

A REALIDADE BATE À PORTA: a confrontação entre a formação docente, o discurso da sociedade e a realidade multilíngue da sala de aula

THE REALITY KNOCKS THE DOOR: the confrontation among teacher's instruction, society's speech and the multilingual classroom reality

Fernanda Maria Müller Gehring¹
Luciana Alves Bonfim²

RESUMO: É cada vez mais evidente que o professor de português vive um dilema dentro da sala de aula: de um lado, a crença arraigada na sociedade de que o professor de Português deve ensinar o "bom português" ou o "português correto", diretamente associado ao português da variante padrão ou "cult", como alguns preferem chamar. Por outro lado, o docente é confrontado diariamente com a realidade de sala de aula que evidencia a existência de uma heterogeneidade linguística e faz cair por terra a crença de uma nação monolíngue. Ainda, a formação inicial deste profissional, quando toca no assunto, muitas vezes trata a heterogeneidade linguística de forma superficial, o que acaba por colaborar para o sentimento de dúvida dos professores da disciplina de Português: afinal de contas "qual português ensinar"? É em meio a este espaço de conflito que o professor passa por um constante processo de construção de identidade profissional, muitas vezes angustiante. Longe de propor soluções definitivas, o presente artigo tem como proposta discutir a formação inicial do professor de Letras tendo em vista a heterogeneidade linguística que será encontrada por ele ao longo do seu estágio e consequente vida docente, considerando o processo de construção de sua identidade profissional. O aporte teórico constitui-se de leituras a respeito da identidade (HALL, 2000), concepções de linguagem e língua (PERFEITO, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), heterogeneidade linguística em sala de aula e formação de professores (BAGNO, 2009; BRASIL, 1998; OLIVEIRA, 2008; SIQUEIRA, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: variedade linguística; formação de professores; construção de identidade.

ABSTRACT: It is more and more evident that Portuguese teachers live a dilemma in the classroom: on one hand, the society's rooted belief that the Portuguese teacher must teach "the good Portuguese" or "the correct Portuguese", directly associated to the standard or "cult" variation, as some prefer to call it. On the other hand, the teacher is daily faced with the reality of the classroom which points to the existence of a linguistic heterogeneity and contradicts the belief of a monolingual nation. Yet, this professional's former instruction, many times, superficially deals with linguistic heterogeneity – when it does – which collaborates for the Portuguese teachers' feeling of doubt: after all, "which Portuguese is it to be taught"? It is in the middle of this conflict that the teacher experiences a constant process of professional identity construction, distressful in many times. The present article does not aim to present definite solutions; instead, its proposal is to discuss the language teacher's former instruction with focus on the linguistic heterogeneity found along his training period at college and consequently professional life, considering his/her process of professional identity construction. The

¹Professora concursada da Rede Estadual Paranaense de Ensino; graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon (2010-2013) e mestre em Letras pela Unioeste *campus* de Cascavel. E-mail: fermullergehring@hotmail.com.

²Professora colaboradora do curso de Letras Português/Inglês da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon/PR; graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon (2010-2013) e mestre em Letras pela Unioeste *campus* de Cascavel. E-mail: lukissbonfim@gmail.com.

theoretical discussion is based on readings about identity (HALL, 2000), language and tongue conceptions (PERFEITO, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), linguistic heterogeneity in classroom and teacher's instruction (BAGNO, 2009; BRASIL, 1998, OLIVEIRA, 2008; SIQUEIRA, 2012).

KEYWORDS: linguistic variation; teacher's instruction; identity construction.

INTRODUÇÃO

É comum encontrar, nas salas de aula brasileiras, alunos com características muito diferentes no que diz respeito à linguagem. Enquanto, em uma mesma classe, alguns alunos conjugam os verbos concordando tempo e modo, como pedem as regras gramaticais (como, por exemplo, *nós fizemos*), outros, além de utilizarem a ditongação de /o/ e de /e/ diante de /s, não seguem as regras gramaticais de conjugação verbal (como é o caso de *nóis feiz*). Há ainda outros fenômenos que podem ser observados em um mesmo grupo escolar, como, por exemplo, o rotacismo de /l/ (em *carça, pobrema e bicicleta*, por exemplo), o uso do /r/ retroflexo e do tepe (comum em algumas cidades do Oeste do Paraná), além de muitas diferenças nos léxicos utilizados pelos alunos.

São estas e muitas outras variações que revelam maneiras diferentes de falar o português e são também reveladoras da miscigenação cultural do Brasil. Nas escolas, algumas delas podem apenas causar estranhamento, ao passo que outras podem até ocasionar preconceito e correções por parte dos alunos. Porém, como lidar com tais construções em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo?

O que se entende por “erro” geralmente varia entre os professores de Português. Neste artigo, duas concepções de “erro” são consideradas: a primeira, podendo ser qualquer desvio da variante de prestígio ou “norma culta” em quaisquer registros da língua portuguesa (oralidade, escrita) e, a segunda, o uso de quaisquer variantes em contextos de produção inadequados – o que implica não considerar o uso inadequado como erro, mas como um registro menos formal de uso da língua, isto é, uma outra maneira de dizer. Para Bortoni-Ricardo (2004, s/p) “O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte”. Portanto, Como educar os alunos para o “não é errado falar assim” (BAGNO, 2009) e, por outro lado, mostrar-lhes que, dependendo das condições em que o texto circula, é necessário rever algumas inadequações? Eis mais uma questão que permeia o fazer pedagógico dos professores desta área e que precisa ser considerada ao longo da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

A partir dos questionamentos já elencados e de outros como: quem são os alunos com os quais se depara o professor de Língua Portuguesa? “Por que pensam e agem da maneira que

pensam e agem? Como avaliar o seu desempenho nos usos da linguagem quando a língua da escola não é a sua língua de origem?” (MAHER, 2007, p. 67) busca-se a reflexão de outro questionamento: *Como é preparado o professor de Língua Portuguesa para trabalhar em tal contexto?* Longe de dar uma resposta, este artigo propõe discutir tais problematizações a fim de instigar discussões a respeito da formação inicial do professor com o foco na preparação para o trabalho com a heterogeneidade linguística que será encontrada em sala de aula, especialmente em regiões como a do Oeste do Paraná, onde se observa comunidades de descendentes italianos, alemães e os chamados *brasiguaios*, por conta da fronteira Brasil-Paraguai, que trazem consigo marcas linguísticas destas origens.

Outro objetivo deste trabalho é discutir o processo contínuo de construção de identidade deste docente, o qual está inserido em um contexto linguístico e cultural heterogêneo.

Para tanto, de início, faz-se necessário apresentar os conceitos principais que nortearão as reflexões deste artigo. A concepção de linguagem é entendida, neste trabalho, como forma de interação em contraposição a conceitos que defendem a linguagem como tradução do pensamento ou como instrumento de comunicação (PERFEITO, 2007). Considera-se, também, o conceito de língua como caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) como o mais aplicável para contextos de multilinguismo. Em seguida, discute-se o contexto heterogêneo e a realidade multilíngue que se faz campo de trabalho do professor – a escola – e o preconceito linguístico que decorre das variações presentes neste meio (ALTENHOFEN, 2013; SIQUEIRA, 2012; SHERRE, 2008). Na sequência, serão discutidas questões acerca da formação de professores no que diz respeito ao tripé diversidade, ensino e linguagem, e as mazelas que assombram ainda hoje esta formação, levando em consideração o que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a respeito do assunto, contrapondo com mitos e falsas crenças apontadas por Bagno (2009). Por fim, a compreensão da identidade docente, como sendo fragmentada e em constante processo de construção (HALL, 2000), é importante para que se entenda o conflito em que vive o professor ao confrontar o discurso que a sociedade assume em relação ao ensino de português, sua formação inicial e a realidade multilíngue de sala de aula.

A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO E A ESCOLA

Neste artigo, a concepção de linguagem é entendida, a partir da leitura de Perfeito (2007), como trabalho coletivo de natureza sócio-histórica, ou seja, a linguagem é o lugar das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. Além disso, a língua é orientada para uma finalidade específica. As teorias que fundamentam esta concepção têm origem nos estudos de

Bakhtin (década de 80), para quem a linguagem é dialógica e envolve interação e construção. Ao considerar estes aspectos em relação à linguagem, Bakhtin considera sua historicidade e movimento: a língua está em constante mudança a partir da interação (trabalho histórico) entre sujeitos. De Bakhtin também vem a noção de gêneros discursivos (enunciados relativamente estáveis em relação à sua composição, conteúdo e estilo), considerados elementos organizadores do processo discursivo.

A relação desta concepção com o ensino da língua portuguesa na escola está na escolha do gênero discursivo como o objeto de ensino da língua e o texto é visto como unidade de significação e de ensino, uma vez que “é um elemento integrador, *sem artificialidade*, das práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual” (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos da autora). Para a pesquisadora, a análise linguística é uma atividade epilinguística, ou seja, um processo reflexivo dos sujeitos-aprendizes “em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional” que pode ser realizada com os textos de vários gêneros discursivos, considerando seu contexto de produção veiculado “ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais” (PERFEITO, 2007, p. 829). Ao final de seu artigo, ela propõe um trabalho contextualizado com a língua portuguesa, construído coletivamente entre professor e alunos, que seja fundamentado em pressupostos teóricos, a partir das necessidades diagnosticadas em sala de aula.

A esta concepção de linguagem como forma de interação, opõem-se as ideias de que a linguagem é expressão do pensamento (vigente até o final da década de 60) e a de que ela é instrumento de comunicação. Na concepção que considera a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é vista como mera tradução do pensamento, produzida no interior da mente do falante. Fundamenta-se na gramática normativa do Certo e Errado e, portanto, não considera a heterogeneidade linguística, nem variações em diferentes situações de uso. Esta concepção deriva dos estudos tradicionais da língua que apontam para a natureza racional da linguagem, que remontam à defesa de Aristóteles (384-322 a.C.) de que a gramática é parte da lógica, passando pela *Gramática Geral e Racional de Port Royal* de Arnaud e Lancelot (1660) (PERFEITO, 2007). A relação desta concepção de linguagem com o ensino de gramática é a exigência de clareza e precisão dos falantes, com regras a serem seguidas para o bem falar e bem escrever e ênfase na gramática normativa. Neste contexto, as atividades de leitura e produção textual quase sempre são inexistentes e o que não se encaixa na variedade de prestígio da língua é considerado errado, feio.

Na concepção que entende a linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem é entendida como código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, sem

que se leve em consideração seu contexto de uso. Esta visão de linguagem deriva dos estudos saussurianos que têm por objeto de estudo a *langue*: “sistema de signos [...] de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante” (PERFEITO, 2007, p. 826). Jakobson também contribui para estes estudos, defendendo que a linguagem possui três funções básicas: expressiva/emotiva, apelativa/conativa e referencial/informativa. Ainda no campo das teorias subjacentes à concepção de língua como instrumento de comunicação, observa-se a concepção tecnicista de ensino, em evidência durante a ditadura militar, que entende a aprendizagem como internalização inconsciente de hábitos. Em um contexto de repressão como o da ditadura militar, este tipo de concepção de ensino, não baseado em processos que levam o cidadão a refletir e criticar, vai ao encontro das necessidades de um governo repressivo que precisa formar indivíduos tecnicamente preparados para o mercado de trabalho e abafar quaisquer tentativas de subversão da ordem. A relação desta concepção de linguagem com o ensino da língua portuguesa é a focalização do estudo de “fatos linguísticos” através de “exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta” (PERFEITO, 2007, p. 827) Neste contexto, a abordagem das funções da linguagem é superficial.

Sob o ponto de vista das autoras deste artigo, a concepção de linguagem como forma de interação, portanto, é a mais aplicável ao ensino de língua portuguesa que se propõe a aceitar a existência do multilinguismo dos alunos, uma vez que considera a finalidade e o contexto de produção dos gêneros discursivos. A importância em se considerar os gêneros discursivos também é enfatizada por Siqueira (2012, p. 47-48, grifos do autor), para quem nada acontece sem o discurso “o que, de certa forma, nos leva a uma grande reflexão no sentido de, ao exercermos nossa profissão docente, contribuirmos para que nossos aprendizes sintam-se capazes de produzir (e não apenas *reproduzir*) discursos, assim como contra-discursos”.

O autor propõe ainda algumas questões consideravelmente importantes na atuação docente:

Como dar acesso a esses discursos e ao mesmo tempo aprender, nas práticas discursivas em que atuamos, a desconstruí-los? Como podemos colaborar para que nossos alunos tenham acesso aos discursos que circulam (inter)nacionalmente e, ao mesmo tempo, colaborar na luta política e ética de construir melhores futuros? Como podemos promover uma educação linguística que tome para si a revisão de conceitos, alteração de mentalidades, postura e a superação de mitos e consenso ingênuos ou fatalistas? (SIQUEIRA, 2012, p. 48).

Refletir, então, sobre estes fatores em sala de aula abre precedentes para que a heterogeneidade linguística seja identificada, discutida, reconhecida e (re)afirmada dentro da escola. O foco passa do Certo/Errado para os diferentes modos de dizer e sua valorização, ao invés de desmerecimento.

A LÍNGUA COMO CALEIDOSCÓPIO

O caleidoscópio é um objeto óptico formado por um tubo, geralmente de metal, cujo interior abriga pequenos fragmentos de vidro colorido, os quais, a partir do ângulo de incidência da luz exterior e do movimento, produzem diversas combinações visuais.

Para César e Cavalcanti (2007), tal como o caleidoscópio, a língua também produz diversas combinações a partir dos “ângulos de incidência” e “movimentos” dos fatores que permeiam o contexto da fala. Os diferentes modos de dizer e sua valorização passam, também, pelo reconhecimento da língua como essa concepção de caleidoscópio. As pesquisadoras defendem que o mais importante a respeito de uma língua é pensá-la como uma “porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos e tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 62) ao invés de compreendê-la como sintática, morfológica e lexicamente estável.

Adotar esta concepção de língua automaticamente exclui o que Calvet (apud CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) chama de glotofagia: prática etnocêntrica que perpetua mitos como o da superioridade da língua, cultura e ciência hegemônicas e justifica a desvalorização de uma língua através de sua exclusão e apagamento das culturas subalternas.

CONTEXTOS MULTILÍNGUES NAS SALAS DE AULA DO BRASIL: HETEROGENEIDADE, DIVERSIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

De acordo com Siqueira (2012), o termo *diversidade* refere-se à variedade e convivência de ideias e características diferentes entre si, em determinados assuntos ou situações. Desta forma, *diversidade* está ligada também à pluralidade, multiplicidade e, segundo Barros (apud SIQUEIRA, 2012, p. 37), ela significa ainda a “expressão de opostos”.

Em qualquer lugar do planeta é importante que questões de identidade e diversidade sejam discutidas (WALSH apud SIQUEIRA, 2012), contudo, não é este o objetivo das “forças globalizantes e globalizadas que, por meio dos meios de comunicação, tentam criar uma sociedade homogênea, desafiando, com ou sem resistência, a condição salutar de sermos diferentes nas mais diversas áreas” (SIQUEIRA, 2012, p. 37). Assim é sabido que, há tempos, o

objetivo do dominador não é dar vazão à heterogeneidade, mas de manter uma sociedade global e unificada, o que implica numa sociedade facilmente manipulável.

Não é novidade afirmar que o Brasil é formado por várias etnias e que cada região possui a sua cultura. Contudo, o que poucos sabem, ou buscam saber, é que esta variedade se reflete na língua que o brasileiro fala, como destaca Siqueira (2012, p. 42): “Não somos (nem fomos) um país homogêneo, nem falamos apenas o português brasileiro, como preconiza-se no imaginário coletivo”.

Segundo Oliveira (*apud* SIQUEIRA, 2012), hoje, no Brasil, são faladas em torno de 210 línguas, sendo 170 autóctones faladas por indígenas, 30 alóctones faladas por descendentes de imigrantes, duas línguas de sinais (LIBRAS e Urubu-Kaapor – língua de sinais de uma comunidade indígena no sul do Maranhão) e outras línguas africanas.

Além de tais informações, o pensamento reduzido de que o brasileiro fala português, muitas vezes chamado de “português brasileiro”, e que este é homogêneo do Oiapoque ao Chuí (ou, como preferem os geógrafos, do Caburaí ao Chuí), pode ser desconstruído ao entrar em uma sala de aula de qualquer parte do país e observar a diversidade linguística presente na fala dos brasileiros.

Enquanto, em uma mesma classe, alguns alunos dizem *nós comemos*, outros dizem *nóis come*; há os que dizem *bicicreta* e outros *bicicleta*; *caroça* (com pronúncia de /r/ retroflexo ou tepe) ou *carroça*; *óração* ou *oração*; e ainda há falantes que utilizam diferentes léxicos para designar a mesma coisa, como *macaxeira*, *aipim* ou *mandioca*.

O fato é que, nas escolas, algumas destas discrepâncias podem apenas causar estranhamento (como é o caso de *óração* e das derivações lexicais), enquanto outras podem ocasionar preconceito e correções por parte dos próprios alunos que dominam a forma culta da língua (no caso de *nóis come*, *bicicreta* e *caroça*). Em algumas cidades do Oeste do Paraná, por exemplo, é muito comum encontrar crianças, jovens e até adultos trocando /p/ e /t/ por /b/ e /d/, traços da língua alemã. Estas diferenças revelam maneiras diferentes de falar o português e são também reveladoras da miscigenação cultural do Brasil.

Altenhofen (2013), em seu artigo “Áreas Linguísticas do Português falado no Sul do Brasil: um balanço das fotografias geolinguísticas do ALERS³”, apresenta um conjunto de hipóteses na tentativa de entender ou explicar as variações do português falado nos três estados localizados no sul do Brasil.

³ Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil.

Em suma, as nove hipóteses levantadas pelo autor revelam que “o bilinguismo constitui uma das características mais marcantes, senão a mais significativa, da paisagem linguística do sul do Brasil” (ALTENHOFEN, 2013, p. 194). Este bilinguismo reflete diretamente nas salas de aula, como exposto, e, para que o professor tenha uma ideia geral dos alunos que recebe na escola, ele deve levar em consideração as três possibilidades do português falado no Brasil, assim apresentadas por Altenhofen (2013, p. 195, grifos do autor):

- a) o português de falantes **bilíngües** que nasceram e se criaram em uma comunidade de maioria bilíngüe;
- b) o português de falantes **monolíngües** que nasceram e se criaram em uma comunidade de maioria bilíngüe (p. ex. dos informantes de pontos do ALERS situados dentro da área bilíngüe);
- c) o português de falantes **monolíngües sem contato** com uma comunidade bilíngüe (p. ex. de informantes de pontos do ALERS situados fora da área bilíngüe).

Esta é a realidade que chega até a escola. Assim se configura o quadro de alunos a quem o professor precisa ensinar Língua Portuguesa: ora meninos e meninas bilíngües, criados em comunidades bilíngües; ora garotos e garotas monolíngües com contato direto com falantes de outra língua; ora alunos e alunas monolíngües que não têm contato com falantes de outra língua. A variação linguística presente nas salas de aula é, portanto, resultado do contato (direto ou indireto) que as crianças têm com outras línguas, muitas vezes faladas na sua comunidade antes mesmo da língua portuguesa. A maneira como a língua portuguesa é ‘apresentada’ à criança, diz muito sobre as variações das quais ela fará uso.

Além dos casos citados acima, marcantes na região Oeste do Paraná (assim como em toda a região Sul, e que não deixam de acontecer em outras partes do Brasil), existem outros alunos “diferentes” que fazem parte do contexto escolar. Tratam-se dos alunos paraguaios que estudam no Brasil (os *brasiguaios* – comum em região de fronteira, como é o caso mais uma vez de cidades do oeste paranaense), dos indígenas, dos alunos surdos e daqueles que são provenientes de outras localidades do Brasil, todos trazendo consigo sua bagagem cultural e linguística.

E a questão que fica é: como não considerar tal heterogeneidade? Por estes e por tantos outros motivos, fica evidente a necessidade de se pensar em uma educação voltada para a diversidade, na qual todas as identidades linguísticas possam ser levadas em conta e nas quais o preconceito linguístico seja banido; afinal, com tanta miscigenação, como ensinar aos alunos que *não é errado falar assim* (BAGNO, 2009)?

Ao levantar questões acerca deste tema, que inclusive é título de sua obra (*Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro), Bagno (2009) defende a ideia de que as variações

são inovações da língua e que são inevitáveis; assim como tudo no universo muda, a língua também passa por modificações. Para o autor, “Enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente” (BAGNO, 2009, p. 41). Sua proposta não é a substituição da língua tradicional por uma *nova língua*; mas sim que as inovações da língua, “[...] que já foram incorporadas há muito tempo nos usos de *todos* os brasileiros, inclusive dos chamados falantes ‘cultos’” (idem, p. 26, grifos do autor) sejam respeitadas e que o convívio linguístico no Brasil seja democratizado, para que, assim, livres, “as pessoas não tenham mais medo de usar a língua do modo como sempre usaram, como ouvem e leem todos os dias ao seu redor, em casa, no trabalho, na televisão, no rádio, na rua, no cinema, nos jornais, nos livros...” (idem, p. 28).

Por tais motivos, Bagno (2009, p. 29, grifo do autor) responde à questão *é certo ou errado falar assim?* Com um destacado “XXXXXXXXXX” já que ninguém é obrigado a adotar as inovações. E ainda enfatiza: “Quem quiser continuar usando as formas tradicionais, prescritas pelas normas conservadoras, fique à vontade, faça bom uso e seja feliz! Tudo o que pedimos é que as outras formas TAMBÉM sejam consideradas boas, justas e corretas” (BAGNO, 2009, p. 27, grifo do autor), ou seja, que determinados usos da língua não sejam estigmatizados.

Ora, uma das questões mais complexas que se coloca diante da prática do professor é a de como lidar com o preconceito linguístico. Para Oliveira (2008, p. 115)

Falar de preconceito é falar de opinião ou convicção formada previamente, sem o devido conhecimento dos fatos ou circunstâncias que envolvem um processo, um acontecimento ou uma situação. Ao pospormos o adjetivo “linguístico” a esse nome, temos um sintagma que expressa a intolerância e a aversão a usos da língua fora dos considerados modelares na sociedade, como marcas identitárias de desprestígio social, econômico, cultural, político, entre outros.

Conforme a autora, esta questão acontece frequentemente no Brasil por causa de fatores como: a híbrida formação étnico cultural do país, as grandes diferenças socioeconômicas e a diversidade geográfica nacional com seus dialetos, bem como por causa das marcas da globalização.

Como exposto anteriormente, algumas variações podem sofrer mais preconceito do que outras. Contudo, o que se deve levar em conta é que o preconceito não está na variação em si (na fala), mas no *status social* de onde procede a variação. Por exemplo, a palavra *oração* pronunciada com /o/ aberto (*óração*) por um famoso artista ou jogador de futebol nordestino não sofrerá o mesmo preconceito do que a pronúncia *nóis feiç* proferida por um trabalhador braçal; ou ainda o /r/ retroflexo (caipira) será mais estigmatizado do que a o /r/ do carioca (representado por [x]).

Para Bagno (2009, p. 19) o preconceito linguístico parte, muitas vezes, das classes mais favorecidas, pois “As pessoas que têm acesso à escolarização formal, à cultura escrita, à literatura prestigiada também têm acesso a diversos mitos sobre a língua, superstições linguísticas que circulam na cultura ocidental há muitos séculos”. Dentre estes mitos, que na opinião do autor são também “ensinados” na escola, está a ideia de que o português é uma das línguas mais difíceis do mundo; que só se pode admitir como correto o uso dos grandes escritores e das pessoas letradas; que, por ter lógica, a língua escrita é a forma correta da língua, já que a língua falada é desregrada e caótica; que não é português o que não está nas gramáticas e nos dicionários e que as pessoas sem instrução, das classes menos favorecidas (das classes pobres urbanas ou de áreas rurais) cometem muitos erros ao falar a língua (BAGNO, 2009).

Isso que Bagno (2009, p. 19) chama de mitos ou “noções falaciosas”, pode mesmo ser percebido no comportamento de muitos brasileiros, principalmente ao que diz respeito ao preconceito linguístico. Conforme Scherre (2008, p. 12-13),

podemos perceber e dizer que as variedades linguísticas mais sujeitas a preconceito linguístico são, normalmente, as que possuem características associadas a grupos de pessoas com menos prestígio na escala social ou a grupos de pessoas da área rural ou do interior do país. Este fato decorre do sentimento de superioridade – muito claro na mídia – dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.

Isso se deve ao fato de que classes menos favorecidas têm menos acesso pleno ao letramento⁴ e à cultura considerada “cultura”, produzida e valorizada por grupos sociais dominantes⁵, assim como a população que reside em zonas rurais ou em cidades interioranas não tem o mesmo prestígio que têm as regiões metropolitanas. Portanto, o falar das classes mais altas e dos grandes centros sempre gozará de mais prestígio social.

Observa-se que, apesar de estas marcas linguísticas de heterogeneidade estarem presentes em sala de aula, tanto a partir da fala dos alunos quanto dos professores, o discurso que perpetua mitos sobre superioridade linguística dentro da escola parte, na maioria dos casos, dos próprios alunos e professores em contexto multilíngue.

No caso do discurso dos alunos, supõe-se que reproduzam, em parte, padrões de comportamento observados em casa, através da fala dos pais e familiares, e na escola, através da fala dos colegas e, mais preocupante ainda, da figura do professor. A reprodução deste tipo de preconceito linguístico na escola pela figura do docente é indicador de, no mínimo, dois aspectos

⁴Para Kleiman (2008), *Letramento* são práticas sociais de leitura e escrita que circulam em toda atividade da vida social.

⁵ É importante ressaltar que consideramos que cada povo tem sua cultura e que, por isso, existe uma pluralidade cultural no Brasil sem, no entanto, haver uma cultura melhor do que a outra.

que merecem atenção: a necessidade de uma formação inicial que contemple discussões a respeito da pluralidade linguística e o não-reconhecimento, por parte do professor, de sua própria condição bilíngue.

Se por um lado o professor deve contribuir para o fim do preconceito linguístico, ele também deve ser o responsável em mostrar para seus alunos que a em determinadas circunstâncias a língua deve sim seguir um padrão, dependendo de onde este texto (oral ou escrito) circulará. Ou seja, para que tenha as mesmas chances (de emprego, de ingresso no nível superior, etc.) daquele que já conhece a língua padrão, não há outro lugar, senão a escola, onde todos os alunos, de todas as classes sociais devem aprender a utilizar a língua portuguesa que circula no mercado de trabalho e nas provas de vestibular, por exemplo.

Neste sentido, Bagno (2009, p. 38, grifos do autor) deixa bem clara sua opinião sobre a nova maneira de ensinar português nas escolas:

a prioridade absoluta, no ensino de língua, deve ser dada às práticas de *letramento*, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de *ler* e de *escrever* textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Para que isso se dê, o autor defende a ideia de que é preciso que o aluno leia e escreva os diferentes gêneros que circulam na sociedade e que atividades relacionadas a decorar nomenclaturas gramaticais devem ser deixadas de lado. Outra questão levantada pelo linguista diz respeito ao acesso às variedades de prestígio:

todos os aprendizes devem ter acesso às *variedades linguísticas urbanas de prestígio*, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um *direito* do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas; o acesso e a incorporação dessas variedades urbanas de prestígio se fazem pelas práticas de letramento mencionadas acima, por meio do convívio intenso, sobretudo no ambiente escolar, com os *gêneros textuais* mais relevantes para a interação social nos modos de vida contemporâneos (BAGNO, 2009, p. 38, grifos do autor).

Diante do exposto, constata-se que ora as variedades linguísticas são tidas como problemas e são alvo de estigmatização, ora, são tomadas como exemplo e são repetidas por alguns grupos que as apreciam; e mais: os alunos devem conhecer e entender a diversidade linguística do Brasil e compreender que o que declaram como *erros* são *inovações da língua*, que esta muda a todo tempo e que, portanto, muitas vezes, estas inovações são aceitáveis e, por fim, que a

‘norma culta’, isto é, a variedade de prestígio, também deve ser aprendida para que os alunos tenham acesso aos bens culturais e para que possam se inserir socialmente (e por que não dizer com igualdade) no mundo contemporâneo. Eis o complexo contexto que se apresenta, muitas vezes, na escola, nas salas de aula. Eis os nós que ainda precisam ser desmanchados.

É neste contexto que, conforme Siqueira (2012, p. 42),

o profissional de Letras contemporâneo [...] depara-se com um campo fértil para uma tomada de consciência da grande importância de sua tarefa, não apenas no tocante à formação acadêmica de seus aprendizes, pequenos ou adultos, mas, principalmente, no reconhecimento de que diversidade, ensino e linguagem formam um tripé que, dentre outras coisas, pavimenta o caminho de cada um dos nossos aprendizes na busca por sua cidadania plena.

Siqueira defende a ideia de que o profissional de Letras desempenha um papel fundamental na luta pela reconstrução histórica, cultural e social das diferenças no Brasil. Segundo o autor, aquele que conhece a língua (ou línguas, levando em consideração também as estrangeiras e não só as de grande prestígio internacional), detêm maior capacidade de tomada de posição crítica frente aos desafios que se apresentam.

O pensamento do autor em depositar tamanha responsabilidade e confiança nos professores de línguas não é de todo demasiado, porém, para que isso se dê, outras atitudes devem ser tomadas pelas políticas educacionais que devem acontecer desde a formação dos professores, e isso não está nas mãos destes profissionais.

AS MAZELAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Se por um lado o professor de Língua Portuguesa deve ser o protagonista de mudanças no que diz respeito à heterogeneidade linguística, por outro, esbarra em um problema que o impede de fazê-lo: as falhas na sua formação sociolinguística.

É frequente a queixa dos professores quanto à distância entre o que eles vivenciam nas universidades e aquilo que vivenciam nas salas de aula, depois de formados. A tal da dicotomia que existe entre teoria e prática. Levando em consideração as questões discutidas neste artigo – diversidade, formação de professores, ensino e linguagem – Siqueira (2012, p. 48) enfatiza que

Não precisamos nos aprofundar na questão para, a partir das nossas próprias experiências, seja como professores ou formadores de professores, atestarmos que essa é uma realidade predominante em quase todos os cantos do nosso país, nos mostrando, frequentemente, que os nossos programas de formação continuam desatualizados e dissociados da vida real.

Neste sentido, o que se pode considerar um avanço é que a variedade linguística existente no Brasil já é reconhecida pelos documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa no país, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Isto significa que se está caminhando para a mudança, que o ensino de português nas escolas começa a tomar novas cores, já que os órgãos responsáveis pela educação brasileira estão reconhecendo a diversidade dos falares. Portanto, cabe ao professor, por se encontrar diante de tamanha responsabilidade, tomar consciência de que a linguagem está diretamente ligada à vida política e social, para, assim, bem formar seus pequenos cidadãos (SIQUEIRA, 2012).

Sem dúvida, muitos professores de Língua Portuguesa têm esta consciência linguística, o que lhes falta é apoio e recursos necessários para enfrentarem tal situação. Por mais que estas discussões comecem a surgir nos documentos oficiais, existe uma certa incoerência entre os pressupostos que regem o ensino no Brasil e a formação docente propriamente dita, como enfatiza Siqueira (2012, p. 45, grifos nossos):

[...] especialmente no que diz respeito à educação linguística no nosso país, **estamos sempre constatando as nossas fraquezas e incoerências, aliadas à falta quase crônica de recursos, ao descrédito do ensino, às deficiências na formação do docente, seja inicial ou contínua**, sendo-nos, então, negada a possibilidade de verdadeiramente, demarcar o território fundamental que a educação deve ocupar no processo de preparar nossos aprendizes para, dentre outras coisas, exercerem o que poderíamos chamar de sua cidadania planetária.

Apesar da falta de recursos que preparem melhor o professor para heterogeneidade linguística, Scherre (2008) também acredita ser importante a contribuição dos parâmetros sobre o respeito à forma do outro falar e sobre as diferenças linguísticas do Brasil. Contudo, acredita ser necessário introduzir discussões a respeito da ideia de adequação linguística. A autora entende que a ideia de “adequação linguística” deveria ser politizada se o que se deseja é a convivência de respeito com o outro, principalmente no que diz respeito à língua falada: “Se não politizarmos a

ideia da adequação linguística, vamos continuar a ouvir e a dizer que uma pessoa que não fala variedades mais prestigiadas não pode nos representar na arena política, não pode fazer discursos, não pode exercer profissões mais prestigiadas [...]” (SCHERRE, 2008, p. 16).

Dessa forma, por mais que uma nova perspectiva venha sendo criada pelos órgãos regulamentadores da educação no Brasil, mais ainda no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o histórico de um ensino e de uma cultura repletos de falsas crenças exige o máximo de atenção e reflexão; reflexão esta que deve ter espaço também na formação de professores.

Das falsas crenças, que precisam ser retomadas e refletidas também nas carteiras universitárias das licenciaturas, destacam-se:

“os brasileiros falam mal o português, estropiam a língua de Camões, que só os portugueses sabem falar direito, porque são os donos da língua”
“o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”
“só se pode admitir como certo o uso dos grandes escritores e das pessoas letradas”
“a língua escrita é a forma certa da língua, porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”
“o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”
“as pessoas sem instrução, das classes pobres urbanas ou da zona rural, cometem muitos erros ao falar a língua”
“os jovens só usam gírias e têm um vocabulário pobre” etc. (BAGNO, 2009, p. 19, grifos do autor)

Discursos como tais não deveriam fazer parte do repertório dos professores. Em defesa da diversidade sociocultural e linguística do Brasil, os professores deveriam estar melhor preparados para lidar com as diversas situações que lhes são postas dia após dia. Isso não quer dizer, como já fora abordado neste trabalho, que o professor deva abolir da sua prática o ensino do português tido como padrão; ao contrário, ele deve estar preparado para apresentar aos alunos os valores sociais que tem cada uma das variedades linguísticas para evitar que estes sejam penalizados sem saber.

Para Bagno (2009, p. 39, grifos do autor) “a prática da *reflexão linguística* é importante para a formação intelectual do cidadão; com isso, ainda existe lugar, em sala de aula, para o estudo explícito da gramática”. Contudo, o autor afirma que este estudo da gramática não deve se resumir em um aprendizado de um conjunto de verdades absolutas e imutáveis, mas que “a reflexão sobre a língua deve ser feita por meio da *investigação* de fatos linguísticos reais, em manifestações faladas e escritas autênticas”, o que aproximaria o aluno do aprendizado da língua.

Outra contribuição do autor e que deveria ser levada em consideração – pelo menos deveria ser pensada e refletida – para a construção de uma nova maneira de ensinar o português e que leve em conta toda a gama da variedade linguística, já reconhecida pelos PCNs, é a de que

a variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes (BAGNO, 2009, p. 39, grifos do autor).

Faz-se necessário, na opinião do autor, mostrar que a língua se modifica tanto quanto a sociedade, e que existem diversas formas de se dizer a mesma coisa, sendo que cada uma é válida e pertencente aos recursos que o idioma oferece aos usuários da língua. Além disso, é importante que os alunos saibam que existe variação linguística também entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados, e não apenas nas falas dos menos escolarizados e pertencentes ao meio rural.

Tendo este tipo de preparo, através de leituras, discussões e reflexões já na formação inicial (ou continuada), o professor teria uma melhor consciência e compreensão daquilo que o espera lá fora, nos bancos escolares, junto dos meninos e meninas e de suas bagagens linguísticas, para bem (in)formá-los para o mundo contemporâneo, já que

Se estamos lutando contra a cultura dominante, não é para impor a ignorância, a falta de conhecimento, o desprezo pelo estudo, mas, simplesmente (embora não seja tão simples assim) para criar uma nova cultura, alternativa à cultura excludente, fortemente hierarquizada e preconceituosa, que é a das nossas elites dominantes (BAGNO, 2009, p. 28-29, grifos do autor).

A QUESTÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Tais falhas e/ou contradições na formação inicial do professor de Letras apresentadas ao longo do artigo levam, muitas vezes, ao não-reconhecimento ou não-compreensão de sua própria condição bilíngue, o que pode ser um aspecto que interfere na construção da identidade do professor: o docente nega ou desconhece a heterogeneidade da língua e, conseqüentemente, nega ou desconhece estar, ele também, inserido em um contexto de diversidade linguística. Por esta razão, reproduz os discursos sobre superioridade linguística e perpetua preconceitos a respeito da língua e seus falantes.

No que diz respeito à perpetuação de discursos de cunho preconceituoso sobre a língua e seus falantes na escola, a pesquisadora Maristela Pereira Fritzen, em seu artigo intitulado “*Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de emigração no sul do Brasil*”, de 2008, problematiza esta relação língua-falante através da descrição e análise de episódios observados na escola durante o processo de geração de dados para sua pesquisa.

Fritzen (2008) percebeu que o forte sotaque alemão, tanto dos alunos da escola pesquisada como dos pais destes alunos, era considerado um problema e motivo de constrangimento por professores que vinham de fora da comunidade. Fritzen (2008) listou quatro exemplos de como esta característica própria dos indivíduos daquela comunidade era estigmatizada: resistência em aceitar que o presidente da Associação de Pais e Professores, pai de uma das crianças da escola, realizasse discurso em ocasião solene por conta de seu sotaque; resistência em aceitar que as crianças lessem uma mensagem em homenagem às mães, também justificada pelo forte sotaque das crianças; a fala de uma professora no conselho de classe, que se queixava a respeito do sotaque das crianças e o relacionava a dificuldades de aprendizado; e a fala da professora de Alemão das crianças da turma observada, que evidenciava as diferenças entre o alemão em sua variante de prestígio e as *manias* nas falas dos moradores da comunidade.

Tais posturas em relação ao sotaque e à variante utilizada pelos alunos revelam o preconceito linguístico construído a partir de representações discursivas da sociedade dominante representada por professores de fora da comunidade e não falantes da variante linguística praticada naquele local, o que acaba por estigmatizar a língua minoritária dos moradores daquela comunidade e influenciar na construção da identidade dos alunos e dos próprios professores falantes das línguas minoritárias.

Para Hall (2000), a identidade não é um processo terminado, mas em constante e múltipla construção. É possível afirmar, portanto, que o professor constrói sua identidade a partir das relações vividas na formação inicial e nas relações com seus alunos e com a sociedade. Hall (2000) postula que as identidades são construídas dentro dos discursos. Logo, no caso do professor, suas práticas discursivas dentro de sala de aula também são fundadoras de sua identidade, bem como a de seus alunos, em uma relação de troca: a prática discursiva do professor age sobre ele mesmo e seus alunos, assim como a prática discursiva dos alunos age sobre eles mesmos, seus colegas e professores. Ainda, a prática discursiva da sociedade também age sobre os professores.

Portanto, o discurso da sociedade que estigmatiza uma variante minoritária age não apenas sobre o processo de construção de identidade dos alunos, mas também sobre os

professores falantes desta variante minoritária. É importante salientar que esta construção de identidade é um ato de poder (HALL, 2000). Em outras palavras, uma identidade consegue se afirmar quando repreende aquilo que a ameaça (LACLAU apud HALL, 2000) e, mesmo tendo necessidade daquilo que lhe “falta”, é preciso silenciar ou desarticular o que lhe “falta” para que se afirme a identidade. Esta relação de poder e de apagamento fica mais clara a partir de Bordieu (apud FRITZEN, 2008, p. 350), que afirma: “o que está em jogo e define o preço do discurso não é propriamente o conteúdo veiculado pela fala, mas pelas relações sociais entre os interlocutores: quem fala e como fala”. Ou seja, a posição social de quem fala é, geralmente, mais valorizada do que o conteúdo da fala. Portanto, como posto anteriormente, a maneira de falar de quem ocupa posições sociais dominantes é a mais valorizada. Decorre daí, então, que as falas diferentes da maneira de falar dominante são consideradas inferiores, logo, seu falante também é considerado inferior.

É possível observar diversas práticas discursivas intra e extraescolares que silenciam ou tentam desarticular a heterogeneidade linguística, além dos discursos apresentados por Fritzen (2008). O discurso que funda uma identidade nacional a partir do mito de uma nação monolíngue é um dos exemplos destas práticas silenciadoras: tenta-se apagar ou ignorar as marcas linguísticas presentes em cada uma das regiões do país que formam a nação. Esta concepção está arraigada na sociedade, que cobra dos professores que eles sejam falantes do português “correto” e que ensinem o “bom português” (no caso, o português falado pela sociedade dominante). O conflito se inicia quando o profissional se depara com uma realidade de sala de aula heterogênea: se a língua portuguesa falada pelos alunos não é homogênea, como ensinar o “português correto”? Como ignorar esta diversidade linguística? A situação se complica quando, diante deste panorama conflituoso, o docente precisa lidar com a dificuldade de reconhecer seu próprio bilinguismo, uma vez que a sociedade não cobra apenas que os professores de português *ensinem* o “português correto”, mas também o *falem*.

Pela sua forma de colonização e povoamento, o oeste paranaense é exemplo destas situações: grande parte da população tem ancestralidade alemã, “brasiguiaia”, italiana e polonesa e, diariamente, vivenciam formas de preconceito linguístico. Ao desvalorizar uma língua minoritária, o discurso dominante e estigmatizante desvaloriza também o próprio falante desta língua, seja ele aluno ou professor, além de reafirmar e justificar relações de poder nem sempre explícitas em uma sociedade. Sobre a relação entre linguagem e poder, Gnerre (2009, p. 5-7, grifos do autor) afirma que uma das funções da linguagem é

comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (...) Uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.

O resultado de práticas discursivas que perpetuam preconceitos linguísticos pode ser culturalmente desastroso, uma vez que dicotomias preconceituosas são reforçadas, como as do campo *versus* cidade, interior *versus* metrópole, que disseminam as crenças de que a fala do morador de uma comunidade rural é inferior e de que a fala do morador da cidade é a fala unificada da nação, contrariando os estudos sociolinguísticos que apontam para diversas línguas brasileiras no país. Ainda, Grosjean (apud FRITZEN, 2008) afirma que atitudes negativas em relação às línguas minoritárias podem provocar o abandono destas línguas. Pode-se continuar o raciocínio de Grosjean e afirmar o conseqüente abandono das práticas culturais de uma comunidade cuja língua foi estigmatizada e abandonada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos que a identidade profissional do professor de português é atravessada por discursos estigmatizadores da sociedade dominante, os quais desvalorizam as línguas minoritárias faladas tanto por alunos quanto pelos próprios professores, então é possível afirmar que a formação inicial dos professores precisa considerar, em sua grade curricular, disciplinas que discutam questões como a diversidade linguística do país, as situações multilíngues em âmbito nacional, regional e local e, principalmente, práticas pedagógicas que não corroborem discursos preconceituosos em relação às várias maneiras de falar do brasileiro.

Siqueira (2012, p. 59, grifos do autor) defende a importância de bem preparar o professor de português quando afirma que

Unindo “diversidade, ensino e linguagem”, tomamos consciência de que se precisamos olhar para o diferente que se revela nas nossas salas de aula através dos nossos aprendizes, não podemos deixar de atentar para aquele que está no comando desse processo, o professor, com seus saberes, suas crenças, desejos e frustrações.

Desta forma, olhando para a formação inicial do professor, acredita-se que haveria uma contribuição para a mudança de atitude em relação ao reconhecimento da existência da heterogeneidade linguística brasileira, já que “Ensinar a [língua] exige saberes diversos. A começar por saber que língua é essa que pretende ensinar, a quem e como se deseja ensinar. Exige também o conhecimento do que se constrói fora da língua e a partir dela” (MENDES;

CASTRO apud SIQUEIRA, 2012, p. 59), ou seja, diante de reflexões iniciadas nos cursos de licenciatura, o professor seria capaz de levar em consideração quem são os alunos com os quais se depara no cotidiano de sala de aula, como agem e por que agem de determinada forma, já que compreenderia que a língua da escola não é a língua de origem destes alunos, o que implicaria em um novo jeito de ensinar língua portuguesa.

Outra contribuição da discussão destas questões durante a formação inicial do professor corresponde à formação da identidade profissional, uma vez que o professor passa a compreender que também está inserido em contextos multilíngues e é, em diferentes graus, usuário de línguas minoritárias também. A partir desta conscientização do professor, suas práticas pedagógicas podem (e devem) considerar a diversidade linguística em sala de aula e direcionar seus alunos para a mesma conscientização e aceitação de sua cultura e língua, que não é superior nem inferior a do outro.

Aceitar a heterogeneidade linguística também contribui para a convivência, compreensão e aceitação das diferenças, bem como, segundo Grosjean (apud FRITZEN, 2008), estimula a solidariedade entre o grupo falante de língua minoritária, uma vez que reforça os valores positivos deste grupo.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Áreas linguísticas do Português falado no Sul do Brasil: um balanço das fotografias geolinguísticas do ALERS. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Eduel, 2013. p. 177-208.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A sociolinguística na sala de aula. In: 56ª Reunião anual da SBPC, 2004, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá – MT, 2004. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm>. Acesso em 23 set 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2012.
- CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “*Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch*”: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de emigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 341-356.

GNERRE, Maurizion. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

MAHER, T.M. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, no. 47(2), jul./dez., 2008, p. 409-428.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Preconceito lingüístico, variação e o papel da universidade. *Caderno de Letras da UFF: Dossiê Preconceito lingüístico e cânone literário*. Rio de Janeiro, p. 115-129, 1 sem. 2008. Disponível em: < http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1103/textos/Norma_e_Ensino/OLIVEIRA_PreconceitoLinguistico_PapelDaUniversidade.pdf> Acesso em 15 set 2014.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas. 1. 2006, Florianópolis. ABRAHÃO, M. H. V; GIL, G; RAUBER, A. S. (org.). *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. p. 824-836.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito lingüístico, variação lingüística e ensino. Rio de Janeiro: 2008. *Caderno de Letras da UFF: Dossiê Preconceito lingüístico e cânone literário*. Rio de Janeiro: n 36, p. 11-26, 1 sem 2008. Entrevista concedida a Jussara Abraçado. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1103/textos/Norma_e_Ensino/SCHERRE_entrevista.pdf>. Acesso em 15 set 2014.

SIQUEIRA, Sávio. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? *Letras & Letras*, Cascavel, v. 13, n. 24, p. 35-66, 1 sem 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6955/5149>>. Acesso em 19 set 2014.