018).

Após a explanação teórica de tais conceitos, e com base no processo de aprendizado realizado até o momento, os alunos receberão trechos de textos autênticos¹⁸, referentes a situações de comunicação reais, para discutirem fenômenos da língua – inclusive a construção *para mim + infinitivo*. Em grupos, eles poderão identificar outros casos de variação linguística e, estimulados pelo professor, discutir a valorização das diferentes variantes e sua contribuição para a riqueza da língua.

Com este módulo, espera-se, de forma sistematizada, levar os alunos a compreenderem o que são variações linguísticas, por que elas existem e como se relacionam com questões sociais e culturais. Além disso, será explorado o conceito de *preconceito linguístico*, agora visto de maneira mais consciente, que muitas vezes se manifesta de forma sutil, mas que tem um impacto significativo na forma como diferentes formas de expressão são percebidas e valorizadas.

A este módulo o professor ainda poderá acrescentar outros trechos de textos, tais como trechos de obras literárias, diálogos de personagens de séries e filmes, trechos de textos científicos etc., que exemplifiquem diferentes variantes linguísticas. A comparação de textos de naturezas diferentes poderá servir para mostrar aos alunos o quanto as variações linguísticas se fazem presentes em nosso cotidiano.

O módulo, por fim, deverá culminar na compreensão de que a língua é um reflexo da diversidade social e cultural, e que cada variante possui seu valor e significado. Ao final da discussão, os alunos deverão ser capazes de reconhecer e respeitar as diferentes formas de expressão linguística, compreendendo que a variação é natural e enriquecedora, a partir de um trabalho que mobiliza,

¹⁸ Cf. Anexo D.

essencialmente, o eixo 3 proposto por Vieira (2018), mas que também perpassa o eixo 2, ao trabalhar o reconhecimento e a utilização de recursos linguísticos na produção de sentido, e mesmo o eixo 1, que perpassa os demais eixos, já que parte da atividade estrutural por meio de uma abordagem reflexiva.

5.2.6 Atividade de produção final

Como parte final da sequência, a proposta envolverá uma construção textual criativa que permitirá aos alunos explorarem e vivenciarem a diversidade linguística de maneira lúdica e significativa, perpassando por todos os três eixos propostos por Vieira (2018). A atividade será organizada em etapas, promovendo a colaboração em grupo e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Para tal, a turma será dividida em grupos pequenos, favorecendo a participação ativa de todos os alunos. Essa organização em equipe é fundamental para que os estudantes aprendam a trabalhar juntos, compartilhando ideias e criando um ambiente colaborativo.

Inicialmente, será realizada a criação das personagens, em que cada grupo será encarregado de criar um personagem fictício. Para isso, deverão considerar os seguintes aspectos: (i) origem: De qual região do Brasil o personagem é? Isso influenciará o perfil linguístico do personagem; (ii) personalidade: Quais são as características emocionais e comportamentais do personagem? Ele é extrovertido, tímido, confiante? Essas características afetarão sua forma de se comunicar; (iii) histórico: Cada personagem deve ter uma contextualização que influencia seu jeito de falar. Por exemplo, um personagem de uma cidade grande pode usar gírias urbanas, enquanto um personagem de uma área rural pode ter um modo de falar cheio de expressões típicas da sua região. Tal aspecto deve ser pensado não de maneira a estereotipar a personagem, mas pensando em suas vivências e como isso influencia nos diferentes falares. Tais contextos e personagens podem ser, inclusive, autobiográficos.

Feito isso, cada grupo deverá escrever uma *fanfic* que coloque seus personagens em uma situação de conflito ou convivência. O enredo deve envolver o respeito às diferentes formas de usar a língua. Por exemplo, um encontro em um evento (como uma feira cultural ou uma conferência), no qual personagens de diferentes regiões precisam trabalhar juntos em uma tarefa. Durante a interação,

eles enfrentam preconceitos e mal-entendidos, mas aprendem a respeitar e valorizar as diferenças linguísticas que cada um traz.

Para finalizar a sequência, sugere-se a organização de uma *Feira de Fanfics*. Cada grupo poderá apresentar sua história de diversas maneiras, como por meio de leituras dramatizadas, nas quais os alunos podem ler trechos de suas *fanfics* em voz alta, incorporando expressões e entonações que representem seus personagens, por meio da criação de cartazes visuais que apresentem os personagens e a trama de forma criativa ou até mesmo através de encenações, com peças curtas que representem cenas-chave da *fanfic*, proporcionando uma experiência interativa para a turma.

Após as apresentações, será promovido um debate em que todos os grupos poderão compartilhar suas experiências. Algumas perguntas para guiar a discussão podem incluir:

- Como foi a experiência de escrever um personagem com um perfil linguístico específico?
- O que aprenderam sobre o respeito às diferenças linguísticas durante o processo de criação?
- Quais desafios encontraram ao escrever a *fanfic* e como os superaram?

Essa etapa é crucial, pois permite que os alunos reflitam sobre suas experiências e aprendam uns com os outros, além de desenvolver habilidades de escuta e argumentação; além disso, será abordado como esta atividade se constituiu como uma proposta que traz para a sala de aula a noção de *respeito linguístico*, apresentada por Scherre (2021).

Como um desfecho da atividade, cada aluno contribuirá para um "Manifesto do Respeito Linguístico". Eles deverão escrever uma frase ou parágrafo que defenda a valorização das variantes linguísticas e a importância do respeito mútuo. Esse manifesto pode ser exposto na escola, servindo como um lembrete do que aprenderam e como desejam promover o respeito à diversidade linguística.

Para finalizar, a avaliação desta última etapa poderá ser feita com base em:

- 1) Criatividade das *Fanfics*: inovação e originalidade nas histórias e personagens criados.
- 2) Profundidade das Reflexões: a qualidade das reflexões durante o debate e a capacidade de articular pensamentos sobre variação e preconceito linguístico.

3) Participação: o envolvimento de cada aluno nas atividades propostas, tanto na criação da *fanfic* quanto na apresentação e discussão.

Isso posto, esta etapa não apenas desenvolve habilidades de escrita e criatividade, mas também sensibiliza os alunos para a riqueza e diversidade do nosso idioma. Ao promover um ambiente de respeito e inclusão, os estudantes aprenderão a valorizar as diferentes formas de expressão e a combater preconceitos relacionados à língua. Assim, eles se tornam cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural e linguística que nos cerca.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa desenvolveu, a partir de uma perspectiva sociolinguística, uma proposta de sequência didática focada no fenômeno morfossintático que envolve as expressões *para eu/mim* seguidas de verbos no infinitivo, em situações específicas, sob a proposta dos Três Eixos para o ensino de gramática, de Vieira (2018). Para isso, foi aplicado um questionário com a intenção de medir as crenças e as atitudes dos alunos em relação a esse tema.

Além do objetivo principal, este estudo também visou discutir aspectos relacionados ao *preconceito linguístico* (Bagno, 1999), articulando-os a propostas de Bortoni-Ricardo (2004), e ao *respeito linguístico* (Scherre, 2021). Esta pesquisa tinha o intuito de promover, dentro da sala de aula, por intermédio da sequência didática elaborada, debates e atividades que incentivassem a reflexão sobre a diversidade linguística e o respeito às diferentes formas de uso da língua.

Para alcançar tais objetivos, inicialmente, foi feita a aplicação de um questionário como atividade introdutória para a sequência didática, que também atuou como avaliação diagnóstica, visando validar os dados realizados a partir do levantamento bibliográfico sobre o fenômeno-alvo, que teve como base os trabalhos de Figueiredo (2007), Novais (2018), Santos e Paim (2018), Gomes (2019), Brandão, Biazolli e Sene (2020) e Vaz (2020). A partir dos dados obtidos, observou-se a presença de um olhar estigmatizante sob a variante *para mim + infinitivo*, normalmente associada a grupos de uma classe social mais baixa e com menor índice de escolaridade.

A partir da aplicação do questionário, então, foi possível validar os dados coletados, uma vez que grande parte dos alunos também demonstrou crenças negativas sobre a ocorrência dessa variante, bem como crenças mais gerais associadas às variantes *não padrão*, como, por exemplo, associações estereotipadas com certos grupos sociais, como os indígenas, ou aspectos de oralidade e informalidade. Além disso, este instrumento de pesquisa também demonstrou um desconhecimento por parte dos alunos acerca dos conceitos de *variação linguística*, *preconceito linguístico* e *respeito linguístico*, conhecimentos caros para o ensino de Língua Portuguesa, mas que, devido ao viés purista

desenvolvido pelo ambiente escolar, nem sempre chegam ao trabalho em sala de aula.

A partir disso, foi elaborada uma proposta de sequência didática, segundo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com base nas ideias de Vieira (2018) sobre a perspectiva dos Três Eixos para o ensino de gramática. Tal proposta visou sanar as lacunas observadas com o a aplicação do instrumento diagnóstico – o questionário –, usando como gênero textual principal a *fanfic*, um gênero textual contemporâneo de fácil acesso para os alunos e que mostrou um alto índice de aceitabilidade por parte destes.

Assim, no contexto educacional, é crucial que os professores de Língua Portuguesa tenham consciência dessas questões e a proposta de sequência didática aqui apresentada constrói-se como uma possível ferramenta de ensino que pode ser utilizada para contribuir com este objetivo¹⁹. É importante reiterar que a escola deve ser um espaço de inclusão e respeito às diferentes formas de expressão. Isso significa que o ensino deve valorizar todas as variantes da língua, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para usar suas próprias formas de comunicação. O educador, portanto, desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, utilizando abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade linguística.

Para combater o preconceito linguístico, então, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes formas de falar. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a reflexão crítica sobre a língua, como debates sobre variação linguística, análises de diferentes textos e discussões sobre o impacto social do preconceito. A inclusão de textos que representem diversas vozes e realidades linguísticas pode enriquecer ainda mais o aprendizado e promover o respeito às diferenças.

Promover o respeito à diversidade linguística não é apenas uma questão de ética e inclusão, mas também tem um impacto positivo no aprendizado. Quando os alunos se sentem valorizados e respeitados em sua forma de expressão, há um aumento na motivação e na autoestima, fatores que favorecem o processo de aprendizagem. Além disso, ao trabalharem com a diversidade linguística, os

¹⁹ Cabe destacar que a sequência didática aqui apresentada abre espaço para ser adaptada de acordo com as especificidades dos alunos e os objetivos do professor. Trata-se de uma – entre várias outras maneiras – forma de se trabalhar a relevância da diversidade linguística.

estudantes desenvolvem habilidades de escuta e empatia, essenciais para a convivência em sociedade.

Por fim, o respeito e o combate ao preconceito linguístico no ensino de Língua Portuguesa são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social. Portanto, a escola deve ser um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e aceitação das diferenças linguísticas, fatos com os quais este trabalho buscou contribuir.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C. M. de. **A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica.** 2018. 173f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

ARAÚJO, L. R. Fanfiction na escola: reflexões sobre usos pedagógicos da ficção autoral de fãs para processos de letramento literário e digital em sala de aula. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 7- 19, 2022.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. Por uma Sociolinguística militante. *In:* BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004. p. 7-10.

BAGNO, M. **A norma oculta.** São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

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

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

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

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. *In:* MARTINS, M. A.; VIEIRA S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-55.

BRANDÃO, S. M.; BIAZOLLI, C. C.; SENE, M. G. Preconceito linguístico dentro e fora da rede: o projeto, a construção dos corpora e os resultados preliminares. **Revista Falange Miúda**, v. 5, p. 222-243, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMACHO, R. G. Variação e ensino: norma-padrão e variedades estigmatizadas. *In*: CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 49-85.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 178f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CYRANKA, L. F. de M.; OLIVEIRA, L. C. de. Educação linguística: uma proposta de prática sociolinguística na sala de aula. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOS SANTOS, É. R. M. A fanfic como gênero: uma análise do contexto de produção de textos escritos nas plataformas de autopublicação. **Revista Fios de Letras**, [S.l.], v. 1, n. 01, p. e11246 | 01-24, abr. 2024.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

FARACO C. A. **Linguística Histórica** - uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, C. A; ZILLES; A. M. S. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FIGUEIREDO, J. R. M. **Variação e mudança no uso do sujeito de primeira pessoa do singular em orações infinitivas iniciadas por “para” na fala carioca**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GHESSI, R. R.; BERLINCK, R. A. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com os professores do Ensino Médio. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108-122, 2020.

GOMES, A. B. S. **Tinha só um dia pra mim fazer a inscrição** - um estudo sociolinguístico da variação pronominal em orações infinitivas iniciadas por *para*.

2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

GONÇALVES, S. C. L. **Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista.** 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors.** Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors.** Oxford: Blackwell, 1994.

LEITE, M. Q. A intolerância lingüística na imprensa. **Linha d' Água**, v. 18, p. 81-122, 2005.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 2, n.4, p. 114-129, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, A. P. Tecendo Linguagens – 6º ano: uma análise sociolinguística de livro didático. *In*: VIEIRA, S. R. *et al.* (org.). **Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. P. 161-190.

MARTINS, M. A.; VIEIRA S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. O ensino de português em São Paulo. *In*: OLIVEIRA, M. (org.). **Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, v. 1, p. 167-184.

NOVAIS, V. S. **Uso dos pronomes *mim* e *eu* na posição de sujeito em frases infinitivas iniciadas pela preposição *para*:** o que pensam os falantes universitários do sertão alagoano. 2018. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas: Alagoas, 2018.

OLIVEIRA, M. B. F. Características da língua escrita: análise de redações de alunos de 4ª. série. **Rev. Educação em Questão**, Natal, v. 3, n. 2, p. 39-61, jul-dez. 1989.

PEREIRA, M. A. B.; RONCARATI, C. N. O caso do sujeito em orações infinitivas introduzidas por “para” no português do Rio. São Paulo: **Delta**, v. 9, n. 1, p. 15-30, 1993.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996

SANTOS G. F. S.; PAIM, M. M. P. Para *mim* ou para *eu* fazer? Um retrato da Região Sudeste do Brasil a partir dos dados do Projeto ALiB. **A Cor das Letras** - Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS -, Feira de Santana, v. 19, n. 2, p. 141-150, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SCHERRE, M. M. P. Respeito linguístico. *In*: ARNT, R.; SCHERRE, P. (org.). **Dicionário**: Rumo à Civilização da Religião e ao Bem-viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. p. 117-120.

SCHERRE, M. M. P. Um diálogo entre tradição, variação e preconceito: identidades silenciadas *In*: PILATI, A.; PILATI, E. (org.). **Línguas, culturas e literaturas em diálogo**: identidades silenciadas. São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 9-50.

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

SENE, M. G. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. **TODAS AS LETRAS**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 304-323, 2019.

SENE, M. G.; BIAZOLLI, C. C.; BRANDÃO, S. M. 'What Deeply Irritates You': Subjective Evaluation and Societal Evidence of (Socio)Linguistic Phenomena. *In*: MASSINI-CAGLIARI, G.; BERLINCK, R. de A.; RODRIGUES, A. (org.). **Understanding Linguistic Prejudice**: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil. Cham, Switzerland / São Paulo: Springer / Editora Unesp, 2023. p. 39-56.

TORRENT, T. T. A construção de dativo com infinitivo: uma abordagem sociocognitivista e diacrônica. **VEREDAS ON LINE**, Juiz de Fora, p. 95-111, 2008.

TORRENT, T. T. **“O Homem vai botar uma casa para MIM morar”**- uma Abordagem Sociocognitivista e Diacrônica da Construção de Dativo com Infinitivo. 2005. 75f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

VAZ, J. **Uma análise do uso do pronome eu/mim como sujeito em orações infinitivas no contexto de grupos virtuais de jovens brasileiros**. 2020. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-60.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Apresentação. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 9-10.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: elaboração de sequência didática sobre ‘para eu/mim +infinitivo’”, sob a responsabilidade da pesquisadora Larissa Peres Vitti de Carvalho e orientação da Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é elaborar uma sequência didática acerca do fenômeno morfossintático *para eu/mim + infinitivo*, em determinadas construções, a partir da aplicação de um questionário que permita mensurar as crenças e atitudes dos(as) alunos(as). Como objetivo específico, tenciona-se discutir questões relacionadas ao preconceito linguístico, buscando promover, em sala de aula, discussões e práticas sociolinguísticas em torno do respeito linguístico.

Esta pesquisa justifica-se por buscar contribuir com as áreas de Letras e Linguística, uma vez que permite compreender crenças e atitudes linguísticas de estudantes. Por essa razão, a participação do(a) aluno(a) enquanto informante desta pesquisa é de grande relevância.

A participação é voluntária; sendo assim, a qualquer momento, você pode desistir e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação, ou na relação do(a) aluno(a), com a pesquisadora, nem na formação acadêmica dele(a). Para esta pesquisa, não haverá nenhuma despesa por parte dos(as) participantes.

O tempo utilizado para coleta dos dados, através do questionário, será de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos – mas, se for necessário, esse tempo poderá ser aumentado. As respostas dos(as) alunos(as) serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o nome dele(a) em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do(a) aluno(a) será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos e subjetivos, já que exigem que o(a) participante reflita sobre o tema abordado. Algumas perguntas

podem gerar desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar a um leve cansaço após a resposta do questionário. Entretanto, o acompanhamento profissional da docente em sala de aula durante a aplicação da pesquisa trabalhará para reduzir tais possíveis danos ou riscos aos(às) envolvidos(as), uma vez que esta dará todo suporte aos(às) participantes.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos(as) participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos, ou dos(as) alunos(as) participantes deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. Além disso, você também pode tirar suas dúvidas diretamente com a pesquisadora, pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou pelo endereço rua X, número X, bairro X, CEP- XXXXX-XXX, Santa Rita do Passo Quatro, SP.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3o andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: elaboração de sequência didática sobre ‘para eu/mim +infinitivo’”, de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar minha

decisão se assim o desejar. Declaro que concordo com a participação na pesquisa do(a) menor sob a minha responsabilidade. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Cidade, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Larissa Peres Vitti de Carvalho
Pesquisadora – larissavitti@estudante.ufscar.br

Dados pessoais da pesquisadora

Endereço/Telefone

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: elaboração de sequência didática sobre ‘para eu/mim +infinitivo’”, sob a responsabilidade da pesquisadora Larissa Peres Vitti de Carvalho e orientação da Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é elaborar uma sequência didática acerca do fenômeno morfossintático *para eu/mim + infinitivo*, em determinadas construções, a partir da aplicação de um questionário que permita mensurar as crenças e atitudes dos(as) alunos(as). Como objetivo específico, tenciona-se discutir questões relacionadas ao preconceito linguístico, buscando promover, em sala de aula, discussões e práticas sociolinguísticas em torno do respeito linguístico.

Você foi selecionado(a) pois encontra-se inserido(a) em uma instituição de ensino como aluno(a) e pode contribuir para a coleta de dados da pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos, será utilizado o seguinte instrumento de pesquisa: um questionário para a coleta de dados, que, posteriormente, será utilizado como base para a elaboração de uma sequência didática.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu. Não terá nenhum problema se decidir a qualquer momento desistir de participar.

A pesquisa será feita no Colégio XXX, onde você participará de aulas com a temática do projeto, ocorridas durante o horário regular de aula. A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos e subjetivos, pois exigem que o(a) participante reflita sobre o tema abordado. Alguns desses riscos podem ser: algumas perguntas podem gerar desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar a um leve cansaço após a resposta do questionário. Entretanto, o acompanhamento profissional da docente em sala de aula durante a aplicação da pesquisa trabalhará para reduzir tais possíveis danos ou riscos aos(às) envolvidos(as), uma vez que esta dará todo suporte aos(às) participantes. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou pelo endereço rua X, número X, bairro X, CEP- XXXXX-XXX, Santa Rita do Passa Quatro, SP. Mas há coisas boas que podem acontecer, como desenvolvimento e conhecimento linguístico, interação com os(as) colegas e maior domínio da sua língua materna (o português brasileiro).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falarei a outras pessoas nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão publicados num trabalho científico, mas sem identificar o seu nome.

Consentimento pós-informação

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa “EM PROL DO RESPEITO LINGUÍSTICO: elaboração de sequência didática sobre ‘para eu/mim +infinitivo’”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, também, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso ou me prejudicar. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, li ou meus responsáveis leram para mim, e concordei em participar da pesquisa.

Cidade, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Larissa Peres Vitti de Carvalho
Pesquisadora – larissavitti@estudante.ufscar.br
Dados pessoais da pesquisadora
Endereço/Telefone

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO

Questionário avaliativo – Prof.^a Larissa P. Vitti de Carvalho

Data: ___/___/___

Nome: _____^a série EM

Orientações:

- Este questionário está dividido em quatro blocos, que serão aplicados à medida que for realizado o término de cada bloco.
 - Os blocos são compostos por questões abertas (discursivas), que objetivam mobilizar seus conhecimentos e reflexões acerca de questões linguísticas; por isso, responda às questões com bastante atenção. **Não há respostas certas ou erradas.**
 - Este questionário é individual, portanto, deve ser respondido somente por você. Caso haja alguma dúvida acerca da resolução de alguma questão, solicite ajuda à sua professora.
-

Bloco 1:

O bloco 1 é composto de uma atividade.

Atividade 1:

Você lerá trechos de três entrevistas que foram realizadas com pessoas de diferentes perfis. As entrevistas foram transcritas para que pudéssemos ter acesso a elas. Leia-as atentamente e responda ao que se segue.

Entrevista 1:

“aí eu comentei lá em casa com a minha mãe::e meu pa::i meu irmão e todos eles deram... incentivo pra mim fazê(r) né?... pra mim prestá(r) a prova... né?... só que aí:: tinha só um dia... pra mim fazê(r) a... a inscrição então... tive que corrê(r) atrás de::... histórico escolar:: fu/ éh:: foi bem corrido”. (AC-053)

Entrevista 2:

“eu cheguei a uma conclusão que num tinha mais jeito sabe?... foi onde:: eu peguei e falei pra ele falei – “olha P... eu cheguei à conclusão... assim como/ como vocalista um po(u)co líder sabe? da banda” –... que pô eu vejo quase tudo em volta

Bloco 2:

O bloco 2 é composto de duas atividades.

Atividade 1:

Imagine que você encaminhou a mensagem abaixo à sua professora. Preencha as lacunas do modo que você teria escrito.

Prezada professora _____,
Espero que esteja _____!
Gostaria de informar que estou com algumas _____ sobre o exercício que foi passado na última aula. Se possível, poderia me esclarecer alguns _____ para _____ saber exatamente como proceder? Isso vai me ajudar bastante para _____ estudar de forma eficaz.
Agradeço muito pela sua _____.
Atenciosamente,

Atividade 2:

Agora, imagine que, ao invés de ter enviado a mensagem por escrito, você encontrou a professora no corredor da escola. Como você falaria com ela, sobre o mesmo conteúdo da atividade anterior, pessoalmente? Reproduza o diálogo que poderia ter acontecido.

Bloco 3:

O bloco 3 é composto de uma atividade.

Atividade 1:

Leia os trechos de três textos e responda às questões abaixo.

Texto 1:Conto de horror: A cadeira humana (Edogawa Ranpo)

[...]

Naturalmente, Senhora, sei que já se apercebeu. Perdoe minha insolência ao usar a expressão “minha amada”. Na verdade, eu me refiro à Senhora. Eu sou o desprezível homem que se apaixonou perdida e tão esperançosamente pela Senhora, desde que seu marido comprou minha cadeira naquela loja de móveis na cidade de Y.

Senhora, este é o meu mais sincero desejo. Poderíamos nos encontrar, ainda que uma única vez? A senhora poderia, então, dirigir uma única palavra de consolo a esse homem feio e lastimável? Acredite-me, não pediria nada mais. Sou excessivamente horrível, e moralmente corrompido em demasia por nutrir essa esperança. Mas eu lhe imploro, por favor, por favor, atenda ao pedido ardente de um homem excruciantemente infeliz.

Saí de sua residência para escrever esta carta ontem à noite. Seria muito arriscado **para mim fazer** esse pedido pessoalmente, Senhora, e eu, simplesmente, não seria capaz de fazê-lo.

Enquanto a Senhora lê esta carta, estou perambulando pelo lado de fora de sua casa, pálido de ansiedade.

Se estiver preparada para atender à minha mais impertinente solicitação, coloque, gentilmente, seu lenço sobre o vaso com flores franjas rosa na janela. Responderei ao seu sinal indo até a porta de entrada da sua casa, como um visitante qualquer.
[...]

Disponível em: EDOGAWA, R. 人間椅子 The Human Chair. Tradução de Tom Christian. In: 江戸川乱歩 短編集 *Short Stories of Ranpo Edogawa*. Tokyo: IBC Publishing, 2016. p. 9-73.

Texto 2:

Cartas Portuguesas – Mariana Alcoforado

[...] “E contudo – parece-me que até aos infortúnios de que és o causador, eu tenho apego! Ofertei-te a minha vida desde a primeira hora em que te vi e é ainda um prazer **para mim fazer**-te o sacrifício dela. Mil vezes ao dia te envio os meus suspiros que por toda a parte te buscam e só me trazem como paga de tanto tormento um aviso demasiado prudente da minha má fortuna, que tem a crueldade de nem sequer me permitir esse gozo, e que me diz a todo o instante: Deixa, desditosa Mariana, deixa de te consumir em vão e de procurares o teu amado que nunca mais verás; que passou os mares para fugir de ti e que está em França, rodeado de prazeres, que não pensa um só momento nas tuas dores, que te dispensa de todos estes transportes que nem é capaz de avaliar.”

Disponível em: ALCOFORADO, Mariana. *Cartas Portuguesas*. Tradução Maria da Graça Freire. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1962.

Texto 3:

Fanfic ““I Just Can't Stop Loving You”

“[...] - Ela foi embora...

- Quem foi embora, Michael? - Madonna pergunta encostando levemente no meu braço. Eu não queria, mas eu estava tão sensível e carente que meu inconsciente pediu **para mim fazer** isso.

Abracei Madonna totalmente arrasado, chorando alto e murmurando toda a hora “*por que, meu Deus?*” e ela apenas acariciava meus cabelos e pedia **para mim ficar** calmo.

[...]”

Disponível em: <https://michaeljacksonfanfics.blogspot.com/2018/02/fanfic-i-just-cant-stop-loving-you-18.html>. Acesso em: 25 ago. de 2024.

Bloco 4:

O bloco 4 é composto de quatro atividades.

Atividade 1:

Leia os textos abaixo. O primeiro se refere à transcrição de um diálogo que ocorreu no contexto de um *reality show*; e, o segundo, à transcrição de um trecho de um show de *stand up* da Cia de Comédia “Os Melhores do mundo”, denominado “Notícias populares”.

Texto I:

“- Por que ontem você queria ficar comigo?

- Porque eu queria.
- Você queria ir dormir na minha cama?
- Porque eu queria.
- Não... Porque você estava me fazendo de trouxa.
- Não...
- Porque você estava me fazendo de trouxa.
- Porque tem um monte de cama pra mim dormir.
- Mim não conjuga verbo... É pra eu dormir... Aprende.”

Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/GOMOCz9wVk0>. Acesso em: 25 ago. 2024.

Texto II:

[...]

- Quero ver, tu botar essa porcaria aí no chão e vir aqui pra mim te mostrar que eu acabo contigo!
- Mim não faz nada o Tarzan!
- Aaaaah! [...]

- Quer saber? Acabou a minha paciência! Para cada erro de português, um refém será eliminado!”

[...]

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CMR-2F8htmY>. Acesso em: 25 de ago. de 2024.

Acerca dos dois textos acima, comente o que você acha sobre as abordagens realizadas.

Atividade 2:

Veja um meme que foi publicado nas redes sociais recentemente:



Fonte: Imagem divulgada na internet

Qual é a sua opinião sobre o meme acima?

Atividade 3:

Segundo uma pesquisa chamada “Preconceito linguístico na rede e fora dela: categorização, perfis sociais e avaliação subjetiva”, realizada por Brandão, Biazolli e Sene (2020), algumas formas linguísticas são consideradas “irritantes” por internautas. Veja a nuvem de palavras abaixo.

(Para interpretá-la de modo correto, vale uma dica: os termos de maior destaque, isto é, de fonte maior, são aqueles que foram mencionados mais vezes pelos internautas.)

Figura 2: Usos recorrentemente mencionados como irritantes

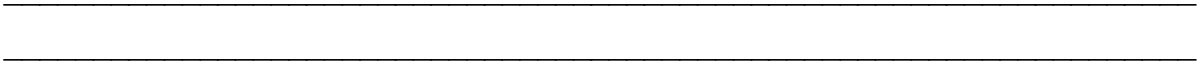


Fonte: Brandão, Biazolli e Sene (2020, p. 235)

Disponível: BRANDÃO, S. M.; BIAZOLLI, C. C.; SENE, M. G. Preconceito linguístico dentro e fora da rede: o projeto, a construção dos corpora e os resultados preliminares. *Revista Falange Miúda*, v. 5, p. 222-243, 2020.

Responda:

Por que você acha que o uso de “(para) mim + verbo” incomoda tanto os internautas? Você se sente incomodado quando alguém próximo a você utiliza esse tipo de construção? Por quê?



APÊNDICE D: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

Sequência didática

Docente responsável: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Escola: XXXXXXXX (XXXXXXX)

Turma(s): 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio

Tempo: 7-8 aulas de aproximadamente 50 minutos (cada uma delas).

Objetivos da sequência:

Esta sequência didática tem o objetivo de realizar reflexões acerca dos conceitos de variação, preconceito e respeito linguístico, a partir de atividades que explorem o fenômeno linguístico *para eu/mim + infinitivo*, por meio do gênero textual digital *fanfic*, sob a proposta dos Três Eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2018).

A partir disso, pretende-se trabalhar a desconstrução de algumas crenças e lacunas identificadas por meio da aplicação de um questionário diagnóstico, realizado como atividade de apresentação, sendo elas:

- Associação e generalização de formas *não padrão* com a oralidade;
- Associação e generalização de formas *não padrão* com a o âmbito interiorano e rural;
- Associação e generalização do uso da variedade *não padrão* com determinados grupos sociais;
- Questão da dicotomia entre *certo* e *errado*, sendo as variantes cultas vistas como *certas* e aquelas que não pertencem à norma-padrão como *erradas*;
- Preconceito e estereótipos a respeito das variantes linguísticas e seus usos;
- Falta de compreensão ou compreensão parcial sobre os conceitos de *variação*, *preconceito* e *respeito linguístico*.

A proposta desta sequência didática foi desenvolvida sob embasamento dos conceitos definidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as atividades foram construídas a partir da proposta dos Três eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2018). A proposta também está em conjunção com as habilidades e as competências da BNCC e do Currículo Paulista.

Conteúdos trabalhados – Descrições das atividades:

Tema: A variação linguística no gênero digital *fanfic*

Gênero: gênero digital *fanfic*

Contexto: variação linguística

Conteúdo: Analisar a ocorrência do fenômeno *para eu/mim + infinitivo*, inserido no contexto do gênero digital *fanfic*, com vistas à reflexão dos conceitos de variação e preconceito linguístico e à promoção de práticas em torno do respeito linguístico.

Descrição das atividades:1) Apresentação inicial (Questionário – avaliação diagnóstica):

Tema da aula: Variação e preconceito linguístico sobre o fenômeno *para eu/mim + infinitivo*

Objetivos:

- Coletar dados sobre as percepções dos alunos em relação à variação linguística e temas afins.
- Introduzir os conceitos de variação e preconceito linguístico.
- Apresentar o fenômeno variável que será trabalhado ao longo da sequência.

Duração: 2 aulas (aproximadamente 50 minutos)

Estrutura da aula:

a) Abertura (10 minutos):

- Estimular os alunos a compartilharem experiências pessoais ou observações sobre o uso da língua.

b) Aplicação do questionário (de 40-60 minutos)

- Distribuição do questionário (Cf. Apêndice C).
- Instruções sobre como preencher o questionário, ressaltando a importância das respostas honestas.
- Coleta dos questionários após a conclusão.

c) Conclusão (tempo restante):

- Breve discussão sobre o que os alunos entendem por "variação linguística" e "preconceito linguístico".
- Apresentação do fenômeno variável que será abordado ao longo da sequência, ligando-o às percepções levantadas no questionário.

Materiais necessários:

- Questionários impressos (Cf. Apêndice C).
- Quadro branco ou *flip chart* para anotações durante a discussão.

Avaliação:

- Análise qualitativa das respostas do questionário para compreender o nível de conhecimento dos alunos e orientar as próximas atividades.
- *Feedback* dos alunos sobre a atividade, que pode ser coletado em uma breve conversa ao final da aula.

Observações:

- Certifique-se de criar um ambiente seguro e respeitoso para que todos os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões.
- Mantenha a discussão focada e evite generalizações que possam reforçar estereótipos linguísticos.

2) Atividade de produção inicial:

Tema da aula: Introdução ao gênero textual *fanfic*

Objetivos:

- Introduzir as características do gênero textual *fanfic*.
- Promover discussões sobre os elementos composicionais e linguísticos das *fanfics*.
- Desenvolver habilidades de análise e reflexão crítica em grupo.
- Iniciar a elaboração de um parágrafo final para a *fanfic* apresentada.

Duração: 1 aula (aproximadamente 50 minutos)

Estrutura da aula:

a) Abertura (10 minutos)

- Introdução ao gênero *fanfic*: definição e contexto.
- Breve explicação sobre a relevância das *fanfics* na cultura contemporânea e na prática de leitura e escrita.

b) Leitura em grupo (15 minutos):

- Distribuição de um capítulo de uma *fanfic* aos alunos (Cf. Anexo A).
- Formação de grupos pequenos para a leitura do texto.
- Instruções para a leitura: observar atentamente os elementos composicionais e características linguísticas.

c) Discussão em grupo (15 minutos):

Orientações para que os grupos discutam os seguintes aspectos:

Narrador: Quem conta a história?

Enredo: Qual é a trama principal?

Espaço: Onde a história se passa?

Tempo: Qual é o período em que a história ocorre?

Personagens: Quem são os protagonistas e antagonistas?

Características linguísticas: Que estilo e linguagem foram utilizados?

Os grupos devem anotar suas observações para apresentação posterior.

d) Compartilhamento de impressões (8 minutos):

- Cada grupo terá um tempo para compartilhar suas impressões sobre a *fanfic* com a turma.

- Estimular a troca de ideias e opiniões entre os grupos.

e) Conclusão (2 minutos):

- Resumo dos principais pontos discutidos na aula.

- Reflexão sobre a importância do gênero *fanfic* como forma de expressão e criatividade.

- Iniciar a escrita, e finalizar como atividade extraclasse, de um parágrafo final para a *fanfic* trabalhada.

Materiais necessários:

- Cópias do capítulo da *fanfic* para distribuição (Cf. Anexo A).

- Quadro branco ou *flip chart* para anotações durante a discussão.

Avaliação:

- Observação da participação dos alunos durante as discussões em grupo.

- Análise das anotações dos grupos sobre os elementos discutidos, que podem ser utilizadas para *feedback* e futuras atividades.

- Entrega da escrita do parágrafo final.

Observações:

- Incentive um ambiente aberto e respeitoso, onde todos os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões.

- Esteja atento para moderar a discussão e garantir que todos os grupos tenham a oportunidade de compartilhar suas reflexões.

3) Módulo 1:

Tema da aula: Exploração do gênero textual *fanfic* e o uso de “*para eu/mim + infinitivo*”

Objetivos:

- Analisar, em especial, a construção “*para mim + infinitivo*” presente na *fanfic* trabalhada (Cf. Anexo B).
- Compreender a diferença de sentido estabelecida por meio do uso de “*para eu + infinitivo*” ou “*para mim + infinitivo*”.
- Promover reflexões sobre o valor de verdade das variantes linguísticas e o preconceito linguístico por trás de algumas delas.
- Duração: 1 aula (aproximadamente 50 minutos)

Estrutura da aula:

a) Abertura (5 minutos):

- Apresentação do objetivo da atividade: aprofundar a compreensão de determinadas construções linguísticas.

b) Atividade individual (15 minutos):

- Distribuição de um capítulo de outra *fanfic* (Cf. Anexo B), com construção linguística destacada (em negrito).
- Instruções para os alunos: substituir “*para mim + infinitivo*” por outras formas.
- Os alunos trabalham individualmente para completar o texto.

c) Explicação teórica (10 minutos):

- O professor apresenta uma breve explicação sobre a realização de “*para eu/mim + infinitivo*”, destacando o uso dos pronomes “eu” e “mim” – e a possibilidade de preenchimento com uma anáfora zero.

Importante: nesta explicação, não deve haver valorização das variantes; o foco deve ser na análise objetiva. Para isso, podem ser utilizados os estudos abordados na seção 3 desta dissertação.

d) Discussão em duplas (15 minutos):

- Os alunos se reúnem em duplas para comparar as substituições feitas em seus textos.

Orientações para a discussão:

- Identificar as diferenças nas construções utilizadas.

- Analisar se essas diferenças afetam o sentido do texto e se, socialmente, as construções são interpretadas de modo distinto.

- Cada dupla deve preparar uma breve apresentação dos principais pontos discutidos.

e) Compartilhamento com a turma (5 minutos):

- Cada dupla apresenta suas conclusões para a sala.

- Estimular uma discussão coletiva sobre as reflexões levantadas.

Materiais necessários:

- Cópias do capítulo da *fanfic* com construção destacada (Cf. Anexo B).

- Quadro branco para anotações durante a explanação teórica.

Avaliação:

- Observação da participação dos alunos durante a atividade individual e as discussões em dupla.

- Avaliação das apresentações, que servirão como base para a reflexão sobre preconceito linguístico em aulas futuras.

Observações:

- Crie um ambiente acolhedor e respeitoso para que os alunos se sintam à vontade para discutir suas descobertas.

- Esteja atento para guiar as discussões de forma a evitar estigmas associados às variantes linguísticas, preparando o terreno para futuras discussões sobre preconceito linguístico.

4) Módulo 2:

Tema da aula: Exploração do uso de “*para eu/mim + infinitivo*” em uma tira

Objetivos:

- Apresentar e discutir o gênero textual tira.

- Preencher lacunas com o fenômeno linguístico em questão.

- Promover uma reflexão crítica sobre o humor presente na tira escolhida (Cf. Anexo C).

Duração: 1 aula (aproximadamente 50 minutos)

Estrutura da aula:

a) Abertura (10 minutos):

- Reunir os conhecimentos dos alunos sobre o gênero tira.

- Explicação dos objetivos da atividade: preencher as lacunas presentes na tira selecionada para, posteriormente, comparar o que foi registrado com a versão original e discutir criticamente o humor por ela gerado.

b) Leitura e realização de exercício em grupo (10 minutos):

- Divisão da turma em grupos pequenos.
- Distribuição do material: tira com lacunas (Cf. Anexo C).
- Instruções para os grupos:
- Ler a tira e preencher as lacunas, observando as diferenças de cada contexto linguístico.

c) Comparação com versão original (10 minutos):

- Distribuição do material: versão original da tira (Cf. Anexo C).
- Instrução para os grupos:
- Verificar se as lacunas foram preenchidas de acordo com o que está registrado na versão original.
- Escrever, em um breve parágrafo, como se constrói o humor da tira analisada.

d) Compartilhamento e discussão (10 minutos):

Os grupos apresentam suas versões e as explicações quanto ao humor da tira.

O professor conduz a discussão, focando no(a):

- Razão dos usos de (*para*) *eu/mim* (+ *infinitivo*) em cada contexto.
- Identificação de discursos puristas que possam estar presentes nas análises.
- Reflexão sobre preconceitos linguísticos e desconstrução de crenças relacionadas ao uso da língua.
- Humor construído, na tira, com base no preconceito linguístico.

e) Conclusão (10 minutos):

- Recapitulação dos principais pontos discutidos.
- Encorajamento para que os alunos continuem refletindo sobre a diversidade linguística em suas leituras e produções.

Materiais necessários:

- Versões da tira analisada (Cf. Anexo C).
- Papel e caneta para a produção escrita.

Avaliação:

- Observação da participação dos alunos durante as discussões em grupo e na apresentação final.

- Avaliação das justificativas escritas, focando na clareza e na análise crítica do humor da tira.

Observações:

- Crie um ambiente que valorize a diversidade linguística e estimule a troca de ideias respeitosa.
- Esteja preparado para intervir quando necessário, promovendo a desconstrução de preconceitos linguísticos e encorajando uma visão mais inclusiva da língua.

5) Módulo 3:

Tema da aula: Variação linguística e preconceito linguístico

Objetivos:

- Compreender os conceitos de variação e preconceito linguísticos.
- Desconstruir crenças e estigmas relacionados às variantes linguísticas.
- Discutir como diferentes variantes enriquecem a comunicação e a cultura.

Duração: 1 aula (aproximadamente 50 minutos)

Estrutura da aula:

a) Abertura (5 minutos):

- Introdução ao tema da aula, lembrando brevemente as discussões anteriores sobre variantes linguísticas e preconceito.
- Explicação sobre a importância do respeito às diferentes formas de expressão na língua.

b) Explicação teórica (20 minutos):

O professor apresenta os conceitos de variação e preconceito linguístico:

- Variação linguística: O que é e quais são os tipos (geográfica, social, situacional, etc.).
- Preconceito linguístico: Como ele se manifesta e suas consequências na sociedade.
- Desconstrução de crenças observadas a partir da aplicação do questionário anterior, abordando mitos comuns sobre o uso da língua e promovendo o respeito a quaisquer variantes.

c) Análise prática (15 minutos):

- Seleção de trechos de textos autênticos (Cf. Anexo D), isto é, produtos de situações de comunicação reais, para a discussão dos usos da língua – inclusive da construção-alvo desta sequência.
- Divisão da turma em grupos pequenos. Cada grupo receberá os textos para ler e discutir.
- Discussão em grupo:
 - (i) Quais usos linguísticos, para além do “para mim + infinitivo” merecem algum destaque?
 - (ii) Que aspectos sociais estão correlacionados a esses usos?
- Cada grupo deve preparar uma breve apresentação sobre suas observações.
 - d) Compartilhamento e discussão (10 minutos):
 - Os grupos compartilham suas conclusões com a turma.
 - O professor mediador estimula a discussão, focando na valorização das diferentes variantes e sua contribuição para a riqueza da língua.

Materiais necessários:

- Trechos de textos selecionados (Cf. Anexo D).
- Quadro branco para anotações e explicações.

Avaliação:

- Observação da participação dos alunos nas discussões em grupo e nas apresentações.
- Avaliação qualitativa das análises realizadas pelos grupos sobre as variantes e sua importância sociocultural.

Observações:

- Crie um ambiente acolhedor e aberto ao diálogo, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões sem medo de julgamento.
- Esteja atento para promover a inclusão de todas as vozes durante a discussão, reforçando a ideia de que todas as variantes têm valor e merecem respeito.

6) Atividade de produção final:

Tema da aula: Criação de personagens e *fanfic*: valorização das variantes linguísticas

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade e habilidades de escrita por meio da construção de personagens e enredos.

- Refletir sobre a diversidade linguística e promover o respeito às diferentes formas de linguagem.
- Criar um espaço para a apresentação e discussão das produções textuais dos alunos.

Duração: 2 aulas (aproximadamente 50 minutos cada)

Estrutura da aula:

Aula 1: Criação de personagens e *fanfic*

a) Abertura (5 minutos):

- Apresentação do projeto final e seus objetivos.
- Discussão breve sobre a importância de personagens e histórias na construção de narrativas.

b) Formação de grupos (5 minutos):

- Divisão da turma em grupos pequenos (3 a 5 alunos por grupo).

c) Criação dos personagens (20 minutos):

Instruções para que cada grupo crie um personagem fictício:

- Origem: de onde o personagem é.
- Personalidade: características que definem o personagem.
- Perfil linguístico: formas utilizadas pelo personagem para se comunicar.
- Histórico: um breve histórico que justifique seu jeito de falar.

Os grupos devem anotar as informações sobre seus personagens.

d) Desenvolvimento da *fanfic* (15 minutos):

Orientações para a escrita da *fanfic*:

- O enredo deve envolver uma situação de conflito ou convivência que destaca o respeito às diferentes formas de usar a língua.

Exemplo: personagens de diferentes regiões do Brasil se encontram em um evento e precisam trabalhar juntos, superando preconceitos.

e) Tarefa para casa (5 minutos):

Os grupos devem finalizar a *fanfic* como tarefa de casa, preparando-se para apresentá-la na próxima aula.

Aula 2: Apresentação e debate

a) Feira de *fanfics* (30 minutos):

- Organização de uma "feira de *fanfics*", onde cada grupo apresentará sua história.
- Apresentações podem incluir leituras dramatizadas, cartazes ou pequenas encenações.

- Os grupos têm 5 minutos para apresentar sua *fanfic*, permitindo que outros alunos façam perguntas ao final de cada apresentação (Eles devem ter realizado a produção como tarefa de casa, a partir das orientações dadas na aula 1).

b) Debate sobre as experiências (15 minutos):

Após as apresentações, promover um debate, norteado pelas seguintes questões:

- Como foi a experiência de escrever um personagem com um perfil linguístico específico?
- O que aprenderam sobre o respeito às diferenças linguísticas durante o processo de criação?

Incentivar a reflexão e a troca de experiências entre os alunos.

c) Conclusão e Manifesto do Respeito Linguístico (5 minutos):

Para finalizar, deve ser feito um "Manifesto do Respeito Linguístico".

- Cada aluno contribui para um "Manifesto do Respeito Linguístico", escrevendo uma frase ou parágrafo defendendo a valorização das variantes linguísticas e a importância do respeito mútuo.
- Recolher as contribuições e discutir brevemente a importância desse manifesto.

Materiais necessários:

- Papel e canetas para anotações e elaboração do manifesto.
- Materiais para apresentação (cartolinas, canetas, etc.), se os grupos decidirem criar cartazes.

Avaliação:

- Criatividade das *fanfics* e personagens criados.
- Profundidade das reflexões durante o debate.
- Participação de cada aluno nas atividades propostas.

Observações:

- Crie um ambiente acolhedor onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias e experiências.
- Esteja atento para guiar o debate, reforçando a importância do respeito e da valorização das variantes linguísticas ao longo da atividade.

ANEXOS**ANEXO A: TEXTO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Fanfic: "I Just Can't Stop Loving You" – Capítulo 35 (Por Madonna):



Logo depois que a mosca-morta da Beyoncé saiu do quarto, eu me levantei da cama e saí rapidamente do quarto e sem ser vista, fui para meu quarto e troquei de roupa. Michael não vai entender absolutamente nada quando acordar, porque ele não vai saber que eu estive no quarto dele, pois duvido muito que a sonsa Oncé peça explicações ou brigue com ele... Conhecendo bem o tipo de mulher bobinha que ela é, com certeza ela vai embora sem dar satisfação... E vai ser bem melhor assim! Ele será meu a partir de agora, e não haverá mais ninguém no meu caminho, assim eu espero!

(...)

5 Horas depois...

(Por Michael)

Acordo muito bem disposto e um pouco confuso... Cadê a Bey? Pensei que ela viria deitar comigo, nem me acordar ela me acordou... O que será que aconteceu?!

Enfim,fui ao banheiro e tomei outro banho,dessa vez de chuveiro e coloquei um casaco branco com minha calça preta, sapato preto e meias brancas (minha roupa de sempre).

Então,desci para jantar e perguntei para minha empregada:

- Mary,onde está a Beyoncé?

- Não sei,senhor...A senhorita Knowles não desceu ainda...

Franzi o cenho. O que será que aconteceu? Ela sempre está por perto...Ela nunca foi de sumir assim..

- Se a vir, diga que preciso falar com ela...

- Sim senhor,com licença! - A empregada se retira, e eu me sento na mesa para jantar.

Patricia chega e pergunta:

- Michael,sabe onde foi a Madonna?

Balancei a cabeça negativamente.

- Não,e nem me interessa saber onde essa mulher está...

Patricia senta na mesa ao meu lado e pergunta franzindo o cenho.

- Nossa,Michael...Por que toda essa implicância com ela?

- Um dia voce entenderá... - Tomei meu suco e mudei de assunto. - Voce viu a Beyoncé por aí?

- Não,faz muito tempo que não a vi mais... Deve estar dormindo no quarto... -

Responde Patricia dando uma garfada em sua salada.

- Deve estar dormindo mesmo... Vou jantar e depois vou lá ver se ela já acordou... -

Respondo limpando minha boca no guardanapo.

(...)

Depois de jantar,entro no quarto onde Bey se instalou,para ver se ela realmente estava dormindo. Mas infelizmente ela não estava no quarto também...

Nossa,o que está havendo? Ela saiu sem me avisar antes? Ela nunca foi de fazer isso!

Enfim,percorri meus olhos por todo o quarto,até que encontro em cima da cama uma fotografia minha com a Beyoncé,e embaixo dessa fotografia estava uma carta. Intrigado,eu abro o envelope,desdubro a carta, e leio em voz alta,que dizia:

"Michael,estou escrevendo esta carta como uma forma de explicar o porquê do meu repentino sumiço. Sei que voce deve estar um tanto quanto confuso,mas um dia voce entenderá meus motivos.

Estou indo embora da sua vida,para nunca mais voltar.Espero que nunca mais me procure, e que siga sua vida como bem entender. Vai ser melhor assim para voce e para mim,até porque tenho planos futuros para minha carreira, e no momento preciso ficar sozinha com meus botões...

Desejo tudo de bom na sua vida pessoal e na sua carreira. Que no futuro voce possa conquistar 10 vezes mais do que já conquistou, e que seja muito feliz com outra pessoa,case e tenha muitos filhos. Sei que jamais fui suficiente para realizar seus sonhos e ser sua companheira,então essa separação vai ser como uma solução para seus problemas, e para que voce possa tomar as decisões certas dessa vez. Enfim,finalizo esta carta com um pedido: ESQUEÇA DA NOSSA HISTÓRIA,ELA FOI UM ERRO. Seu futuro agora precisa de acertos."

Que Deus lhe acompanhe sempre. Ass. Beyoncé.

Com as mãos trêmulas,termino de ler a carta chorando arrasado com as mãos no rosto e sentando no chão.



Eu chorei de raiva,revolta,tristeza,inconformismo,dor,enfim...Um turbilhão de sensações em um único choro. Eu realmente não entendi nada do que estava acontecendo... Eu não sei onde eu errei,sabe? Eu fiz o possível e o impossível para fazer essa mulher feliz,fui o melhor namorado que eu poderia ter sido, dei o meu

melhor porque eu acreditava que ela merecia a melhor versão de mim,e em troca eu recebo isso? Ela me abandona assim,sem dar satisfação?! Como assim???

Ter lido essa carta com certeza foi mil vezes mais doloroso do que ter queimado meu couro cabeludo no comercial da Pepsi em 1984... É uma dor que não se compara com outras dores,essa dor é mais profunda porque atinge a ALMA.

Mas isso não vai ficar assim! Amanhã mesmo vou procurá-la... Eu preciso de explicações,não é justo ela ir embora sem me dizer nada... Se ela não estava feliz ao meu lado,por que não foi sincera e abriu o jogo comigo? Ela vai ter que me escutar! Mesmo que ela não queira mais voltar comigo nem olhar na minha cara,eu vou procurá-la e exigir satisfações! Custe o que custar...

Escuto batidas na porta e gritando mando a pessoa ir embora. Eu não parava de chorar e de soluçar,eu estava sentindo uma dor tão grande no meu peito que me faltavam forças até para ficar em pé.

Então,a porta se abre e me arrependo amargamente de não ter trancado com a chave. Madonna entra e muito assustada pergunta o que eu tenho. Com a cabeça baixa,respondo quase inaudível:

- Ela foi embora...

- Quem foi embora,Michael? - Madonna pergunta encostando levemente no meu braço. Eu não queria,mas eu estava tão sensível e carente que meu inconsciente pediu para mim fazer isso.

Abracei Madonna totalmente arrasado,chorando alto e murmurando toda a hora "por que,meu Deus?" e ela apenas acariciava meus cabelos e pedia para mim ficar calmo.

- Michael,se acalma e respira ok? Sente-se na cama que eu vou correndo buscar um copo de água com açúcar e já volto! - Ela diz me erguendo e com muita dificuldade,eu largo a carta em um canto qualquer e me sento na cama. Madonna sai do quarto e volta segundos depois com um copo de água gelada com açúcar, e eu bebo tudo rapidamente.

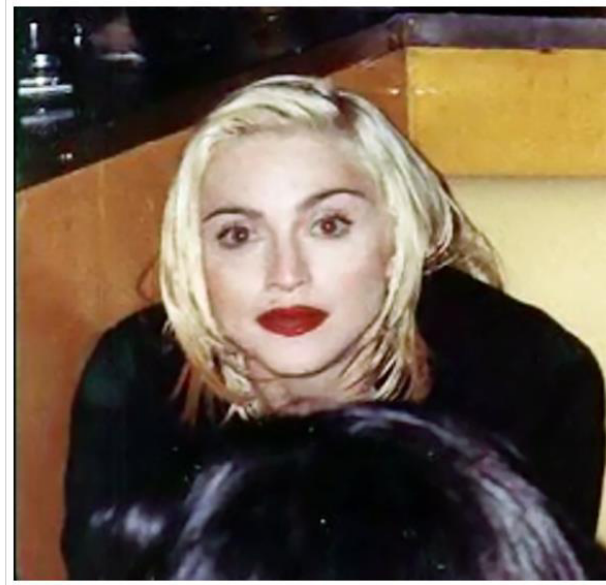
- Pronto,agora respira Michael... Me conta o que aconteceu? Não precisa ficar com medo de se abrir comigo....Sei que começamos com o pé esquerdo mas agora não é hora de guardar ressentimentos... Preciso que voce desabafe comigo! - Diz Madonna segurando minhas mãos. Olho para ela com um olhar de "Aff,não tenho escolha" e respondo suspirando alto:

- Ok,tudo bem... Eu...Posso dar uma trégua... Agora não estou em condições de expulsar voce do meu quarto...

- Conta logo,Michael... - Madonna revira os olhos e eu disparo de uma vez:

- A Beyoncé me abandonou,Madonna...

Madonna arregala seus olhos azuis incrédula.



- O quê??!! - Ela grita espantada.

[...]

Disponível em: <https://michaeljacksonfanfics.blogspot.com/2018/02/fanfic-i-just-cant-stop-loving-you-18.html>. Acesso em: 02 de nov. de 2024.

ANEXO B: TEXTO DO MÓDULO 1

Trecho *Fanfic*: “Love me like you” (Escrita por: Jorye Falcão / Betada por: Fabi Paravatti) – Capítulo [2]

[...]

- Por que você está dizendo isso? - Perguntou desconfiando.

- e eu fizemos um trato a umas semanas atrás, mas eu não cumpri corretamente a minha parte. Da mesma forma que eu fingi não perceber o quanto você estava mal, também fingi não saber o motivo que a levou a se afastar de mim. Se afastar de nós. A minha consciência gritava **para mim fazer** a coisa certa e aqui estou, cumprindo a minha parte mesmo que ela não faça a mínima ideia disso.

- Uau por essa eu não esperava.

- Digamos que você não era o único a ter segredos. - Jane piscou divertida e o rapaz riu brevemente. Logo John voltava a pose de desorientado com um turbilhão de pensamentos da qual ele não sabia nem por onde começar a resolver.

- Mas e se ela... - ele ia perguntar ocasionalmente quando a mente começou a clarear e foi impedido de continuar a falar pelo olhar severo que Jane lhe lançou.

- Livre-se dessa pose de garoto medroso, não combina com você. - Jane transferiu a severidade do olhar para a voz e o rapaz assentiu recebendo o incentivo de bom grado. Contudo, se lembrou de que ainda precisava fazer algo por ela.

- Me perdoe ter envolvido nessa. - Falou sincero. - Você é uma grande garota, merece que alguém que te de mais valor.

Evans sorriu tímida com o elogio e maneou a cabeça positivamente concordando.

- Amigos? - Ela propôs e estendeu a mão para selarem a nova fase que se iniciaria entre eles.

- Amigos! - Peter respondeu sorridente e aproveitou a deixa da mão estendida de Jane para puxá-la para um abraço paternal.

Com um aceno Jane se despediu e desapareceu porta a fora. Deixou o rapaz sem se lembrar da última vez que havia se sentido tão leve e corajoso para fazer o que precisava fazer.

[...]

Disponível em: <https://fanficobsession.com.br/fobs//lovemelikeyou.html> - Acesso em: 02 de nov. de 2024.

ANEXO C: TEXTO DO MÓDULO 2

Tira de Custódio – Versão original:



Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/12/06/usos-do-mim-eu-para-mim-para-eu/> - Acesso em: 02 de nov. de 2024.

Tira de Custódio – Versão adaptada para a atividade:



Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/12/06/usos-do-mim-eu-para-mim-para-eu/> - Acesso em: 02 de nov. de 2024.

ANEXO D: TEXTOS DO MÓDULO 3

Texto I:

Trecho *Fanfic*: “Everybody’s Waiting for You to Break Down” (Escrita por: Lala / Betada por: Ana) – Capítulo [13]

[...] Mas ninguém se moveu. Apenas olhávamos para o embrulho com olhos famintos, porém com receio por um tempo relativamente grande.

A primeira movimentação que houve na cela, desde que os Pacificadores entraram, veio de Annie. Justamente ela. A mulher sempre se mantinha extremamente calada e praticamente sem piscar, olhando para um ponto qualquer da parede. Tê-la ali era quase que o mesmo que não ter. Ela engatinhou até o embrulho e o abriu devagar, olhando-o por poucos segundos antes de devorá-lo. Todas só olhamos para ela com certa admiração e medo pelo o que podia acontecer, até que ela acabou com o conteúdo da bandeja e tomou o líquido da garrafa.

Mesmo sabendo que era seguro, ainda esperamos para ver se não teria um efeito contrário, após alguns minutos de digestão. Johanna até tentou perguntar. Era a primeira vez que eu a via falar com jeito com uma pessoa, sem toda aquela raiva e ironia carregada, mas nem assim obtive resposta. Annie simplesmente esticou as pernas e respirou fundo, voltando a olhar para o teto.

Desse jeito, Johanna foi a próxima a comer. Depois Enobarria xingou e fez o mesmo, sobrando **para mim fazer** o mesmo por último. Não queria morrer. Não estava feliz com a ideia de partir sem ter ideia do que estava acontecendo, mas uma hora ou outra isso aconteceria, querendo ou não. Então decidi jogar na sorte e me alimentar. A nossa comida, se é que podíamos chamar assim, era um caldo verde bem ralo e frio com um pedaço ou outro de pão ou carne. Tudo tinha o mesmo gosto e a mesma textura. Sim, estava como refém e não podia pedir por coisa melhor do que já tinha. Eu sabia. Na garrafa, descobri que era água e nunca fiquei tão agradecida antes. Ainda assim, tomei poucos goles da pequena garrafa para que pudesse guardar para depois. Assim que acabei de me alimentar, os quatro Pacificadores entraram de novo e pegaram a bandeja.

Disponível em: <https://fanficonsession.com.br/fanfics/t/thesunisgoingdown1.html> - Acesso em: 02 de nov. de 2024.

Texto II:**Trecho de fala de um artesão**

“Porque um rapaz foi lá em casa falar comigo, eu morava em São Joaquim. Ele foi lá em casa **para mim fazer** uma gola para ele. Mas eu não sabia nada não. Ele chegou lá em casa, eu disse que eu fazia. Aí minha idéia mesmo, aí eu fui puxando, eu olhava assim para o Boi, olhava para outras golas, chegava em casa eu ia fazer. Aí eu continuei, eles gostaram, aí todo ano eu trabalho [...] Que quanto mais agente faz vai melhorando”. (Santos, 2008:04)

Disponível em: https://bcr.iphan.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/65968/66595/Complexo-Cultural-do-Bumba-Meu-Boi-do-Maranhao_de_Dossie-Bumba-meu-Boi_.pdf - Acesso em: 02 de nov. de 2024.

Texto III:**Trecho da poesia “Um dia”, de Ozanam Frederico da Cruz**

[...]

Entrei no albergue da Tia Branca para dormir

Bati no portão e chamei as pessoas

Que estavam na vigilância

Ele abriu o portão da sala de visita para conversar

A palavra foi Boa Noite

Entre, toma banho, vai jantar e dormir

Pega o cobertor e o colchão ali

Eu deitei e pensei no dia em que eu fugi da Febem

Valeu! Por eu ser gente do mundo da miséria

No dia seguinte a hora de acordar para sair ainda era noite, dava 05:30

Para levantar, tomar café e sair

Ali saindo o primeiro pensamento foi vender cigarro na praça Rio Branco

Vender um maço de cigarro no dia

Para comprar comida no restaurante

Depois voltava para a rotina da vida

Santa lua cheia de sorte e amor

Pela conversa ele me deu coragem

Para mim fazer uma promessa

De dinheiro da Elza

E sei que ele não vai pegar

Eu tenho queda da conversa pela lua cheia

Pedia um serviço bom **para mim ter** minha casa

Só depois de pagar a Elza

Agradeço a santa lua cheia e a Elza

[...]

Disponível em: https://labeled-letras-ufmg.com.br/wp-content/uploads/2020/12/1A_literatura_da_periferia_de_BH_site.pdf - Acesso em 02 de nov. 2024