

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

VALDELICE DE OLIVEIRA HOLANDA

ATITUDES LINGUÍSTICAS, PROCESSOS DE ENSINO E ROTACISMO NO FALAR
CUIABANO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

CÁCERES-MT

2026

VALDELICE DE OLIVEIRA HOLANDA

**ATITUDES LINGUÍSTICAS, PROCESSOS DE ENSINO E ROTACISMO NO FALAR
CUIABANO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Jocineide Macedo Karim.

CÁCERES-MT

2026

© by Valdelice de Oliveira Holanda, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

H722a HOLANDA, Valdelice de Oliveira.

ATITUDES LINGUÍSTICAS, PROCESSOS DE ENSINO E ROTACISMO NO
FALAR CUIABANO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO / Valdelice de
Oliveira Holanda. - Cáceres, 2026.
1820f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: JOCINEIDE MACEDO KARIM.

1. Sociolinguística. 2. Atitudes linguísticas. 3. Práticas de
oralidade. 4. Ensino. I. KARIM, JOCINEIDE MACEDO. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81`27

VALDELICE DE OLIVEIRA HOLANDA

**ATTITUDES LINGUÍSTICAS, PROCESSOS DE ENSINO E ROTACISMO NO FALAR
CUIABANO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO**

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JOCINEIDE MACEDO KARIM**
Data: 09/07/2026 10:49:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Jocineide Macedo Karim
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **ELISANDRA BENEDITA SZUBRIS**
Data: 09/07/2026 14:31:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elisandra Benedita Szubris
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **SOELI APARECIDA ROSSI**
Data: 09/07/2026 13:04:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Soeli Aparecida Rossi
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA DE SOUZA PEDROSO CAMPELO**
Data: 10/07/2026 17:07:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Fernanda de Souza Pedroso Campelo
Avaliadora Externa – SEDUC-MT

Documento assinado digitalmente
 **MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA**
Data: 09/07/2026 11:35:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Marília Silva Vieira Pereira
Avaliadora Externa – POSLLI/UEG

APROVADA EM: 08/07/2026

Este trabalho é o resultado do que fui me
constituindo ao longo de toda a minha jornada de vida.

Aos que me constituíram...

Deus...

Meus filhos Manoel Henrique, Rafael, Ana Elisa e João Paulo

Meu esposo Iran Holanda. Minha mãe Almerinda...

e ao meu pai *in memoriam* Antonio Caloi

Aos meus netos Marilia, Guilherme, Manu, Maitê e Sofia...

E aos que virão...

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos, em primeiro plano a Deus, pois me fez acreditar já em final de minha carreira docente, na educação básica que era possível e me ajudou a dizer: sim, eu posso! Eu tinha um sonho em fazer doutorado, mas as circunstâncias e o trabalho pareciam me arrastar para longe. Deus me trouxe ao ponto do caminho e o pavimentou.

Obrigada Deus!

À minha mãe, que vive agora proclamando aos céus e ao mundo, ter uma filha doutora, sei bem o que isso significa para ela. Mulher forte, religiosa, vítima de violência doméstica e que só pode estudar após o falecimento do meu pai. E ao voltar aos bancos escolares para fazer a EJA – ensino fundamental, tinha como maior propósito, a possibilidade de leitura da bíblia.

Aos meus filhos Manoel Henrique, Rafael, Ana Elisa e João Paulo, que se constituíram numa base importante para minha vida ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Crescemos juntos e aprendemos juntos como os estudos impactam em nossas vidas. E hoje sou referência para os meus netos Marília, Guilherme, Manu, Maitê e Sofia. Que juntamente com minhas preciosas noras Meire e Ivna e o meu genro Elir, constituem minha base emocional.

Eu digo, as bibliotecas são salvadoras.

Ao meu esposo Iran Holanda, meus agradecimentos mais sublimes, obrigada pelos lanchinhos, pelo copo com água e as batidas na porta do meu quarto de estudos oferecendo-me sempre carinhosamente os seus préstimos.

À minha querida amiga Soeli Aparecida Rossi, minha maior incentivadora e que por seu gesto de carinho e abnegação entregou-me as chaves de sua casa para eu ficar nas muitas idas à Cáceres para os estudos. Tempos agradáveis de boas risadas, das confissões do trabalho e vida pessoal e no compartilhamento de livros e orientações.

Minha gratidão eterna à minha orientadora Prof. Dr^a Jocineide Macedo Karim, não só pelo exemplo de profissional, mas pela generosidade em dividir os seus conhecimentos, na orientação positiva e firme, no aprimoramento de minha linguagem na escrita desta tese e nos aprofundamentos sugeridos como necessários para uma abordagem sociolinguística, e também nas muitas e maravilhosas contribuições ao meu texto.

Doutora Jocineide, não esquecerei seu sorriso meigo e apaixonado pelo que faz e nem de sua elegância nas nossas aulas.

Agradeço de coração aos meus colaboradores, que, em sendo professores tal como sou, entenderam e concordaram em dividir conosco suas preciosas contribuições. Permitiram

participar, mesmo sabendo que seriam alvo de considerações e avaliações importantes ao contexto de pesquisa.

Meus agradecimentos ao diretor prof. Mestre Lucas Alves Vaz e à coordenadora pedagógica Prof.^a Mestre Aracy Fátima Curvo Peralta, não somente pelo apoio técnico para que eu pudesse realizar a minha pesquisa, bem como, pelas indicações de colaboradores que pudessem e se disponibilizassem em participar deste estudo.

Ao amigo e coordenador prof. Mestrando João Batista Lemes da Silva Penha, o JB, como carinhosamente é chamado, pelas leituras iniciais do meu texto.

Ao coordenador de Gestão Pedagógica – COPED - Diretora Metropolitana de Educação - Prof. Dr Diego Pereira Macedo, pelo auxílio na busca por um aplicativo para transcrição dos dados das entrevistas e informações importantes para a composição do meu texto.

Aos colegas de estudos que empreenderam comigo essa jornada, cada um buscando constituir os seus objetos de estudo, mas também construindo-se, humanizando-se, e aventurando-se nos livros e nas apresentações e seminários.

A todos os professores que passaram por minha vida. Todos. Desde a dona Maria (*in memoriam*) na primeira série do ensino fundamental aos meus professores no doutorado.

Agradeço imensamente aos professores doutores que fizeram parte da minha banca: Prof.^a. Dr^a Elisandra Benedita Szubris, Prof.^a. Dr^a Fernanda de Souza Pedroso Campelo, Prof.^a. Dr^a Soeli Aparecida Rossi e a Prof.^a. Dr^a Marília Silva Vieira Pereira.

Minha gratidão à Prof.^a. Dr^a Ana Maria Di Renzo, companheira de projetos e sonhos, que aceitou de bom grado orientar o meu artigo para submissão, tal como se exige no PPGL/UNEMAT.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT e ao Grupo de Pesquisa DIVALIN por meio dos quais realizou-se muitas atividades acadêmicas e nos proporcionou crescimento teórico, aprofundamentos em pesquisa na área da sociolinguística e outras abordagens importantes.

A fé é o firme fundamento das coisas que não se vê,
...mas se esperam... (HB 11.1)

RESUMO

Esta tese de doutorado em Linguística, vinculada à área de concentração Estudos de Processos Linguísticos e à linha de pesquisa Estudo de Processos de Variação e Mudança e de Descrição, Análise e Documentação de Línguas Indígenas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), fundamenta-se nos princípios da Sociolinguística, nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas e nos pressupostos da Sociolinguística Educacional. O estudo tem como objetivo analisar os valores atribuídos, no âmbito das práticas de oralidade e dos processos de ensino de língua, às variedades linguísticas que circulam em sala de aula. Busca-se, ainda, compreender em quais crenças e atitudes linguísticas os docentes de Língua Portuguesa ancoram sua mediação pedagógica e, de modo particular, interpretar quais comportamentos pedagógicos e linguísticos orientam suas ações diante da presença de traços regionais e culturais do metaplasmo rotacismo no falar cuiabano. O rotacismo investigado manifesta-se como uma característica marcante do falar cuiabano, ocorrendo na substituição do [l] pelo [r] em contextos como coda silábica (palma/parma) e encontros consonantais (bicicleta/bicicreta), conforme descrito por Cox (2009). Esse fenômeno expressa valores identitários regionais e torna-se um ponto sensível na mediação docente, quando confrontado com exigências normativas e expectativas de adequação linguística. As análises evidenciam que crenças e atitudes linguísticas se materializam em comportamentos, valores e afetos que orientam as decisões pedagógicas dos professores, oscilando entre a naturalização das variantes locais e a intervenção corretiva. Em muitos casos, elementos do falar cuiabano suscitam estranhamentos, estigmatizações e práticas de preconceito linguístico, sobretudo quando o comportamento pedagógico privilegia a escrita normativa e a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Esse cenário reforça a necessidade de compreender a variação linguística como componente central das práticas escolares e de reconhecer a Sociolinguística como fundamento teórico para a análise do uso contextual da língua em sua relação com a sociedade. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se nos pressupostos da Teoria da Variação de Labov (2008 [1972]), nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2001, 2004, 2005) e de Bortoni-Ricardo e Almeida (2023), nos estudos de Freitag (2009, 2010, 2016) e nos aportes de Zilles e Faraco (2015), Dal Corno et al. (2010), Aguilera (2008), Frosi (2010), Bagno (2007, 2009, 2012), Calvet (2002), Lambert e Lambert (1972), Tarallo (2008), Faraco (2008), Antunes (2007, 2014), Eckert (2012) e Soares (2023). Os dados, obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados a seis professores de duas escolas localizadas em Cuiabá e Várzea Grande, na Baixada Cuiabana, indicam que ainda prevalece a concepção de que o currículo escolar e as práticas pedagógicas conduzem o professor a intervir, corrigir e “aperfeiçoar” falares associados às variedades socialmente marginalizadas. Mesmo quando se observam atitudes positivas em relação à diversidade linguística, a presença de comportamentos de complacência, vigilância e intervenção recorrente revela práticas que podem contribuir para silenciamentos e negligenciamentos. Tais atitudes reafirmam a centralidade atribuída à norma culta no espaço escolar e evidenciam as tensões entre a valorização das variedades locais e as expectativas de adequação linguística formal.

Palavras-chave: Sociolinguística; Atitudes linguísticas; Práticas de oralidade; Ensino.

ABSTRACT

This doctoral dissertation in Linguistics, affiliated with the area of concentration Studies of Linguistic Processes and with the research lines Studies of Processes of Variation and Change and Description, Analysis, and Documentation of Indigenous Languages of the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), is grounded in the principles of Sociolinguistics, in studies on linguistic beliefs and attitudes, and in the assumptions of Educational Sociolinguistics. The study aims to analyze the values attributed, within oral practices and language teaching processes, to the linguistic varieties that circulate in the classroom. It also seeks to understand the linguistic beliefs and attitudes on which Portuguese language teachers base their pedagogical mediation and, more specifically, to interpret which pedagogical and linguistic behaviors guide their actions in the presence of regional and cultural features of the metaplasms of rhotacism in Cuiabano speech. The rhotacism under investigation manifests itself as a distinctive feature of Cuiabano speech, occurring in the substitution of [l] by [r] in contexts such as syllable codas (palma/parma) and consonant clusters (bicicleta/bicicreta), as described by Cox (2009). This phenomenon expresses regional identity values and becomes a sensitive issue in pedagogical mediation when confronted with normative demands and expectations of linguistic appropriateness. The analyses show that linguistic beliefs and attitudes are materialized in behaviors, values, and affects that guide teachers' pedagogical decisions, oscillating between the naturalization of local variants and corrective intervention. In many cases, features of Cuiabano speech give rise to estrangement, stigmatization, and practices of linguistic prejudice, especially when pedagogical behavior prioritizes standard written language and the preparation of students for the labor market. This scenario reinforces the need to understand linguistic variation as a central component of school practices and to recognize Sociolinguistics as a theoretical foundation for analyzing contextualized language use in its relationship with society. Methodologically, the research is anchored in the assumptions of Labov's Theory of Variation (2008 [1972]), in the contributions of Bortoni-Ricardo (2001, 2004, 2005) and Bortoni-Ricardo and Almeida (2023), in the studies of Freitag (2009, 2010, 2016), and in the contributions of Zilles and Faraco (2015), Dal Corno et al. (2010), Aguilera (2008), Frosi (2010), Bagno (2007, 2009, 2012), Calvet (2002), Lambert and Lambert (1972), Tarallo (2008), Faraco (2008), Antunes (2007, 2014), Eckert (2012) and Soares (2023). The data, obtained through interviews and questionnaires administered to six teachers from two schools located in Cuiabá and Várzea Grande, in the Baixada Cuiabana region, indicate that the prevailing view remains that the school curriculum and pedagogical practices lead teachers to intervene, correct, and "improve" speech forms associated with socially marginalized varieties. Even when positive attitudes toward linguistic diversity are observed, the presence of behaviors of complacency, monitoring, and recurrent intervention reveals practices that may contribute to silencing and neglect. Such attitudes reaffirm the centrality attributed to the standard norm in the school context and highlight the tensions between the valorization of local varieties and expectations of formal linguistic appropriateness.

Keywords: Sociolinguistics; Linguistic attitudes; Oral practices; Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1. ALFABETIZA-MT – Programa de Alfabetização na idade certa – Mato Grosso
2. AVADEP – Ambiente virtual de aprendizagem e desenvolvimento profissional
3. BNCC – Base Nacional Comum Curricular
4. CEFAPRO – Centro de Formação de Professores
5. COPED – Coordenadoria de gestão pedagógica
6. COFOR – Coordenadoria de Formação
7. DME – Diretoria Metropolitana de Educação
8. DRE – Diretoria Regional de Educação
9. GR – Gratificação por Resultados
10. IPEA/MT – Indicador de Processo de Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso
11. LETRUS - Plataforma de IA leitura e produção de texto Língua Portuguesa
12. LP – Língua Portuguesa
13. MATIFIC – Plataforma de IA para ensino de Matemática
14. MT – Mato Grosso
15. PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
16. SAGR – Secretaria de Gestão Regional e Rede
17. SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
18. SEE – Sistema Estruturado de Ensino
19. SGA – Sistema de Gestão da Aprendizagem
20. SUFP – Superintendência de Formação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos CEFAPROS em Mato Grosso.....	123
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 01 do questionário – Ensino de LP.....	124
Gráfico 2 – Pergunta 13 do questionário – Práticas de oralidade.....	125
Gráfico 3 – Pergunta 15 do questionário – Prática curricular em MT.....	126
Gráfico 4 – Pergunta 03 do questionário – Variedade linguística e ensino.....	128
Gráfico 5 – Pergunta 02 do questionário – Crença do ensino e do professor.....	129
Gráfico 6 – Pergunta 10 do questionário – Formação continuada.....	130
Gráfico 7 – Pergunta 11 do questionário – Formação professor.....	131
Gráfico 8 – Pergunta 09 do questionário – Variedade linguística e o falar Cuiabano.....	134
Gráfico 9 – Pergunta 05 do questionário – Atribuição de valor.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição do DRC/MT para o tema práticas de oralidade.....	44
Quadro 2 – Organização geral da BNCC para o Ensino Médio.....	48
Quadro 3 – Organização e articulação das habilidades de área e Língua Portuguesa.....	49
Quadro 4 – Sistematização das orientações do DRC/MT para o ensino com foco na variação linguística.....	49
Quadro 5 – Organização do DRC/MT para o tema variação linguística.....	60
Quadro 6 – Organização das habilidades da BNCC relacionadas às variações linguísticas.....	61
Quadro 7 – Organização das competências específicas e habilidades da BNCC relacionadas à variação linguística.....	62
Quadro 8 – Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	83
Quadro 9 – Perfil sociocultural dos professores colaboradores: características gerais.....	84
Quadro 10 – Relação das 30 políticas que compõem o Programa Educação 10 anos.....	86
Quadro 11 – Roteiros e descrição das habilidades de linguagem e língua portuguesa no Ensino Médio.....	88
Quadro 12 – Organização do perfil dos colaboradores e alunos.....	93
Quadro 13 – Síntese da arquitetura do perfil dos colaboradores e alunos.....	96
Quadro 14 – Práticas pedagógicas e papel do professor.....	99
Quadro 15 – Síntese das crenças e atitudes linguísticas dos professores colaboradores.....	106
Quadro 16 – Síntese padrão linguístico das atitudes dos colaboradores	113
Quadro 17 – Especificidades do trabalho pedagógico.....	118
Quadro 18 – Avaliação social do fenômeno rotacismo no falar cuiabano.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Atendimento do Sistema de ensino Estadual de Mato Grosso.....	38
Tabela 02 – Quantitativo de servidores por formação e vínculo.....	39
Tabela 03 – Organização das categorias analíticas a partir dos dados das entrevistas.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
1. Quadro de Investigação	23
1.1. Questões da pesquisa e Hipótese.....	23
1.2. Questões de pesquisa.....	24
1.3. Hipóteses.....	24
1.4. Objetivos	25
1.4.1 Objetivos específicos.....	25
1.5. Fundamentos metodológicos e estruturação da tese.....	25
1.5.1. Pressupostos metodológicos.....	29
1.5.2. Organização da tese.....	31
CAPÍTULO II	
2.Contexto da pesquisa.....	33
2.1 Formação do Estado de Mato Grosso	33
2. 2 Características Sociolinguísticas de Mato Grosso.....	34
2.3 Constituição e organização das escolas e dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso.....	37
2.3.1. Características sociolinguísticas de Cuiabá e Várzea Grande.....	40
2.3.2 Práticas de oralidade e o rotacismo no falar cuiabano.....	42
2.3.3 Processos de ensino e a prática do professor de língua portuguesa.....	45
2.4 Instrumentos Linguísticos: como se organizam os documentos oficiais?	47
CAPÍTULO III	
3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	51
3.1 Perspectivas sociolinguísticas para o ensino: atitudes e práticas.....	51
3.2 Ensino de língua portuguesa e variação linguística.....	56
3.2.1 A organização do trabalho pedagógico no DRC/MT e BNCC para o ensino de variedades linguísticas.....	58
3.3 Crenças e atitudes linguísticas.....	63
3.3.1 Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas no Brasil.....	64
3.3.1.1 Estudo sobre o rotacismo no falar cuiabano.....	66

3.3.2 Atitudes linguísticas e ensino.....	69
3.4 Processos de ensino e práticas de oralidade.....	71
3.4.1 Preconceito linguístico, identidade e escola	73
3.4.1.1 Avaliação, normas e prestígio encoberto.....	75
3.5 A formação em serviço do professor de língua portuguesa de MT.....	78

CAPÍTULO IV

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
4.1. Etapa 1: Seleção do contexto da pesquisa e dos professores colaboradores.....	80
4.2 Etapa 2: Entrevistas semiestruturas e seleção das amostras de falas.....	81
4.3 Etapa 3: Organização dos instrumentos da pesquisa.....	82
4.4 Etapa 4: Aplicação dos instrumentos e apresentação para os professores colaboradores...83	
4.4.1 Características gerais dos professores - Perfil sociocultural dos colaboradores	84

CAPÍTULO V

5. ANÁLISES DOS DADOS.....	85
5. 1 Eixo 1 -Sociolinguística e variação linguística no ensino de MT: o que as vozes falam?	85
5.1.1 Arquitetura sociocultural dos professores e alunos.....	93
5.1.2 Autopercepção dos professores de Língua Portuguesa no contexto da educação linguística.....	99
5.1.3 Atitudes e identidade linguística.....	105
5.1.4 O rotacismo no falar cuiabano e o ensino de LP em MT.....	118
5.2 Eixo 2 - Processos de ensino e formação de professores em MT.....	122
5.2.1 Processos de ensino.....	124
5.2.2 Estrutura sociolinguística.....	127
5.2.3 Formação de professores.....	129
5.2.4 Gêneros orais, consciência dialetal, prescrição curricular e o rotacismo no falar cuiabano.....	132
5.3 Dos resultados e encaminhamentos da pesquisa.....	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	160
--------------------------	------------

Anexo I – Entrevista semiestruturada.....	168
---	-----

Anexo II – Questionário	170
Apêndice I – Modelo de Roteiro.....	175
Apêndice II – Termo de Consentimento e Livre esclarecido.....	178

INTRODUÇÃO

Esta tese desenvolve-se a partir do estudo realizado em duas escolas públicas de Ensino Médio, situadas na Baixada Cuiabana: uma Escola Estadual, localizada na capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá e outra Escola Estadual, situada em Várzea Grande, segundo maior município do Estado de Mato Grosso. Ambas são instituições tradicionais, localizadas em áreas centrais e frequentadas por estudantes oriundos de diferentes bairros, inclusive regiões periféricas. Esse contexto escolar, marcado por diversidade social, cultural e linguística, constitui-se num espaço privilegiado para a observação das práticas de linguagem em circulação entre adolescentes e para a análise das mediações pedagógicas que nelas se produzem.

A escolha dessas escolas vincula-se à trajetória profissional da pesquisadora como docente da rede estadual de ensino e ao contato sistemático com realidades educacionais da região. Essa vivência evidenciou a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, como o ensino de Língua Portuguesa lida com traços linguísticos característicos da Baixada Cuiabana¹, especialmente no que se refere às práticas de mediação pedagógica, e às percepções, crenças, e atitudes de professores e estudantes diante das variedades linguísticas locais.

Nesse contexto, destaca-se o metaplasmo rotacismo, fenômeno amplamente reconhecido como integrante do repertório do falar cuiabano. A investigação desse traço linguístico ancora-se nos pressupostos da Sociolinguística, particularmente nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, com o objetivo de compreender como valores, percepções e comportamentos relacionados à língua — articulados a fatores linguísticos e extralinguísticos — se materializam tanto na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa quanto na construção das identidades linguísticas dos estudantes.

A abordagem sociolinguística, cujo objeto central é a relação entre língua e sociedade, possibilita analisar simultaneamente os fenômenos linguísticos em variação e os contextos sociais em que eles se realizam (Tarallo, 1990). Ao formular um modelo de descrição e interpretação da língua em uso em comunidades urbanas — a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação — Labov (2008 [1972]) estabelece que os fenômenos linguísticos são sistematicamente condicionados por fatores sociais e estruturais, tais como idade, sexo, escolaridade, redes de interação, tempo de residência e contextos fonológicos. A língua, nessa

¹ As cidades de Cuiabá, capital de Mato Grosso e Várzea Grande, segunda maior cidade do Estado, ambas pertencentes à chamada Baixada Cuiabana ou Vale do Rio Cuiabá, que engloba as cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Santo Antônio de Leverger, Poconé, Rosário Oeste, Acorizal, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Rosário Oeste e outros municípios estabelecidos ao longo do rio. Além da condição geográfica, um fenômeno característico da região é o falar cuiabano.

perspectiva, não apenas comunica informações, mas também indexa identidades, posições sociais e pertencimentos.

Essas relações entre língua e sociedade não se constituem em um espaço neutro ou pacífico. Como assinala Bourdieu (2007), existe um “mercado linguístico” no qual determinadas variedades adquirem valor simbólico e funcionam como capital, produzindo hierarquias entre falantes e formas de falar. Nesse mercado, grupos socialmente prestigiados impõem seus modos de dizer como legítimos, enquanto outras variedades são desvalorizadas, estigmatizadas ou marginalizadas, o que afeta diretamente as interações sociais e os processos educacionais.

No contexto escolar, essas dinâmicas manifestam-se de modo particularmente sensível. Os estudos sociolinguísticos que fundamentam esta pesquisa apontam para a necessidade de investigar as crenças e atitudes dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula, considerando a questão de como o ensino da língua materna contempla a oralidade e se as práticas pedagógicas respeitam a heterogeneidade linguística dos estudantes da educação básica em Mato Grosso.

Esta tese ancora-se nos pressupostos da Teoria da Variação (Labov, 2008 [1972]; Tarallo, 2008; Eckert, 2012); nos estudos sobre variação linguística (Bortoni-Ricardo; Almeida, 2023); nas pesquisas sobre atitudes linguísticas (Zilles; Faraco, 2015; Dal Corno et al., 2010; Aguilera, 2008; Frosi, 2010; Bagno, 2007, 2009, 2012; Calvet, 2002; Lambert; Lambert, 1972); nas análises das práticas educacionais à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2001, 2005; Bortoni-Ricardo; Almeida, 2023; Freitag, 2009, 2010, 2016); nos aportes teóricos sobre as regionalidades linguísticas mato-grossenses e cuiabanas (Cox, 2001, 2005; Santiago-Almeida, 2003, 2005) e nos estudos sobre processos de ensino (Faraco, 2008; Antunes, 2007, 2014; Soares, 2023). Essas abordagens partilham a concepção de que as regras variáveis estão sempre submetidas às avaliações, simultaneamente linguísticas e sociais.

Os estudos da Sociolinguística de Terceira Onda postulam que a construção estilística e o gerenciamento das performances comunicativas pelo falante — operados de modo consciente ou inconsciente — engendram marcas linguísticas indexadoras de identidades e de práticas de uso da língua. Sob esse prisma, a performance docente atua como um vetor de perfis profissionais específicos, manifestando-se por meio de comportamentos e atitudes linguisticamente monitorados.

Os processos de ensino, compreendidos nessa perspectiva, constituem-se a partir da compreensão de que a sala de aula seja vista como um espaço semiótico onde a variação linguística deixa de ser apenas um reflexo de categorias sociais fixas para se tornar uma

ferramenta de construção de identidade, portanto, não se restringem à dimensão técnica do trabalho docente, mas envolvem escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas, atravessadas por valores, crenças e ideologias linguísticas. Nesse sentido, a prática pedagógica constitui um espaço privilegiado para observar como o professor, enquanto falante e profissional, articula seus saberes linguísticos, pedagógicos e socioculturais.

Para a compreensão desse campo, esta pesquisa adota o conceito de profissionalidade docente, conforme formulado por Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995) e Roldão (2000), segundo os quais, a docência é uma prática social reflexiva, em permanente construção, na qual o professor produz conhecimento a partir de sua experiência. No ensino de língua materna, essa profissionalidade manifesta-se de modo particularmente intenso, uma vez que o professor atua em um campo atravessado por crenças, atitudes e julgamentos sobre o que é falar “bem” ou “mal”.

Assim, o trabalho pedagógico configura-se, nesta investigação, como um espaço sociolinguístico de produção de sentidos, no qual se articulam variação, identidade e poder. Como afirma Bagno (2004), compreender os diferentes modos de falar implica considerar fatores como escolaridade, condição socioeconômica, faixa etária, origem geográfica, etnia e gênero, dimensões que atravessam a sala de aula e condicionam as interações.

Os estudos sobre atitudes linguísticas mostram que as avaliações que os falantes fazem de sua própria variedade e da variedade do outro influenciam processos de mudança, manutenção ou abandono de formas linguísticas (Campelo; Karim, 2018). Como destaca Calvet (2002), existe um conjunto complexo de sentimentos e julgamentos dos falantes em relação às línguas, às variedades e aos seus usuários, o que torna o espaço escolar *lócus* decisivos para a legitimação ou estigmatização de determinados falares.

A oralidade, por sua vez, constitui-se na forma primária de aquisição da língua, desenvolvida no convívio familiar e social, antes mesmo da entrada na escola. Ao ingressar no espaço escolar, o estudante carrega consigo seu repertório linguístico, que reflete sua história social, regional e cultural. As diferenças entre essas variedades tornam-se visíveis na sala de aula, revelando não apenas a heterogeneidade linguística, mas também as crenças e atitudes dos professores diante dessas formas de falar.

Nessa perspectiva, os pressupostos da Sociolinguística permitem identificar e analisar as crenças e atitudes linguísticas dos docentes de Língua Portuguesa, evidenciando se suas práticas se orientam por posturas de valorização ou de rejeição das variedades usadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, propõe-se a investigar aspectos do ensino de Língua Portuguesa na etapa final da educação básica que podem ser explicados à luz da Sociolinguística. Busca-se compreender como os traços do metaplasmo rotacismo se manifestam no falar cuiabano no contexto da prática pedagógica, bem como o papel das atitudes linguísticas de professores e estudantes nesse espaço de mediação. Articula-se, ainda, a análise dos currículos oficiais à língua em uso nos grupos sociais investigados.

A tese, intitulada *Atitudes Linguísticas, Processos de Ensino e Rotacismo no Falar Cuiabano: um estudo sociolinguístico*, examina como ensino e variação linguística se entrelaçam por meio de valores, julgamentos, atitudes e estilos que podem favorecer ou inibir práticas pedagógicas mais inclusivas. Este trabalho está estruturado em cinco capítulos que articulam a teoria sociolinguística à prática pedagógica no contexto mato-grossense. No Capítulo I, intitulado *Quadro de Investigação*, estabelece o delineamento da pesquisa ao apresentar a delimitação do estudo, as hipóteses e as questões norteadoras. Nele, definem-se os objetivos gerais e específicos, além de introduzir os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a investigação sobre o rotacismo e o ensino de Língua Portuguesa. No Capítulo II, denominado *Contexto da Pesquisa*, descreve minuciosamente o cenário do estudo, situando-o na história e na geografia de Mato Grosso. Este capítulo detalha as características sociolinguísticas da Baixada Cuiabana e a organização da rede estadual de ensino, fornecendo a base necessária para compreender o ambiente onde os dados foram coletados. No Capítulo III, *Fundamentação Teórica*, aprofunda os referenciais conceituais que sustentam a tese. São discutidas as perspectivas da Sociolinguística Variacionista e Educacional, as crenças e atitudes linguísticas, e a relação entre o ensino de língua materna e a variação, com foco especial no fenômeno do rotacismo e no preconceito linguístico. No Capítulo IV, *Procedimentos Metodológicos*, apresenta a arquitetura da pesquisa qualitativa. Descreve as etapas de seleção das escolas e dos professores colaboradores, a organização do *corpus* e as estratégias de análise baseadas em entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos docentes. E no Capítulo V, *Análise dos Dados*, sistematiza e interpreta os resultados obtidos. O capítulo é organizado em dois eixos principais: o primeiro analisa as vozes dos professores sobre a variação linguística e o falar cuiabano obtidas nas entrevistas, enquanto o segundo foca nos processos de ensino e na formação docente a partir dos dados dos questionários.

A tese encerra-se com as *Considerações Finais*, que retomam os objetivos e hipóteses para apresentar os resultados centrais e propor encaminhamentos pedagógicos para um ensino de língua mais inclusivo e sensível às diversidades regionais.

CAPÍTULO I

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Questões da pesquisa e hipóteses

O delineamento desta pesquisa articula-se à trajetória profissional da pesquisadora como professora da Educação Básica da rede pública estadual de Mato Grosso como formadora de professores no Centro de Formação de Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT), extinto em 2022 pela Lei Estadual nº 11.668/2022. A atuação nesse contexto, especialmente a partir da implementação do Programa Educação 10 Anos² e da criação do Indicador de Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA/MT) pela Portaria nº 728/GS/Seduc/MT, de 29 de setembro de 2022, introduziu uma lógica de gestão e de avaliação orientada por resultados, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT, 2021)³.

Esse novo regime de Performatividade⁴ pedagógica redefine o trabalho docente, deslocando-o de uma organização centrada em conteúdo para uma lógica baseada em competências e habilidades, o que implica mudanças nos instrumentos didático-pedagógicos, nos processos de avaliação e nos modelos de formação continuada. Nesse cenário, a Seduc/MT implementou o Sistema Estruturado de Ensino (SEE/MT), que articula material didático, plataformas digitais, avaliações padronizadas e pacotes de formação, produzindo impactos diretos sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

É nesse contexto que se constitui o *corpus* desta pesquisa, norteada por uma problemática que articula atitudes linguísticas, crenças e julgamentos acerca do rotacismo no falar cuiabano, bem como, as proposições curriculares e metodológicas para o ensino da variação linguística no âmbito do SEE/MT. O caminho a percorrer, mobiliza-se por hipóteses que funcionam na pesquisa qualitativa como guias flexíveis que orientam a investigação, e por

² A 1ª edição do caderno Educação 10 anos, lançado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em outubro de 2022, um composto do Tema: SOMOS TODOS EDUCAÇÃO, criado pelo Decreto Nº 1497 de 10 de outubro de 2022.

³ O DRC/MT foi o Documento de Referência Curricular aprovado em Mato Grosso para o ensino fundamental em 2020 e para o ensino médio em 2021.

⁴ O termo Performatividade foi utilizado por Ball (1998;2010) para compreender a atuação das políticas educacionais nos sujeitos. BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

indagações que denotam a profundidade e o ponto central a seguir, movidas por limitações e as delimitações necessárias ao estudo.

1.2 Questões da pesquisa

A partir desse contexto de organização do *corpus* para este estudo, têm-se as seguintes questões de pesquisa:

Como as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa conciliam a transição do estudante entre as variedades de seu meio social e a norma culta e de que forma essa mediação impacta a construção de sua identidade linguística?

Em que medida os objetos do conhecimento do Ensino Médio permitem a exploração do contínuo de monitoramento estilístico e do contínuo de urbanização, superando a dicotomia "certo/errado"?

Como as crenças docentes sobre o rotacismo no falar cuiabano revelam a resistência ou adesão a uma pedagogia da variação linguística que reconheça a legitimidade das variedades regionais?

Em que medida as atitudes linguísticas dos professores — diante das marcas regionais (fonéticas, lexicais e sintáticas) na fala espontânea dos alunos — promovem a expansão do repertório comunicativo, como um recurso legítimo de identidade ou reforçam processos de marginalização e exclusão escolar?

1.3 Hipóteses

A partir dessas indagações, formulam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1):

Se as práticas pedagógicas se fundamentarem na variação linguística como eixo constitutivo da língua, então os docentes demonstrarão maior adesão a um ensino inclusivo e às variedades dialetais dos discentes.

Hipótese 2 (H2):

Se as crenças docentes estiverem ancoradas no ideal de homogeneização e na primazia da norma-padrão, então haverá uma tendência à estigmatização das marcas do falar cuiabano, especificamente quanto ao uso do rotacismo.

Hipótese 3 (H3):

Se o aparato pedagógico abordar a variação de maneira puramente técnica e descontextualizada, então a ocorrência do rotacismo nas interações orais tenderá a ser tratada como erro, deslegitimando o falar cuiabano como expressão identitária no espaço escolar.

Hipótese 4 (H4):

Se os programas de formação em serviço omitirem os pressupostos da Sociolinguística Educacional, então a percepção docente sobre os processos de identidade linguística dos alunos restará limitada ou comprometida.

1.4 Objetivos da tese

Investigar, sob a perspectiva dos estudos variacionistas, os valores e atitudes linguísticas dos professores diante das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, considerando as variedades regionais presentes em sala de aula, com ênfase nos traços culturais, estilísticos e linguísticos relacionados ao metaplasmo do rotacismo característico do falar cuiabano.

1.4.1 Objetivos específicos da tese

1. Identificar os objetos do conhecimento mobilizados nas práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio;
2. Levantar as crenças e atitudes linguísticas dos professores em relação às orientações propostas aos estudantes do Ensino Médio no contexto do rotacismo no falar cuiabano.
3. Analisar a organização do trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa à luz dos documentos curriculares nacional (BNCC) e estadual (DRC/MT), em articulação com os roteiros de aprendizagem elaborados anualmente nas unidades escolares.
4. Investigar se os professores de Língua Portuguesa manifestam atitudes positivas ou negativas em relação à variedade linguística regional e ao uso do rotacismo empregado espontaneamente por estudantes de Cuiabá e Várzea Grande no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem.
5. Identificar performances monitoradas no comportamento dos professores, por meio das práticas de oralidade, que se desenvolvem na sala de aula na articulação de significados linguísticos globais e local.

1.5 Fundamentos teóricos, metodológicos e estruturação da tese

Tendo como fundamento central desta pesquisa os pressupostos da Sociolinguística, faz-se necessário retomar, ainda que brevemente, o percurso teórico que consolidou a Linguística como ciência. A partir da publicação do Curso de Linguística Geral (1916), de Ferdinand de Saussure, a língua passou a ser concebida como objeto científico autônomo, o que impulsionou o desenvolvimento de diversas correntes teóricas que, ao longo do século XX, ampliaram o escopo dos estudos linguísticos. Organizadas por Charles Bally e Albert Sechehaye, após a morte de Saussure, essas reflexões constituíram um marco fundamental ao estabelecerem a língua como sistema, mas também abriram espaço para teorias que passaram a considerar a fala, o uso e a dimensão social da linguagem.

Nesse movimento, emergem abordagens que tomam a língua em funcionamento como objeto de análise, entre elas a Sociolinguística, que contribui para o reconhecimento da heterogeneidade constitutiva das línguas naturais. Conforme Bagno (2007, p. 23), trata-se de uma perspectiva que se volta para “o reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira”, concebendo a língua como variável, mutável e plural, resultante das interações sociais. A variação linguística, nessa abordagem, não é um desvio, mas um princípio estrutural dos sistemas linguísticos, que se reconfiguram à medida que os falantes e a própria sociedade se transformam.

Bortoni-Ricardo (2014, p.157) sintetiza esse horizonte teórico ao afirmar que:

[...] a Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Seu desenvolvimento foi pautado por dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática.

A consolidação desse campo teórico remonta aos anos 1960, especialmente ao congresso realizado na Universidade da Califórnia, organizado por William Bright, que reuniu pesquisadores como William Labov, Dell Hymes e John Gumperz. Nesse contexto, passaram a ser questionadas as concepções universalistas da linguagem, como as defendidas pelo gerativismo chomskiano, a identidade social do falante passou a ser considerada uma variável central na análise linguística. Labov demonstrou que a regularidade não se encontra apenas em sistemas abstratos, mas também nos padrões de variação observáveis no interior das comunidades de fala (Calvet, 2002).

A partir desses estudos, firmou-se a noção de que a Sociolinguística deveria evidenciar a covariação sistemática entre fatores linguísticos e sociais, isto é, demonstrar

empiricamente como as variações linguísticas correlacionam-se às diferenciações existentes na estrutura social. Para Labov (1982, p. 202), uma das tarefas centrais do linguista é “acabar com a ilusão da privação e da limitação verbal” e fornecer uma compreensão mais adequada das relações entre variedades padrão e não padrão.

Desde então, a Sociolinguística expandiu-se em diferentes vertentes, como a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística de Contato, os estudos sobre Atitudes Linguísticas, a Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Interacional. Esta tese filia-se, em particular, aos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, compreendidos como uma vertente que investiga os valores, avaliações, afetos e julgamentos que os falantes atribuem às variedades linguísticas e a seus usuários.

A sociolinguística organiza, também, seus estudos sobre a relação entre língua e sociedade em três ondas principais. Proposta pela linguista Penelope Eckert (2012), essa divisão ajuda a compreender como a área evoluiu de uma análise puramente estatística para abordagens focadas na identidade e no significado social.

As três principais ondas são descritas teoricamente como sendo constituídas da seguinte forma:

1. Primeira Onda (Sociolinguística Variacionista). Estabelece amplas correlações quantitativas entre variantes linguísticas e categorias macrossociológicas. Foi criada na década de 1960 por William Labov e investiga como o uso de uma determinada forma linguística se liga diretamente à classe social, sexo, idade e etnia do falante. A língua é vista como reflexo de estratos sociais;
2. Segunda Onda. Emprega métodos etnográficos para explorar a dinâmica das comunidades locais. Busca entender como as categorias mais amplas da primeira onda operam no dia a dia. Os pesquisadores passam a investigar grupos específicos (redes sociais) para compreender os significados e as dinâmicas sociais que moldam a fala na prática;
3. Terceira Onda. Analisa a variação como um sistema semiótico social robusto para a construção de identidades. O foco sai das categorias demográficas predefinidas e vai para a estilística. Examina como os falantes manipulam conscientemente o estilo e a linguagem no cotidiano para criar significados sociais, expressar atitudes e construir suas próprias identidades.

Essas fases não se anulam, mas se complementam como diferentes abordagens históricas para investigar os fenômenos linguísticos. Esta tese fundamenta-se, especificamente, nos pressupostos teóricos e metodológicos da primeira e da terceira onda.

Nessas perspectivas, a Sociolinguística exerce uma função descritiva, analítica e interpretativa, ao integrar aos estudos da língua os fatores sociais, culturais, estilísticos e ideológicos que atravessam os usos linguísticos. As práticas de linguagem produzem efeitos simbólicos, pois refletem e constroem relações sociais, identidades, hierarquias e pertencimentos. Esses efeitos tornam-se visíveis também no espaço escolar, especialmente na organização do trabalho pedagógico e nas práticas dos professores de Língua Portuguesa.

Os estudos sobre atitudes linguísticas, conforme Lambert (1968), evidenciam dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais que orientam as avaliações dos falantes sobre as línguas e variedades. Nesta tese, essas dimensões são mobilizadas para interpretar como os traços regionais e culturais do falar cuiabano — particularmente o rotacismo — são percebidos, avaliados e tratados no contexto das práticas pedagógicas.

Além dos fundamentos da Sociolinguística, a pesquisa articula-se à Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2021; Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023), que investiga os fenômenos linguísticos no interior da escola à luz da variação e da diversidade sociolinguística. Dialoga-se também com os estudos sobre atitudes linguísticas (Lambert; Lambert, 1968; Moreno Fernández, 1998), que permitem compreender como prestígio, estigmatização e hierarquias sociais influenciam os usos da língua.

Para aprofundar a análise dos processos de ensino, esta tese também se ancora em contribuições do campo educacional, especialmente nos trabalhos de Magda Soares (2002, 2009, 2023), que discutem letramento, alfabetização e ensino de língua sob uma perspectiva sociocultural. Esses aportes permitem compreender que a formação e a prática dos professores de Língua Portuguesa são atravessadas por concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que impactam diretamente o modo como a variação linguística é tratada na escola.

Assim, o entrecruzamento entre Sociolinguística, Sociolinguística Educacional e teorias do ensino e da aprendizagem constitui o alicerce teórico desta tese, possibilitando a análise crítica das crenças, atitudes e práticas pedagógicas relacionadas ao rotacismo no falar cuiabano. Essas vertentes oferecem os instrumentos analíticos necessários para a confirmação ou refutação das hipóteses formuladas e para a interpretação do objeto de estudo em sua complexidade linguística, social e educacional.

1.5.1. Pressupostos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados que compõem esta tese fundamentam-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, articulados aos princípios da Sociolinguística Variacionista (Tarallo, 1990). A pesquisa contou com a participação de professores de Língua Portuguesa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, sob o parecer nº 7.299.353, de 16 de dezembro de 2024.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede estadual de ensino médio, uma localizada em Cuiabá e outra em Várzea Grande, ambas situadas em áreas centrais desses municípios. Participaram da pesquisa três professores de Língua Portuguesa de cada unidade escolar, totalizando seis colaboradores. O objetivo foi analisar suas crenças e atitudes linguísticas no contexto de sua prática pedagógica, tanto no planejamento quanto na atuação em sala de aula. Conforme Tarallo (1990), a pesquisa sociolinguística de base qualitativa busca compreender os complexos padrões de interação entre língua, cultura e sociedade, perspectiva corroborada por Mollica e Braga (2023). A escolha de apenas 06 participantes (professores colaboradores) para a pesquisa é tecnicamente fundamentada na natureza qualitativa do estudo, que prioriza a profundidade analítica em detrimento da representatividade estatística. Essa amostragem organiza-se a partir dos seguintes critérios:

- **Foco em Percepções Detalhadas:** Diferente de uma abordagem quantitativa, que busca generalizações numéricas, a pesquisa qualitativa foca em motivações, comportamentos e percepções subjetivas. Para os objetivos da tese — que envolvem analisar crenças e atitudes linguísticas — o foco recai sobre a riqueza dos relatos individuais e não sobre a quantidade de informantes;
- **Densidade dos Dados Coletados:** Embora o número de participantes pareça reduzido, a coleta gerou um volume expressivo de material: 3 horas, 28 minutos e 83 segundos de gravações. Essa densidade de fala permitiu uma análise exaustiva que resultou na criação de seis categorias analíticas robustas, indicando que as informações obtidas foram suficientes para mapear os padrões de comportamento e pensamento dos docentes;
- **Homogeneidade do Contexto:** Os participantes foram selecionados em duas escolas (uma em Cuiabá e outra em Várzea Grande) que possuem características sociolinguísticas e culturais muito similares. Essa similaridade de contexto favorece a

saturação, pois os desafios pedagógicos e as variedades linguísticas encontradas tendem a se repetir, permitindo identificar o "padrão de atitudes" pretendido com um grupo menor de colaboradores;

- **Validade Qualitativa:** As fontes reforçam que o número de participantes não compromete a validade dos achados qualitativos. A estruturação da tese em eixos e subeixos de análise demonstra que o corpus obtido foi capaz de sustentar as interpretações teóricas e confirmar as hipóteses levantadas sobre o rotacismo e a prática pedagógica.

Assim, a saturação analítica pode ser atingida, porque os 06 colaboradores forneceram dados suficientemente profundos para responder às indagações da pesquisa, o que permite compreender a profissionalidade docente e as identidades linguísticas em jogo no contexto escolar investigado. Importante ressaltar, diferentemente da pesquisa quantitativa que busca a representatividade estatística, a qualitativa busca motivações, comportamentos e percepções detalhadas. Desta forma, explica-se a quantidade de colaboradores para este trabalho em específico.

Desse modo, por meio da análise das ações docentes e de suas práticas pedagógicas, buscou-se identificar crenças e atitudes linguísticas relacionadas ao falar cuiabano, especialmente no que diz respeito à incidência do metaplasmo rotacismo, traço característico da região do Vale do Rio Cuiabá, presente ou não na fala dos estudantes durante a realização de práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa.

Com base em um cronograma previamente estabelecido com os participantes, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários, que constituem o *corpus* da pesquisa, com vistas a subsidiar as análises das questões norteadoras e a verificação das hipóteses formuladas. O *corpus* é composto pelos seguintes materiais:

1. Entrevistas gravadas com os professores;
2. Questionários aplicados via *Google Forms* aos docentes de Língua Portuguesa;
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso (DRC/MT);
4. Sistema Estruturado de Ensino – SEE/MT;
5. Planejamentos e roteiros de aprendizagem elaborados pelos professores de Língua Portuguesa.

Esses instrumentos linguísticos e pedagógicos, relacionados ao ensino e ao tratamento

da variação linguística, foram utilizados para investigar o uso efetivo do falar cuiabano no contexto escolar, considerando as duas unidades de ensino médio de Cuiabá e Várzea Grande, cujas características sociolinguísticas e culturais apresentam forte similaridade.

1.5.2. Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco (05) capítulos. O Capítulo I, intitulado Quadro de Investigação, apresenta a delimitação do estudo, as hipóteses, as questões norteadoras, os objetivos, os fundamentos, a organização e a estrutura da tese, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa.

O Capítulo II, denominado Contexto da Pesquisa, descreve o cenário do estudo, sua abrangência, bem como suas especificidades e delimitações, situando a investigação no contexto sociolinguístico e educacional de Mato Grosso.

O Capítulo III, intitulado Fundamentação Teórica, reúne e aprofunda os principais referenciais conceituais que sustentam a tese, apresentando os pressupostos teóricos que embasam a análise do objeto de estudo.

O Capítulo IV, denominado Procedimentos Metodológicos, apresenta a organização do percurso metodológico da pesquisa, com a descrição dos procedimentos adotados, do *corpus* e das estratégias de análise.

O Capítulo V, intitulado Análise dos Dados, reúne as análises realizadas a partir dos questionários, das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes e dos instrumentos linguísticos utilizados nas escolas da rede estadual de Mato Grosso. Para melhor sistematização da análise, este capítulo está organizado em dois eixos temáticos:

1. **EIXO 1 – SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE MT: O QUE AS VOZES FALAM?** - Dados da entrevista – dividido em 04 subeixos de análise que se organizam e se distribuem em 06 categorias de análises:
 - A) I - Subeixo 1 – Arquitetura sociocultural dos professores e estudantes;
 - a) Categoria 1 – Perfil do professor e perfil sociocultural dos estudantes
 - B) I - Subeixo 2 – Autopercepção dos professores de LP e educação linguística;
 - b) Categoria 2 – Práticas pedagógicas e o papel do professor
 - C) I - Subeixo 3 – Atitudes e identidade linguística;
 - c) Categoria 3 – Variação linguística e identidade
 - ci) – crenças e atitudes linguísticas no ensino com variação

- cii) – Padrão de atitudes linguísticas
- d) Categoria 4 – Documentos oficiais BNCC e DRC/MT
- D) I - Subeixo 4 – O rotacismo no falar cuiabano e o ensino de LP em MT
- e) Categoria 5 – O falar cuiabano
- f) Categoria 6 – Formação de professores

2.EIXO 2 – PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM

MT – Dados do questionário – dividido em 04 categorias de análise:

- A) II -Subeixo 1 – Processos de ensino (perguntas 1, 2, 3 e 4);
- B) II -Subeixo 2 – Estrutura sociolinguística (perguntas 5, 6, 7, 8, 9);
- C) II -Subeixo 3- Formação de professores (perguntas 10 e 11);
- D) II -Subeixo 4 – Gêneros orais, consciência dialetal, prescrição curricular e o rotacismo no falar cuiabano (perguntas 12, 13, 14 e 15).

CAPÍTULO II

CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Formação do Estado de Mato Grosso

Localizado no Centro-Oeste Brasileiro, Mato Grosso, maior Estado em extensão territorial da região, tem uma área de 903.329.700 quilômetros quadrados e faz fronteira com Goiás (leste), Tocantins (a nordeste), Pará (ao norte), Mato Grosso do Sul (ao sul) e da Bolívia (a oeste). Em 1977, o estado foi desmembrado, dando origem a Mato Grosso do Sul, que até então formava uma única unidade federativa. Composto agora, com a inclusão recente em 2023 do Município de Boa Esperança do Norte – em decorrência da EC 57 de 2008, por 142 municípios, cuja vocação econômica está voltada para a agricultura e à pecuária.

A origem do nome do Estado de Mato Grosso remonta às minas descobertas em 1725 pelos irmãos Paes de Barros. Essas minas receberam tal denominação em razão da densa cobertura vegetal — o “mato grosso” — que caracterizava a região, e acabou por nomear também o lugarejo que ali se formou, povoado por pessoas atraídas pelas abundantes jazidas de ouro. O bandeirante Pascoal Moreira Cabral subindo pelo rio Coxipó, ajudou a fundar o arraial de Cuiabá, em 1726, o arraial recebeu um novo nome: Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Em 1748, foi criada a capitania de Cuiabá. Em 1750, o capitão-general de Mato Grosso fundou a Vila Bela de Santíssima Trindade, sendo essa, a primeira capital do Estado de Mato Grosso (Campos, 2014).

Com a Independência do Brasil, em 1822, o território passou a constituir a Província de Mato Grosso e, com a Proclamação da República, em 1889, foi oficialmente elevado à condição de Estado. A decadência da atividade aurífera provocou um significativo arrefecimento demográfico e econômico na região. Somente posteriormente, com a implantação das linhas telegráficas e a abertura de estradas, a economia estadual voltou a apresentar sinais de dinamização. Em 1977, o Estado foi desmembrado, originando duas unidades federativas: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Já o século XX foi marcado por estratégias governamentais para promover o desenvolvimento de regiões do Brasil, assim, durante o chamado Estado Novo de Getúlio Vargas, institui-se a Marcha para o Oeste em 1938, incluindo Mato Grosso e diversos outros Estados do Centro-Oeste brasileiro. O objetivo era proteger as fronteiras e unificar os estados para maior controle estatal, melhorar o crescimento populacional, promover a agricultura e

implantar as infraestruturas necessárias como abertura de estradas e assim dar respostas às preocupações geopolíticas da época, sobretudo porque o mundo estava às voltas da Segunda Guerra mundial (Campos, 2014).

A riqueza cultural de Mato Grosso advém das influências recebidas de diversas matrizes incorporadas pelas populações indígenas, europeias e africanas tanto de outras regiões do Brasil, quanto internacionais. Isto se reflete nas danças, no sincretismo religioso, na gastronomia e nas expressões artísticas.

Entre as celebrações estão a Cavalhada, o Congo, a festa de São Benedito, a Dança dos Mascarados (que acontece em Poconé – na Baixada Cuiabana) e a Dança dos Chorados. Na gastronomia, destacam-se as comidas: Maria Isabel (carne seca com arroz), farofa de banana da terra e diversos preparos com peixes, dentre eles o pacu, dourado e o pintado.

As manifestações artísticas na música estão no cururu dançado e tocado com a viola de cocho, ganzá e mocho. São típicos do Estado o siriri e o rasqueado. Todos os ritmos são a mistura do indígena, do africano e do ibérico. É, portanto, nesse cenário marcado por expressivas dimensões geográficas, notável riqueza natural e intensa diversidade cultural que se ancora o contexto mais amplo desta pesquisa.

2.2. Características sociolinguísticas de Mato Grosso

Com essa breve contextualização histórica, passamos, agora, a tratar da formação linguística de Mato Grosso.

A pesquisadora Prof. Dra. Maria Inês Pagliarini Cox⁵, em seus escritos sobre a temática, cita os estudos de Santiago-Almeida (2000, 2005), pesquisador responsável por levantar aspectos sociais e culturais da baixada cuiabana⁶, os quais, segundo ela “se tornam imprescindíveis para se compreender os traços linguísticos do português falado na região” (Cox, 2009, p.72). Levanta-se a hipótese de que o falar caipira paulistano, trazido pelos bandeirantes, ajudou constituir toda a singularidade do falar cuiabano. Este seria a mistura

⁵ Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFMT. Professora aposentada com pesquisas na área de Linguística com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos temas: ensino de língua materna, formação de professores, diversidade linguística, variação linguística e alfabetização.

⁶ Denomina-se Baixada Cuiabana a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao rio Cuiabá e seus afluentes. Segundo Santiago-Almeida (2005: 21), “as águas desses rios foram utilizadas pelos monçoeiros e bandeirantes paulistas, no século XVIII, como principal caminho de acesso, primeiramente, às aldeias indígenas (minas de escravos) e, depois, às minas auríferas da dita região”. Tais atividades econômicas deram origem ao povoamento dessa região, provendo-a de uma base cultural e linguística homogênea determinante na formação do falar cuiabano (Cox, 2009).

sociocultural e linguística resultante do contato paulista com o português arcaico e as línguas indígenas fortemente presentes na região.

Os estudos apontam, inclusive, características marcantes do falar cuiabano que são as africadas [tʃ] e [dʒ] que aparecem tanto no português arcaico, quanto no paulista caipira. Para comprovação dessa teoria apresentada por Santiago-Almeida (2005), são realizadas diversas comparações entre as pronúncias de vogais e consoantes ouvidas na baixada cuiabana e os registros desses mesmos traços fonéticos em literaturas de estudos da língua portuguesa arcaica, sendo este, o caso das consoantes africadas já explicitadas aqui, cuja afirmação de Cox (2009), de que não se trata de um traço linguístico exclusivamente cuiabano, como poderia se pensar.

As consoantes [tʃ] e [dʒ] “estão presentes em mais de uma fase da história da língua portuguesa e permanecem vivas até hoje na expressão oral de muitos cuiabanos, provavelmente porque encontrou por lá um terreno fértil, adubado com línguas indígenas, em particular o bororo, que possuem tais fonemas” (Santiago-Almeida, 2005 *apud* Cox, 2009, p. 77).

Cox (2009, p. 77) aponta ainda outra possibilidade explicativa: a hipótese crioula e semicrioula do português brasileiro, a qual também pode ser considerada um dos fundamentos teóricos para a compreensão dos traços linguísticos que caracterizam o falar cuiabano.

Segundo os dois autores, a aglomeração populacional de povos e línguas em torno das minas de ouro em várias regiões de Mato Grosso podem ter produzido um fenômeno linguístico híbrido marcadamente criouliizante, havendo assim uma situação de trocas multilíngues, que entre bandeirantes e índios domesticados havia em comum uma língua mais geral, já os mestiços advindos de Minas Gerais, Bahia e Maranhão falavam um linguajar mais criouliizado.

Os autores afirmam ainda, que a baixa concentração populacional e o isolamento geopolítico contribuíram para a constituição do falar cuiabano.

Os migrantes brasileiros que chegaram à Mato Grosso nas décadas de 50 a 70, impulsionados pela Marcha do Oeste, encontraram um falar peculiar existente apenas aqui. Dentre os aspectos fonológicos, o traço do falar cuiabano se dá pela realização das consoantes fricativas palatais [ʃ] e [ʒ] e também pelas africadas [tʃ] e [dʒ] como se pode verificar em vários enunciados, tais como: “Cuiabano de *tchapa* e cruz” e “larga de *moadje*” (Cox, 2009, p. 79).

Além das diversas características fonético-fonológicas do falar cuiabano, destaca-se o rotacismo. Embora esse fenômeno não seja exclusivo dessa variedade linguística, ele se apresenta com alta recorrência e forte valor identitário no linguajar cuiabano. Cox (2009), em suas análises, afirma:

Nos encontros consonantais tautossilábicos, ouve-se [r] em vez de [l], [¹prakɐ], [¹krɔviʃ] e [i¹grej] em vez de [¹plakɐ], [¹klɔviʃ] e [i¹glejs]. Em outras regiões brasileiras, pela sua associação com ruralidade, oralidade e analfabetismo, é um traço estigmatizado e timbrado com a pecha de caipirismo, é um marcador social, por assim dizer. Entretanto, na região da Baixada Cuiabana, é um indicador linguístico, pois reúne, indistintamente, falantes das zonas rural e urbana, pouco ou muito escolarizados e letrados, e ocorre em contextos de interação mais ou menos formais. (Cox, 2009, p. 79-80).

A autora descreve, ainda, o modo como se constitui o processo de nasalização das vogais no falar cuiabano, identificando dois fenômenos distintos. O primeiro corresponde à nasalização tênue, sem elevação vocálica, como no exemplo apresentado por Cox (2009, p. 80): a forma ANA, que em outras variedades do português se realizaria como ['ɛnɐ], apresenta-se, no linguajar cuiabano, como [ˈãnɐ].

O segundo fenômeno ocorre no contexto do ditongo nasal <ão>, como no vocábulo irmãos, pronunciado no falar cuiabano como [ĩ'rmõʃ] (Cox, 2009, p. 80).

Outra característica singular do falar cuiabano reside na ausência de marcação morfossintática da concordância de gênero, bem como em outras marcas linguísticas, conforme pontua Cox:

O traço que mais se sobressai é a não aplicação categórica da regra de concordância de gênero na locução nominal (Uai, Nenê! Cadê A COZINHEIRA NOSSO?), na relação sujeito-predicativo (No sítio eles falam que A CRIANÇA TÁ TORTO) e na anáfora pronominal (ÁGUA DE MANDIOCA, ELE mata carregador, o formigueiro que corta a pranta) (Cox, 2009, p. 80).

Nas marcações lexicais, temos algumas realizações linguísticas que não são conhecidas em outras variedades, a saber são: *digoreste* – para algo bacana; *bambolê* – para sandália tipo havaiana; *tchá* por Deus – para espanto, admiração. (Cox, 2009, p. 81). E seguem muitos outros exemplos da riqueza do vocabulário cuiabano.

Em 2013, por meio da Portaria 17 da Secretaria de Cultura de Mato Grosso⁷, o linguajar cuiabano foi tombado e reconhecido como patrimônio imaterial do Estado, assim, o falar cuiabano fica oficialmente protegido pelo poder público do risco de desaparecimento. A Portaria afirma que o linguajar cuiabano faz parte da cultura mato-grossense, sendo um instrumento de saber onde se possa consolidar a cultura regional como um instrumento

⁷ MATO GROSSO. **Portaria nº 17, de 24 de abril de 2013**. Registra o linguajar cuiabano como patrimônio imaterial do Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, DOE/MT, 24 abr. 2013. Disponível em: https://iomat.mt.gov.br/legislacao/diario_oficial/download/36829. Acesso em: 05.04.2026.

linguístico de comunicação entre as pessoas. Essa institucionalização é reforçada em 23 de março de 2021, com a aprovação da Lei 11.323/MT, configurando-se como o principal instrumento jurídico para a preservação do patrimônio cultural de Mato Grosso. Este instrumento legal, fundamentado na tese de doutorado de José Leonildo Lima — orientada pela Prof.^a Dr.^a Tania Alkmim (Unicamp) e intitulada *A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano* — referenda o dossiê que institui o linguajar cuiabano como patrimônio imaterial do Estado.

2.3 Constituição e organização das escolas e dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso

Nesta seção, faz-se necessário apresentar o cenário de constituição e organização do Sistema de Ensino de MT. Criado pela Lei Complementar 049/1998, estabelece níveis e formas de atendimento tanto para as redes municipais quanto estadual. Estabelece-se também, a forma de organização do ensino para atendimento das modalidades para o Ensino Fundamental no composto da escola de Nove (09) anos (Lei Federal 11.274/2006) e o Ensino Médio e Educação Profissional. Assim, a LC 49/1998, institui:

Art. 1º Pela presente Lei Complementar fica criado, no âmbito do Estado de Mato Grosso, o Sistema Estadual de Ensino, de que trata a Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Parágrafo Único. O Sistema Estadual de Ensino será considerado estratégico; priorizando o mantido sob a responsabilidade do Estado, não terceirizado, transferido à organização de direito privado ou privatizado. (Mato Grosso, LC nº 49/1998/MT)

Ocorre que essa organização do Sistema de Ensino vem passando por transformações estruturais nos últimos anos, intensificadas a partir de 2021, no contexto das gestões de Mauro Mendes, no exercício do cargo desde 2019 e reeleito em 2022. Essas mudanças se inscrevem em um processo mais amplo de redefinição das responsabilidades educacionais, no qual o Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios foram significativamente fortalecidos, produzindo novos arranjos institucionais e pedagógicos.

Nesse cenário, o Decreto nº 723/2020 opera como um marco normativo desse redimensionamento, ao estabelecer uma reconfiguração na forma de oferta da educação básica em Mato Grosso. A partir de sua implementação, os municípios passaram a assumir, de maneira mais sistemática, o atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), enquanto a rede estadual concentrou-se nos anos finais (6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Tal reorganização não apenas alterou a distribuição de matrículas entre as redes, mas também impactou a gestão, o financiamento e as dinâmicas pedagógicas, redefinindo o papel do Estado e dos municípios na condução das políticas educacionais. A atual conjuntura pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 01 – **Atendimento do Sistema de Ensino Estadual de Mato Grosso**

Ano	Municípios atendidos	Escolas redimensionadas
2019	05 municípios	08 escolas
2020	24 municípios	32 escolas
2021	20 municípios	28 escolas
2022	22 municípios	31 escolas
2023	06 municípios	06 escolas
2024	17 municípios	18 escolas
2025	16 municípios	16 escolas (em andamento)

Fonte: Dados extraídos do Núcleo de Microplanejamento – Seduc/MT, outubro de 2024. Tabela elaborada pela autora.

Com essa nova modelagem, o Estado de Mato Grosso ampliou de forma significativa a oferta de modalidades específicas de ensino, especialmente as escolas de tempo integral, que passaram a totalizar 101 unidades distribuídas em diversos municípios. Somam-se a esse quadro 26 escolas militares e uma escola cívico-militar implantada em Cáceres/MT, além da previsão de transformação de outras 30 unidades em 2025, em diferentes regiões do Estado, conforme informações da SAGR – Secretaria Adjunta de Gestão Regional da SEDUC/MT.

No conjunto, esse redimensionamento repercutiu diretamente na rede física estadual: de um universo de aproximadamente 750 escolas, o Estado passou a responder por 627 unidades. Tal redução decorre do processo de reorganização pactuado com os municípios, no qual diversos prédios escolares foram transferidos integralmente às redes municipais — com a desocupação das unidades pela rede estadual, permanecendo apenas os servidores públicos realocados —, evidenciando uma reconfiguração profunda da gestão e da oferta da educação básica em Mato Grosso.

Com isso, por meio do Programa “Educação 10 anos⁸”, a Seduc/MT lança mão de várias estratégias para melhoria dos indicadores de educação no Estado. Essas estratégias foram compostas pelo redimensionamento com os municípios, por um sistema de avaliação

⁸ O Programa Educação 10 Anos foi criado pelo Decreto 1497/2022 e tem por objetivo a implantação de 30 políticas para melhoria dos indicadores educacionais no âmbito das escolas públicas de MT.

unificado⁹, por aquisição de materiais apostilados, por criação das DREs – Diretorias Regionais de Educação, pelo lançamento do Alfabetiza-MT¹⁰, pela aquisição de pacotes de formação continuada da Fundação Lemann¹¹, da Fundação Getúlio Vargas, dentro do pacote do Sistema Estruturado de Ensino, pela inclusão no dia a dia dos professores e alunos das Plataformas Plural e da Plataforma Mais Inglês - implementada pelo Sistema de idiomas *English First – EF*; *Letrus* para língua portuguesa, voltada para o ensino médio e *Matific* para matemática, voltada para o ensino fundamental. Isto posto, pode-se observar então, que o Sistema de Ensino de Mato Grosso apresenta-se mais nacionalizado ou globalizado, como poderíamos classificar. Fatos estes, que podem impactar funcional e sistematicamente nas regionalidades do ensino mato-grossense.

Quanto à composição organizacional de gestão de pessoas da rede estadual de ensino, temos a seguinte tabela:

Tabela nº 02 – Quantitativo de servidores por formação e vínculo

Nível na carreira	Quantidade por nível de formação	Vínculo com o Estado
Pós-graduação	287 doutores	254 efetivos 33 contratados
	2385 mestres	2048 efetivos 339 contratados
Especialização	15.077 especialistas	7.328 efetivos 7.771 contratados
Início da carreira	7.141 graduados	409 efetivos 6.743 contratados
Carreira inicial	554 ensino médio	03 efetivos 551 contratados

Fonte: Secretaria Adjunta de Gestão de pessoas - Seduc/MT – Outubro de 2024. Tabela elaborada pela autora.

Os dados acima apontam para um cenário em MT, do qual se poderia depreender então, tratar-se de um quantitativo de servidores ainda restrito em relação à qualificação profissional.

⁹ O Estado de Mato Grosso Criou o AvaliaMT e o Programa Alfabetiza-MT, via a Lei 557/2021, trata-se de um sistema que avalia escolas do município e do Estado no 2º ano do Ensino Fundamental voltado para fluência em leitura.

¹⁰ Sistema adquirido de Sobral no Ceará e tem como objetivo a alfabetização na idade certa. É um programa de fortalecimento e apoio aos municípios com avaliação, formação e material didático. Além de premiação das melhores escolas.

¹¹ Fundação Lemann é responsável pela formação de Coordenadores e Diretores na formação do Projeto Lideranças

Neste caso, avalia-se que a rede estadual de ensino ainda tem um quadro incipiente de profissionais com qualificações em nível de mestrado e doutorado. O acesso à pesquisas educacionais podem impactar na organização do trabalho pedagógico por meio de teorias educacionais e linguísticas capazes de embasar reflexões acerca das diversas políticas públicas, não só quanto à formação contínua de professores, mas também quanto a inovação teórico-metodológica, dentre elas, a sociolinguística.

2.3.1. Características sociolinguísticas de Cuiabá e Várzea Grande

Os municípios de Cuiabá e Várzea Grande são divididos pelo rio Cuiabá, fazem parte da chamada baixada cuiabana ou Vale do Rio Cuiabá. Várzea Grande, fundada em 15 de maio de 1867 pelo Brigadeiro Couto de Magalhães, originou-se de uma sesmaria¹² doada aos índios Guanás em 1832, foi distrito de Cuiabá de 1896 a 1948, conta em 2025 com 158 anos de emancipação, enquanto Cuiabá teve sua ata de fundação assinada por Pascoal Moreira Cabral em 1719, num local chamado Forquilha, às margens do rio Coxipó (Tavares, 2011). O município de VG, como é carinhosamente chamado pelos seus munícipes, é o segundo município do estado, tanto em população, quanto em economia. Os dois municípios, dada a geografia de proximidade tem em sua composição linguística os mesmos traços linguísticos de toda a baixada cuiabana, como já explicitado aqui.

O município de Várzea Grande, que atualmente é inclinado às indústrias, data a sua fundação em meados do século XIX, tendo sua origem demográfica por meio das sedes de sesmarias que funcionavam em casas de adobes, onde alguns moradores que era lavradores, viviam espalhados pelas orlas dos capões ou às margens do Rio Cuiabá, e assim formavam-se pequenos povoados, onde antes viviam somente os povos originários. Esses lavradores viviam basicamente da escassa lavoura, da pesca e das canoas, nas quais levavam o peixe, a lenha e verduras para Cuiabá, onde realizava compras no comércio na região do porto.

A Lei Estadual nº 126, de 23 de setembro de 1948, de autoria do deputado Licínio Monteiro criou o Município de Várzea Grande, com território desmembrado do Município de Cuiabá. O primeiro prefeito municipal nomeado foi o Major Gonçalo Romão de Figueiredo (Tavares, 2011, p.42).

¹² **Sesmarias** eram grandes lotes de terras distribuídos pela Coroa Portuguesa durante o Brasil Colonial e Império para estimular a ocupação e a produção agrícola. Em Mato Grosso, essas doações foram fundamentais no século XVIII para povoar o interior, fixar fronteiras contra os espanhóis e apoiar a mineração de ouro (Tavares, 2011).

Não se poderia deixar de falar sobre o Rio Cuiabá e a sua grande importância para a região da baixada cuiabana. O caminho das águas trouxe no século XVII, a esta região, os aventureiros paulistas que vinham em busca de riquezas em terras ainda pertencente à Espanha por força do tratado de Tordesilhas de 1492. O rio Cuiabá, ao longo de suas margens cedeu lugar a vários povoados, tornando-se o ambiente propício para a busca de alimentos e favorecendo as travessias necessárias não somente para os ribeirinhos, bem como, promovia a integração da região com outras partes do Brasil, tal como São Paulo e Minas Gerais.

A função histórica do Rio Cuiabá na formação da sociedade mato-grossense é secular. Em suas águas os aventureiros paulistas topavam com os exímios índios canoeiros, os Paiaguás, sulcavam suas correntezas com habilidade e força de seus braços, tornaram-se famosos pelos ataques empreendidos contra a ocupação e as moções nesta nossa região. A navegação fluvial, no princípio feita em pequenos barcos a vela – igarités - que se movimentavam a remo e bem como impulsionadas pelo vento. Havia outras embarcações de pequeno porte, a remo, como a canoas, canoões, etc (Tavares, 2011, p. 127).

Cuiabá, conhecida como a Cidade Verde, completou 307 anos de história no dia 8 de abril de 2026. A trajetória da capital mato-grossense começou oficialmente em 1719 com a febre do ouro, impulsionada pelos bandeirantes paulistas de Pascoal Moreira Cabral. O primeiro núcleo urbano nasceu no Arraial da Forquilha, batizado em homenagem a Nossa Senhora da Penha de França. Já o nome Cuiabá carrega uma herança indígena: especula-se que venha do guarani *Kuyaverá*, traduzido como "rio das lontras brilhantes".

O desenvolvimento ganhou força total após a descoberta das lavras do Sutil, localizadas onde hoje fica o centro da cidade (no córrego da Prainha). Em 1727, a comunidade passou a se chamar Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. A antiga vila virou cidade em 1818 e assumiu o posto de capital da Província de Mato Grosso em 1835, funcionando como um importante marco geopolítico na fronteira entre o Brasil português e a América espanhola. (Figueiredo et al, 2018).

A região metropolitana formada por Cuiabá e Várzea Grande reflete uma forte densidade cultural e vitalidade econômica, integradas às margens de seu principal curso d'água. Ambas as cidades compartilham as mesmas manifestações e um profundo sincretismo religioso. Nas comunidades locais, destacam-se as danças do Siriri e Cururu, a cavallhada, a culinária tradicional baseada no consumo de peixes e as festividades, tal como a festa do Divino, que expressam a fé tradicional da população.

Dessa forma, faz-se necessário explicitar que não se trata de um estudo comparativo, é apenas uma questão de reafirmação de todos os estudos anteriormente realizados na baixada cuiabana quanto ao característico linguajar cuiabano. O nosso estudo procura então, demonstrar

que apesar de ambos os municípios terem trilhados os seus próprios caminhos, o fenômeno linguístico característico da língua permanece igual quanto à sua formação original. Ocorre que ambos os municípios sofrem mudanças sociais e econômicas e recebem diariamente migração de outros estados, atraídos pelo agronegócio, pelo ramo de serviços ligados à pecuária e à agricultura.

Esse crescimento populacional e econômico já está produzindo mudanças no linguajar cuiabano, sobretudo dentre os mais jovens. Temos por premissa apontar as transformações que podem ser vistas pelos professores nas salas de aula mato-grossenses e podem, também, estar mais ou menos acentuadas em cada município.

2.3.2 Práticas de oralidade e o rotacismo no falar cuiabano

Nesta seção, consideramos fundamental apresentar algumas conceituações que permitam compreender o que se entende por práticas pedagógicas e práticas de oralidade, bem como explicitar quais mediações devem ser implementadas pelos professores da rede básica de ensino do estado de Mato Grosso no contexto da nova organização curricular. Tais mediações não decorrem apenas das políticas curriculares vigentes, mas também da reconfiguração do Sistema de Ensino de Mato Grosso, especialmente por meio do Programa Educação 10 Anos.

Esses aportes teóricos são essenciais para a apreensão do nosso objeto de estudo, na medida em que situam as práticas de oralidade como parte constitutiva das dinâmicas escolares contemporâneas. Neste trabalho, deter-nos-emos mais especificamente nas práticas de oralidade materializadas em gêneros como seminários, apresentações de trabalhos, rodas de conversa, entre outros gêneros orais recorrentes no espaço escolar.

Contudo, antes de caracterizarmos tais práticas, faz-se necessário apresentar uma fundamentação teórica acerca do que podemos compreender como gêneros orais, uma vez que é no contexto da escola que esses gêneros são sistematicamente explorados, ressignificados e institucionalizados. É nesse espaço que se consolida, de modo mais evidente, o trabalho pedagógico com gêneros tipicamente escolares.

Dolz e Schneuwly, explicitam de forma clara essa perspectiva ao defenderem que:

Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das

especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 140).

A proposta de contínuos de oralidade e de escrita, estabelecida originalmente por Bortoni-Ricardo (2004), é retomada sob a premissa de que níveis de formalidade podem ser aplicados a gêneros orais. Nesse contexto, o papel docente consiste em utilizar a diversidade de gêneros para aguçar a percepção dos eventos comunicativos (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023).

A BNCC (2018) ressalta a consolidação do domínio dos gêneros orais, no ensino e a sua consequente possibilidade de ampliação dos repertórios linguísticos dos estudantes, mas supõe que haja maior ou menor apreensão de tais habilidades, considerando também a complexidade das práticas de linguagem e dos fenômenos sociais. Para o documento oficial, a linguagem oral deve ser trabalhada de modo a que os estudantes sejam inseridos no mundo discursivo, em situações de comunicação efetiva.

Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 117), o papel da escola parece estar em “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Os gêneros orais podem ser compreendidos como formas de enunciação que se realizam em situações comunicativas concretas, historicamente situadas. Na perspectiva bakhtiniana, a fala — ou a oralidade — encontra-se indissociavelmente vinculadas às condições de produção dos enunciados e às relações sociais que os constituem, refletindo, por conseguinte, posicionamentos ideológicos.

Embora a escola recorra a diversos gêneros orais, como o seminário e a apresentação oral de trabalhos, esses raramente se configuram como objeto sistemático de ensino. Em geral, são mobilizados de modo instrumental e procedimental, sem que haja uma reflexão explícita sobre suas condições de produção, circulação e funcionamento discursivo. Tal constatação se ancora, inclusive, em nossa experiência enquanto docentes de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Embora essa temática integre nosso campo de estudos, não nos deteremos, neste momento, no aprofundamento dessa discussão, uma vez que, nosso interesse recai, neste recorte, sobre a forma como, à luz do currículo escolar, o professor constitui e organiza sua prática pedagógica nesse contexto.

Por práticas de oralidade denomina-se as formas como os alunos devem se expressar oralmente para se determinar a apreensão de um conteúdo, assunto ou matéria. É por onde o estudante vai veicular seu conhecimento. São, portanto, instrumentos de ensino à disposição do professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

Dessa forma, é relevante esclarecer para efeito desse estudo, os conceitos de gêneros orais e práticas orais ou de oralidade, pois é na mediação pedagógica e no uso desses instrumentos linguísticos, que ambos podem ser reveladores das regionalidades e das identidades linguísticas.

O DRC/MT para o Ensino Médio destacam três de campos de atuação para o conjunto de competências de habilidades voltadas para as práticas orais. Estão assim descritas no Caderno de Linguagem e suas Tecnologias:

Quadro nº 01 – Composição do DRC/MT para o tema práticas de oralidade

Habilidades	Competência	Objetos do conhecimento	Campo de Atuação
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1,4	Gêneros de textos orais; Uso de fatores sinestésicos; Contextualização; Coesão; Coerência; Estilística; Variação linguística; Modulação oral; Cinestesia e gestualidade; Efeitos de sentido: elementos notacionais da escrita; sinonímia, paronímia, figuras de linguagem, contextualização.	Campo de Atuação Social
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1,2,3	Escuta atenta; Turnos de fala; Negociação de sentido e de apoio; Gêneros discursivos: debate, seminário, jogral, fórum, argumentação, artigo de opinião; discurso direto e indireto	Campo de Atuação na Vida Pública
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, vídeo	3,6	Gêneros orais; Textos Multissemióticos e sinestésicos; Roteiros.	Campo Artístico-literário

minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.			
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em outubro de 2025, com base no documento de Referência Curricular de MT para o Ensino Médio p.310 -312 e 319, versão aprovada 2020, homologado pelo CEE/MT em 2021.

Dessa forma, entendemos que os documentos oficiais e a constituição histórica de MT, por meio do seu linguajar, da organização do Sistema de Ensino, da localização geográfica e da cultural, conferem às práticas orais apresentadas no trabalho pedagógico da escola e do professor de LP, momentos e espaços singulares para as manifestações linguísticas de falantes/estudantes, uma vez que a ação comunicativa no campo da oralidade se efetiva na sala de aula. É justamente nesse contexto da prática educativa que nos propusemos a falar sobre o rotacismo cuiabano.

Nesse contexto de uso efetivo da língua em sala de aula, a mediação pedagógica do professor sobre a variação linguística permite verificar a incidência do rotacismo. Além disso, torna-se possível analisar o tratamento didático, o comportamento linguístico e os juízos de valor manifestados pelo docente de Língua Portuguesa. Essas reações ocorrem sobretudo em atividades que estimulam a oralidade — espaço propício para o surgimento do rotacismo no falar cuiabano —, tais como seminários, apresentações de trabalhos e debates durante a gestão do tempo escolar.

O rotacismo é característico também do linguajar cuiabano e se manifesta pelos traços fonético-fonológicos quando ocorre a troca da lateral líquida [l] pela fricativa vibrante simples ou tepe [r] como por exemplo: “placa” por “praca”, “Clara” por “Crara”, possivelmente dado a terem o ponto de articulação muito próximo, como bem pontuam Almeida e Cox (2005, p. 69-93)

Bagno (2005) define o rotacismo como sendo um traço que se distancia do ensino gramatical e dos dicionários. Para o autor, o uso de determinada variedade linguística está relacionado a fatores socioeconômicos, regionais, idade e outros fatores intra e extralinguísticos, que fazem parte do processo de formação da língua portuguesa. Esse fenômeno linguístico presente em vários locais do Brasil e fora dele, é bem peculiar em Mato Grosso.

2.3.3 Processos de ensino e a prática do professor de língua portuguesa

Os processos de ensino, dos quais nos ocuparemos aqui, dizem respeito, em especial, a dois processos importantes: o curricular e o ato de ensinar. O primeiro como sendo a base do

ensino, seus objetos de conhecimento, que envolvem conteúdos, habilidades, atividades, avaliação, objetivos, experiências e o segundo a prática pedagógica no que diz respeito a forma como se ensina, ao jeito como se concebe a aprendizagem. O currículo, enquanto consumo de significados sociais, são voltados para a construção de identidades sociais e culturais (Moreira, 2007).

O currículo, então, a despeito de todas as teorizações e também dos conceitos a que foi se submetendo em decorrência das correntes teóricas educacionais ao longo do tempo, quer sejam tradicionais e conteudistas ou críticas, ou pós-críticas, compreende-se que o currículo seja uma questão fundamental na escola, pois é nele e por ele que os aspectos organizativos pedagógicos e políticos se expressam.

Vale ressaltar o que a LDB 9.394/96 diz a respeito disso no seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, Art. 26).

O ensino de LP nas escolas tem se constituído numa situação dilemática para os professores, uma vez que os chamados “erros de português”, agora colocados entre aspas, ainda fazem parte das atribuições do profissional desse componente curricular, qualquer outro uso linguístico que se desvie da norma culta, parece constar, ainda, das obrigações da escola em corrigir. Essa justaposição das variantes padrão e não-padrão em sala de aula, constitui um momento importante de estudo de como as práticas pedagógicas dos professores de LP efetivam-se cotidianamente nas unidades escolares da educação básica, ou seja, em como os processos de ensino são de fato legitimados na mediação que o professor consegue, sabe e pode realizar. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 37).

Por prática pedagógica, entende-se o conjunto de procedimentos, que inclui o planejamento, a sistematização de dinâmicas que podem mobilizar o ensino e a aprendizagem. Implicam tomadas de decisões, posicionamentos, reflexões. É justamente nesse contexto que os valores e as crenças dos falantes na ação comunicativa se desvelam – o professor mediando a aprendizagem e o estudante permitindo-se ser mediado por meio da atividade curricular. Esse é o lugar onde os aspectos sócio-políticos e linguísticos se encontram. Isto posto, não poderia deixar de trazer um pouco da sabedoria de Paulo Freire:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece

conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1987, p.27).

É justamente nessa interação que nossos estudos se baseiam para tratar das atitudes linguísticas e crenças na prática pedagógica que o professor de língua portuguesa deve mediar, sob o viés da sociolinguística. Estabelecer a competência e abrangência do trabalho desse professor ao lidar com questões tão profundas, tais como: o uso social da língua, a concepção de língua e sociedade, a noção de identidade linguística, o conceito de língua e fala, a noção de variação e mudança quanto aos fenômenos linguísticos levados a bom termo em seus aspectos culturais, sociointeracionais, políticos, multilinguismo, glotopolítica. Enfim, talvez seja mais do que a sua simples formação em docência pareça dar conta.

2.4 Instrumentos linguísticos: como se organizam os documentos oficiais?

Neste item, são apresentados os instrumentos de planejamento utilizados pelos professores da rede estadual de ensino que, por orientação da Secretaria de Estado de Educação de MT, são roteiros que cada professor deve encaminhar para a coordenação pedagógica de cada escola, a cada bimestre letivo. Também são apresentados os documentos de referência curricular do Estado de Mato Grosso – DRC Médio e a BNCC. E ainda, compõe o corpus da pesquisa, o material apostilado do Sistema Estruturado de Ensino SEE. Os livros do PNLD¹³ não serão analisados uma vez que o Estado de Mato Grosso não assinou o termo de adesão do MEC para o recebimento dos objetos didáticos, desde 2021, permanecem escolhas apenas para os objetos literários.

No campo do planejamento do professor, em específico do professor de LP, houve um encaminhamento feito pela Secretaria de Estado de Educação, por meio dos dados obtidos pelas avaliações do Sistema Estruturado de ensino, em que são sistematizadas informações em quadros com as habilidades não consolidadas, e estas devem fazer parte dos roteiros dos professores de LP. Para essa finalidade, os professores receberam o material complementar chamado *Rever e Aprender*¹⁴, cadernos 1ª série e 2ª série, que devem ser implementados durante o ano letivo nas aulas de LP até 2024. Outra situação agregada à prática pedagógica do professor de língua portuguesa é a Plataforma *Letrus* voltada para a produção de texto no ensino médio.

¹³ Plano Nacional do Livro Didático

¹⁴ O *Rever e Aprender* é um material didático complementar, adquirido pela Seduc/MT em 2022 apenas para LP e para o processo de recomposição da aprendizagem. É um material produzido para os 1º e 2º anos do Ensino Médio que foi utilizado pelos professores até 2024.

Nosso objetivo nessa seção é categorizar melhor o nosso contexto de pesquisa. Estes instrumentos serão tratamentos, com maior ênfase, no capítulo V de análise.

Todos os instrumentos linguísticos aqui elencados têm periodicidade e são estabelecidos parâmetros de utilização, ou seja, para qual nível do ensino médio, com periodicidade bimestral para os roteiros e para o material apostilado. Estabelece-se cronograma bimestral de aplicação das avaliações do SEE, das avaliações do perfil de entrada em março e de saída em outubro de cada ano letivo, cujos resultados são computados desde 2023 para a GR – Gratificação por Resultados, pagos em forma do 14º salário – performance individual e 15º salário – performance coletiva de resultados, instituídas pelos Decretos governamentais 256/2023, 984/2024 e 1648/2025.

Além disso, foi implantado na rede estadual o SGA – Sistema de Gestão da Aprendizagem. A cada bimestre as equipes das DREs visitam as escolas, no chamado “bloco na rua” (mote usado em 2024), “Tô no Jogo” (2025), em que fazem o monitoramento das rotinas gerenciais administrativas e pedagógicas das unidades escolares. Cada unidade escolar deve ter o seu plano de ação para fazer frente aos resultados obtidos pela escola.

Quanto à BNCC sua organização geral apresenta-se tal como nos quadros 02 e 03 abaixo:

Quadro 02 – Organização geral da BNCC para o Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	BNCC	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA			
		Competências específicas de linguagens e suas tecnologias	Competências específicas de matemática e suas tecnologias	Competências de ciências da Natureza e suas tecnologias	Competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
		Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área
		Habilidades de Língua Portuguesa	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Caderno da BNCC, 2018, p. 469. Dados consultados em 30 de setembro de 2024. Tabela elaborada pela autora.

O quadro 2 apresenta como a Base Nacional Curricular evidencia uma nova organização para os sistemas de ensino brasileiro, posto que altera a concepção de organização não só do currículo em si, mas também da organização da prática pedagógica. Essa nova lógica é imperativa para a sistematização do ensino também em MT. Antes, o foco do currículo sediava a escolha dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, o novo modelo volta-se para

a apresentação e consolidação de habilidades consideradas essenciais para a promoção de competências necessárias distribuídas pelas áreas do conhecimento.

Quando tratamos da organização de linguagem e em específico de LP, no contexto do ensino variacionista, é possível a observação de que poucas habilidades estão lincadas ao campo de competências em questão, como podemos verificar no quadro 03 a seguir:

Quadro 03 – Organização e articulação das habilidades da área de Língua Portuguesa

HABILIDADES
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso
(EM13LGG401) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico

Fonte: Quadro de habilidades da competência 4 da BNCC– Estudo de variação linguística – retirado em 30 de setembro de 2024, p.494.

Embora o eixo analítico proposto pela organização da BNCC, esteja constituído por campos de estudos e cada campo se desdobre num elenco de habilidades, voltadas para promoção de um conjunto de competências, é possível observarmos que esta mesma proposição sugere que os instrumentos linguísticos contidos no documento tem abrangência reduzida quando se trata da construção contextual de conhecimentos necessários que auxiliem os estudantes brasileiros a correlacionar os conceitos de língua e fala em situação de uso efetivo.

Quanto ao DRC/Médio/MT, temos a seguinte organização conforme se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 04 – Sistematização das orientações do DRC/MT para o ensino com foco na variação linguística.

Habilidades	Objetos de Conhecimento/Palavras-chave
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Dialetos. Línguas não oficiais. Manifestações linguísticas. Translinguísmos. Estrangeirismo. Tribos urbanas e suas manifestações. Textos multissemióticos.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico	Variação linguística. Hibridismo artístico-cultural. Contextualização das modalidades escrita e oral. Teoria da comunicação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em outubro de 2025, a partir do DRC/MT Ensino Médio/Linguagem e suas tecnologias, p.297-298.

Dessa forma, os quadros apresentados quanto à forma de constituição dos documentos curriculares explicitam toda a organização dos diversos instrumentos linguísticos a que nos referimos neste estudo, para confirmar que esse arcabouço se torna determinante para as escolhas metodológicas as quais os professores devem alinhar o seu trabalho pedagógico, incluindo a formação em serviço.

É nesse contexto de organização curricular e práticas de ensino que buscamos apresentar as atitudes linguísticas e as crenças do professor de LP quando imerso em todo esse universo da política pública educacional, tanto em âmbito nacional, quanto estadual.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 PERSPECTIVAS SOCIOLINGUÍSTICAS PARA O ENSINO: ATITUDES E PRÁTICAS

A Sociolinguística, como já dito, estuda a língua e sua relação com a sociedade e sua cultura; e, tem por premissa também, a análise dos comportamentos linguísticos que os falantes de uma língua empreendem na articulação dos vários papéis sociais que desempenham, determinados por fatores sociais e políticos, em decorrência de idade, sexo, aspectos fonológicos, tempo de residência, escolaridade e outros fatores, mas também, é marcado por fatores estilísticos e de uma performance, nem sempre de modo consciente; e, por isso mesmo, dentre as ciências sociais consolidou-se como uma área da linguística que estuda a língua em condições efetiva de uso pelas comunidades linguísticas.

Os primeiros estudos considerados sociolinguísticos foram realizados por William Bright ao trazer os fatores sociais como fator constituinte da identidade do falante num contexto de comunicação. O linguista vai apontar a relevância da diversidade linguística, contudo, somente após Labov (2008 [1972]) criar um conjunto de regras, ao explicar os padrões linguísticos que ocorrem no interior de um fenômeno linguístico, formulou-se então, o suporte metodológico quantitativo, tornando possível categorizar os fenômenos e as suas variáveis. O mundo estava, então, diante de um novo campo da ciência na área da Linguística.

É importante ressaltar que a sociolinguística tem muitas áreas de interesse, em que se pode destacar: o contato entre as línguas, situações relativas à extinção e surgimento linguístico, questões acerca de comportamento linguístico relacionadas às crenças e às atitudes, à variação e à mudança. São campos que se constituem como áreas de estudo dessa ciência, como afirmam Mollica e Braga:

A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais a comunidades maiores. Se cada grupo apresentasse comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para se ter um olhar sociolinguístico da sociedade (Mollica; Braga, 2023, p. 10).

Assim, para os pesquisadores, estava criada a Teoria da Variação Linguística ao constituir-se por um método quantitativo analítico da língua, uma forma de explicar o processo de variação e mudança vinculado aos aspectos sociais e aos fatores linguísticos que podem justificar um determinado uso, em detrimento de outro ou no entrelaçamento de ambos, os

chamados padrões linguísticos, pois para Labov (2008 [1972]) é justamente a regularidade da variação que vai constituir a regra variável. Para o linguista, a regra deve obedecer a dois critérios: manter o seu significado e poder ocorrer novamente na mesma situação comunicativa.

A sociolinguística, como toda ciência, atualiza-se teoricamente para acompanhar o dinamismo e as transformações históricas da língua. Desse modo, o advento das três ondas principais — apresentadas no Capítulo II — servirá de base para fundamentar as análises e os padrões de atitudes necessários a este texto.

Mollica e Braga (2023, p.10-11) tecem algumas considerações acerca dos conceitos de variantes e variáveis no campo de estudo da sociolinguística. Por variante considera-se as diversas formas alternativas de um fenômeno variável, denominada variável dependente. E nesta, está o entendimento que numa construção morfossintática, por exemplo, está subjacente duas construções; ou duas alternativas possíveis dotadas de sentido, ou seja, os falantes, podem realizar uma construção linguística usando uma variável com a língua formal (norma padrão) ou informal (fala em uso cotidiana). Já a variável independente, diz da influência por conjuntos de fatores de natureza social. Segundo as autoras “estes consistem nos parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego das formas variantes” (Mollica; Braga, 2023, p.11).

Outra questão, quanto à variação linguística, trata-se de sua ocorrência em dois eixos: o eixo diacrônico, em que a variação ocorre ao longo do tempo; e o sincrônico, em que num mesmo momento histórico apresenta-se realidades distintas. Há que se pensar também, que para apreensão dos fenômenos em estudo, faz-se necessário considerar os tipos de variação, que são assim especificados: Variação diastrática, que são as situações decorrentes dos estratos sociais; a diatópica, onde ocorrem as alternâncias regionais e culturais; e a variação diafásica que leva em consideração os contextos e situações de fala. Segundo Mollica e Braga:

Qualquer que seja o eixo, diatópico/geográfico, diastrático/social ou de outra ordem, a variação continua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. É preferível falar em tendências a emprego de formas alternantes motivadas simultaneamente por condicionamentos diversos (Mollica; Braga, 2023, p. 13).

Por esse olhar, apesar da legitimidade, considera-se que a língua em uso, com todas as suas manifestações linguísticas, é passível de julgamentos decorrentes dos valores que lhes são atribuídos socialmente, tanto positiva, quanto negativamente, pois as relações de poder político, econômico e social, podem subjugar uma determinada variante em detrimento de outra, dando-lhe qualificações em razão da posição que ocupa nessa mesma sociedade. Sendo este, portanto, o interesse da Sociolinguística.

Bortoni-Ricardo (2004, p.34) explica-nos como esse processo de sistematização e estigmatização da língua portuguesa ocorre no Brasil a partir das cidades grandes. Segundo a autora, nos séculos XVI e XVII as maiores metrópoles brasileiras tiveram seus falares considerados de maior prestígio dado o contato maior com Europa, pois recebiam um contingente maior de portugueses nos primeiros séculos de colonização, então, seus falares ficaram mais próximos dos falares portugueses. Informa ainda, que as maiores cidades brasileiras com essas características eram Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Luiz, João Pessoa, dentre outras, que eram sedes do poder político e econômico, e por esta razão seus falares eram considerados de maior prestígio. Isso nos faz compreender o percurso histórico da dialetologia brasileira, que confere assim estigmas aos falares mais interioranos e com poder político e econômico inferior.

A partir dessa conceituação acerca da matéria de estudo da sociolinguística, vamos aos desdobramentos em que essa ciência vai incorrer. Dentre os vários, destacamos aqui a Sociolinguística Educacional.

A língua materna por um tempo histórico considerável no Brasil, teve como principal objetivo a formação linguística dos brasileiros voltada para a língua normativa padrão, então, qualquer manifestação fora desse contexto era de pronto estigmatizada e considerada “erro de português”, a variante informal, utilizada no dia a dia desses falantes era menosprezada pela escola e os professores pareciam estar predestinados a corrigir essas inadequações, o preconceito e o juízo de valor desse falante são, desse modo, similares à sua condição social marginal. Assim, as diferenças entre as duas variedades, é, por conseguinte, o retrato social do Brasil (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 37).

Em seus estudos, a teórica vai apontar as disparidades e até mesmo, as contradições do ensino de LP na sala de aula, pois em muitas situações o professor também, não percebia a ocorrência da regra não-padrão, posto não ser esta a sua realidade social. O que ela está afirmando, é que grande parte dos professores, também, eram advindos do estrato social menos favorecido.

A Sociolinguística Educacional tem por premissa ajudar a perceber as diferentes realidades linguísticas que existem no âmbito social. Os modelos e conceitos de homem e sociedade subsistem no meio escolar. Assim, é na escola que se pode compreender e promover o respeito entre as pessoas de forma que se possa entender que a língua muda a depender do contexto de uso que o falante faz da língua. Sendo assim: “nem sempre variedades de prestígio, com alta cotação de mercado, são necessariamente assimiladas pelos falantes” (Mollica; Braga, 2023, p. 30).

Essa vertente da sociolinguística concebe a heterogeneidade nos papéis sociais que se desempenham fora da escola, e que nesse contexto escolar também estarão presentes, pensar diferente disso, seria acreditar na possibilidade da homogeneidade, fato este que contribuiria para a inexistência da variação linguística. Todos os falares, se fossem de um mesmo modo nos múltiplos processos de interação, tornaria esse credo improvável e impossível.

Os estudiosos dessa vertente apontam ser bastante dilemática essa situação do ensino de LP na escola, uma vez que grande parte dos professores são formados desconhecendo os pressupostos do ensino pela perspectiva sociolinguística, o que abre um debate sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil até muito recentemente. Magda Soares, importante teórica dos processos de alfabetização e letramento brasileiro, vai fazer a seguinte afirmação:

Graças, pois, a evidência antropológica e sociolinguística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas diferentes umas das outras e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável (Soares, 2000, p. 40).

O que se pretende referendar a partir dessas afirmações é que o aluno deve ter contato com um ensino também heterogêneo que o leve a pensar na existência de várias formas de comunicação em língua nativa, isto dará a ele a perspectiva de uso nos diversos contextos sociais em que esteja imerso, quer seja via o trabalho, quer seja via o estudo, enfim, contextos em que a verdade sobre o advento da variação linguística lhe seja adequadamente ensinado. Sobre isso Faraco (2007) vai fazer importantes contribuições:

[...] o nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para a construir **uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país** (reconheça-a multilíngue e dê destaque à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos de variação; localize adequadamente os fatos da norma padrão/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo na norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2007, p. 46-47) (GRIFO NOSSO).

Pelo que se pretende, é mais do que o simples estudo do tema variação linguística, bem mais que um conteúdo escolar, bem mais do que a localização histórica dos falares da língua portuguesa: é propor ao estudante uma análise de sua própria condição social. E ainda, podemos acrescentar, pelo viés do estudo das práticas pedagógicas empreendidas por professores das ciências sociais e de linguagem, que se exige uma forma de garantir que o ensino e seus

docentes tenham acesso a modos mais democráticos e isonômicos, em que se possa promover a aprendizagem.

Faraco (2008), entretanto, nos ajuda a diferenciar dois termos muito importantes, por vezes utilizados como se fossem similares e de sentido sinonímico, trata-se da distinção entre norma culta e norma padrão. Para o estudioso, norma culta é a forma mais monitorada e funcional utilizada em situações mais formais do uso da língua portuguesa como idioma, já norma padrão, trata-se de um conjunto de regras fixas, imutáveis cuja finalidade é estabelecer um controle social, político e ideológico por aqueles que a usam.

Bortoni-Ricardo no seu livro *Nós cheguemos na escola. E agora?* (2005) apresenta afirmações de que as desigualdades sociais, também vão criar diferenças linguísticas, e este comportamento linguístico é a indicação dessa estratificação social, porém, é na escola que os estudantes são encorajados a repetir a cultura dominante. E nessa postura pedagógica da escola, faz-se com que assuma um papel social importante para determinar que tudo que se afastar do código passe ser considerado erro ou anomalias que devem ser eliminadas. Ocorre que mesmo forçando, via ensino gramatical, que o certo numa sentença nominal e verbal é que o sujeito e o predicado concordem em gênero e número, tal como: *as crianças adoram brinquedos*, não parece para grande parte dos estudantes e brasileiros que outra sentença esteja desprovida de sentido ao dizer: *as criança(φ) adora(φ) brinquedo(φ)*. Nesse caso, a função do artigo pluralizado parece suficiente para criar o sentido de generalização para que toda a oração obtenha a informação de número.

Isto posto, para além das questões propostas pela sociolinguística no Brasil, parece que a realidade seja muito maior que tudo isso, é o que nos diz Bortoni-Ricardo, quando afirma:

À análise leiga e generalista, às diferenças linguísticas diatópicas, distribuídas num espaço geográfico e diastráticas, distribuídas num espaço social parecem ser de pequena relevância, já que não impedem a inteligibilidade. [...] as diferenças de natureza fonológica e morfossintática que distinguem, por um lado, a linguagem rural da urbana e, por outro, os diversos dialetos sociais, também referidos como socioletos, são profundas (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 22).

Deste modo, pode-se inferir então, que a sociolinguística educacional traz à luz não somente as questões de ensino da língua materna, mas todo arcabouço de reflexões que a teoria faz de si e para outrem, considerada que a realidade linguística, que traz em seu âmago o desvelamento das relações de poder, predominem nos ambientes educacionais, não sendo, portanto, somente na escola secundarista, mas em todo o processo de formação de professores. Esta é com certeza, uma das questões que nos move nesta pesquisa.

3.2 Ensino de língua portuguesa e variação linguística

Bortoni-Ricardo (2005) também discute o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em seus diversos textos, aponta que a educação brasileira não havia se atentado ainda para as influências da diversidade linguística no processo educacional.

Notadamente, o que sempre predominou foi um ensino estrutural e tradicionalista, voltado apenas para separar língua e fala. A autora esclarece que a década de 60, com o advento da Sociolinguística influenciada pela teoria gerativo-transformacional de Noam Chomsky e a Psicologia Social de Lambert e Lambert (1968), quando se passa a determinar que por meio dos contextos linguísticos em que o sujeito falante está imerso, então pode ser compreendido como um sujeito competente, pois a ele destinam-se papéis sociais, sendo possível dessa forma, apreender a ideia de variação e mudança e de identidade linguística. Considera-se então uma confluência de fatores linguísticos no processo de formação da língua portuguesa no Brasil, dada a sua origem, eivada dos traços portugueses e europeus, indígenas e africanos. (Bortoni-Ricardo, 2005).

A disciplina Português passou a integrar oficialmente os currículos escolares no Brasil apenas no final do século XIX. Antes disso, o ensino da língua estava restrito, sobretudo, aos processos iniciais de alfabetização, sem a definição de um objeto específico de estudo. Em razão desse quadro, o ensino de Língua Portuguesa reproduzia, em grande medida, a mesma metodologia aplicada ao ensino do latim, tendo como finalidade central o estudo de regras gramaticais normativas, “concentradas na sintaxe da norma padrão” (Rosário & Lopes, 2022, p. 17).

Pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, como Faraco (2008), Antunes (2003, 2007), Tarallo (1990), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2021, 2023), Celso Luft (2000) e Magda Soares (2023, 2024), entre outros, problematizam essa tradição pedagógica ao evidenciar que os conteúdos eram — e, em muitos contextos, ainda são — apresentados de forma fragmentada, formalista, mecânica e repetitiva, com forte ênfase sintático-fonológica. Nessa perspectiva, os fenômenos da língua são frequentemente tomados apenas como pretexto para a inculcação de regras gramaticais subjacentes, em detrimento de sua dimensão social, discursiva e histórica.

Contudo, esses mesmos autores também assinalam que o ensino de Língua Portuguesa vem passando por um processo de reconfiguração ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 1990 e, de modo mais amplo, no século XXI. Esse movimento foi impulsionado pela atualização de marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/1996), que passou a conceber o indivíduo como protagonista do processo de aprendizagem, sob a influência das contribuições da Linguística Textual. Nessa nova perspectiva, o ensino centra-se na formação de leitores e produtores de textos competentes, capazes de estabelecer relações entre língua, história e sociedade.

Um passo decisivo nesse percurso, foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, que instituíram orientações mais amplas e sistematizadas para as práticas curriculares, reafirmando a centralidade do texto, da interação e dos usos sociais da linguagem no ensino de Língua Portuguesa.

Esses documentos curriculares brasileiros, inicialmente, são referenciados por várias outras teorias linguísticas, tal como a Linguística da Enunciação e Análise do Discurso que vão se constituir por fundamento para que os PCNs tenham uma concepção de ensino de LP em que se conceba a língua como um dispositivo de inserção social. Soares (2012) vai apontar que essa nova concepção de língua, leva em consideração o próprio falante, o contexto de sua fala e as condições históricas e sociais de sua fala. O que vai, sobremaneira, influenciar o ensino de LP, como também as concepções de alfabetização brasileira, entretanto, são importantes destacar que a perspectiva sociolinguística já é também reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - quando passam a incorporar o respeito à diversidade e a abordagem das variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa.

Com isto, vemos que as práticas escolares refletem esses contextos históricos e políticos da vida brasileira e o ensino de LP passa por tudo isso, silenciamentos, rupturas, sedimentação e tensão, principalmente nas políticas de implementação de normas curriculares no Brasil. É fato considerar que a disciplina de LP sempre foi um dispositivo de controle da produção do discurso e ao se transformar em objeto de ensino e de aprendizagem, traz em seu âmago, os papéis sociais previamente definidos entre o lugar que o estudante deve ocupar e a posição que o professor deve assumir, portanto, um ensino tradicional e marcadamente estrutural, em que confere ao aluno um caráter reprodutivista, não havendo possibilidade para que este possa assumir a sua identidade linguística.

Nesse contexto histórico, motivado principalmente pelo êxodo rural, o falar caipira, desprestigiado e fora da homologação oficial, parece corroborado pelos baixos rendimentos dos estudantes oriundos das classes menos privilegiadas.

Soares (2017/2023) vai apontar três importantes explicações para o fenômeno: ideologia do dom, a ideologia da deficiência e a ideologia das diferenças. A primeira, com respaldo da psicologia, estava assentada no pensamento de que o sucesso ou fracasso escolar estava diretamente relacionado às aptidões individuais; a segunda, aponta as diferenças

socioculturais como responsáveis pelo nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, ou seja, os alunos das classes mais favorecidas seriam “mais inteligentes” dado o fato de serem mais providos de cultura, havendo portanto, um déficit linguístico nas camadas mais pobres; e por último, a ideologia das diferenças, em que vai se reconhecer que as camadas mais pobres não eram desprovidas de cultura, “o que se deve reconhecer é que há uma diversidade de ‘culturas’, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas” (Soares, 2017 *apud* Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 10-13).

A sociolinguística, então, vai apoiar-se em três premissas: O relativismo cultural, a heterogeneidade linguística e a relação dialética entre forma e função (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 114 e Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 13-20).

Por relativismo cultural, entende-se não haver hierarquia linguística, posto não haver também, diferenciação entre as variedades linguísticas e práticas comunicativas são igualmente funcionais dentro de seus próprios contextos culturais. Segundo Bortoni-Ricardo, apenas um aspecto deve-se levar em consideração:

O único aspecto em que as variedades de uma língua podem diferir entre si é no acervo do seu vocabulário. Cada variedade contém o vocabulário necessário para viabilizar a comunicação no seu âmbito. Descrições técnico-científicas implicam um acréscimo de vocabulários e construções sintáticas mais específicas que fazem a diferença entre uma norma e outra (Bortoni-Ricardo, 2023, p.14).

Já por heterogeneidade linguística compreende-se que as variações são inerentes à língua, não sendo um desvio da norma-padrão ou produto de erros impingidos aos falares de dialetos desprestigiados socialmente. Labov (1972) já apontava que a heterogeneidade faz parte da língua, pois são resultados naturais de fatores linguísticos e sociais, que acabam por condicionar a variação de forma organizada e sistemática.

A terceira premissa, a relação dialética entre forma e função, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 115 e 2023, p.15) caracteriza-se por uma “mudança de foco”, pois determina como central o contexto de uso da língua, não em sua estrutura, posto não ser possível desassociar o estudo da língua do grupo social que a caracteriza, em todas as suas nuances, fenômenos e riquezas normativas específicas.

3.2.1 – A organização do trabalho pedagógico no DRC/MT e BNCC para o ensino de variação linguística

Entendemos por organização do trabalho pedagógico, um conjunto de normatizações didático-pedagógicas, mobilizado por valores filosóficos e sociais, substabelecidos desde o

Regimento Interno de uma unidade escolar, bem como da organização institucional de documentos reguladores das práticas escolares, no que concerne sua concepção de escola, de trabalho docente, de gestão escolar, tanto no trato administrativo, quanto pedagógico, bem como relacionados a metodologias de ensino, instrumentos linguísticos, objetos de ensino e Documentos de Referência Curricular, tanto nacional, quanto estaduais e municipais.

Em Mato Grosso, após a aprovação da versão final da BNCC em 2018, foram envidados esforços para elaborar, submeter à apreciação das unidades escolares (por meio de consultas públicas) e aprovar o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT). Esse documento foi publicado em duas etapas: a primeira, em 2018, voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e a segunda, em 2021, direcionada ao Ensino Médio.

O DRC/MT homologado em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) é constituído de quatro cadernos pedagógicos:

- a) Um caderno de Concepções para a Educação Básica;
- b) Um caderno para a Educação Infantil;
- c) Um caderno para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- d) E um caderno para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Já o DRC/MT – etapa Ensino Médio, homologado em 2021, organiza-se em sete partes:

- a) Introdução;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- d) Linguagens e suas Tecnologias;
- e) Matemática e suas Tecnologias;
- f) Arquitetura e Flexibilização;
- g) Eletivas e Trilhas de Aprofundamento.

Essa estrutura para o Ensino Médio acompanha o modelo de organização proposto para o Novo Ensino Médio em Mato Grosso.

Diante do exposto, passa-se à apresentação dos conteúdos desses documentos que se vinculam à temática em análise: o ensino variacionista. No Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Ensino Médio (DRC/MT–EM), o caderno Linguagens e suas Tecnologias delineia as definições e concepções de linguagem, bem como propõe um método de organização para o ensino de Língua Portuguesa. O trabalho pedagógico orientado pela

perspectiva da variação linguística encontra-se explicitado na Competência 4, uma dentre as sete competências estabelecidas, assim descrita:

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Mato Grosso, 2021, p. 296).

Essa Competência 4 vem descrita com quatro habilidades e apenas duas delas se referem aos conceitos de variação linguística, como se vê no quadro a seguir:

Quadro nº 05 – Organização do DRC/MT para o tema variação linguística

Habilidades	Objetos de Conhecimento/Palavras-chave
(EM13LGG401) analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Dialetos. Línguas não oficiais. Manifestações linguísticas. Translinguísmos. Estrangeirismo. Tribos urbanas e suas manifestações. Textos multissemióticos.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico	Variação linguística. Hibridismo artístico-cultural. Contextualização das modalidades escrita e oral. Teoria da comunicação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em outubro de 2025, a partir do DRC/MT Ensino Médio/Linguagem e suas tecnologias, p. 297-298.

Os seis campos de atuação, descritos como: – (1) Campo de Atuação Social; (2) Campo da Vida Pessoal; (3) Campo de Atuação na Vida Pública; (4) Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; (5) Campo Jornalístico-Midiático; e (6) Campo Artístico-Literário – orientam a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e totalizam 54 habilidades consideradas específicas dessa disciplina, apenas o Campo de Atuação Social, com três habilidades, estabelece relação direta com a Competência 4, conforme o DRC/MT (Mato Grosso, 2021, p. 306-322). As habilidades em questão – EM13LP09¹⁵, EM13LP10 e EM13LP16 – abordam o ensino de Língua Portuguesa em temáticas como preconceito linguístico, variação linguística e outros aspectos correlatos.

¹⁵ A sigla da habilidade de linguagem na BNCC significa:

- a) **EM** – Nível Ensino médio
- b) **13** – oferta do 1º ao 3º ano
- c) **LGG** – área de linguagem
- d) **4** – o número da competência 4
- e) **09** – o número da habilidade a que se destina

No que se refere à BNCC, observa-se, na seção 5.1.1, a indicação da necessidade de desenvolver, no Ensino Médio, habilidades relacionadas à variação linguística, a serem contempladas no ensino de Língua Portuguesa. Tais habilidades encontram-se descritas na Competência Específica 4, conforme apresentado a seguir:

Quadro nº 06 – Organização das habilidades da BNCC relacionadas às variações linguísticas

Habilidades
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados retirados da BNCC, 2018, p. 486, em setembro de 2025.

No quadro nº 06, a habilidade EM13LGG401 tem por objetivo levar os estudantes a analisar e interpretar textos de modo que reconheçam as línguas em seus contextos de variação geopolítica, histórica, social e cultural; a constatar o caráter heterogêneo desses usos; e, ainda, a desenvolver sensibilidade para os diferentes contextos de uso da língua.

Já a segunda habilidade EM13LGG402 prevê que os estudantes sejam capazes de empregar nos contextos sociais a variedade e o estilo de língua adequado às situações reais de comunicação, levando em consideração o seu interlocutor e o gênero discursivo, com o propósito de evitar a exclusão e o preconceito linguístico.

Enquanto, na primeira habilidade, o estudante precisa desenvolver três capacidades – analisar, compreender e caracterizar as línguas como fenômenos linguísticos resultantes de processos sociais – na segunda habilidade exige-se a aquisição de uma competência essencial: empregar, em situações reais de uso da língua, conhecimentos que permitam ao falante analisar e selecionar os recursos discursivos adequados ao contexto de fala, considerando tanto o lugar de enunciação quanto as características do interlocutor.

A BNCC, ao tratar dos campos gerais de organização do ensino curricular, na seção 5.1.2.1 – destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio –, destaca, apenas no Campo de Atuação Social, as competências específicas e habilidades vinculadas à Competência 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias, que se referem ao ensino da variação linguística. Assim, é possível identificar apenas duas habilidades direcionadas a esse campo de estudo, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro nº 07 – Organização das competências específicas e habilidades da BNCC relacionadas à variação linguística.

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.	
Competência específica	Habilidades
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza	(EM13LP14). Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p.500)
	(EM13LP17¹⁶) 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)

Fonte: Quadro elaborado com base na BNCC, 2018, p.486-500. Consultado em setembro de 2025

Como podemos verificar, as duas habilidades voltadas para o estudo dos alunos acerca da variação linguística, sob o enfoque dessa questão, já subentendem que os estudantes do ensino médio já tenham internalizadas todas as capacidades necessárias para um estudante multidialetal, não sendo possível verificar como essa inserção na escala social linguística foi possível, a depender dessa avaliação social.

Nota-se que há um esforço para que todas as habilidades que envolvem a variação linguística voltadas para o ensino na área de Linguagem e suas tecnologias, para o ensino médio, tanto na BNCC quanto no DRC/MT, tenham relação com todas as práticas de

¹⁶ A sigla da habilidade de LP na BNCC significa:

- a) **EM** – Ensino médio
- b) **13** – 1º ao 3º ano
- c) **LP** – Habilidade para língua portuguesa
- d) **17** – Número da habilidade

linguagem: leitura, escuta e produção de texto (oral, escrita e multissemióticos) e análise linguística.

Como se pode ver, o espaço reservado aos estudos de variação linguística nos documentos oficiais curriculares é limitado e, ademais, não é possível afirmar de que maneira tais diretrizes legais serão efetivamente incorporadas ao currículo escolar.

3.3 Crenças e atitudes linguísticas

Nesta seção, apresentaremos conceitos e a contextualização do que se entende por crenças e atitudes linguísticas, situando esse tema como um campo de estudo da sociolinguística.

Os estudos sobre crenças e atitudes surgiram inicialmente baseados nos pressupostos da psicologia social, mas atualmente tem-se outros campos investigativos que subsidiam a sociolinguística, tais como: a sociologia da linguagem e a linguística aplicada, quando referendam que os papéis sociais se revelam nos motivos, crenças e identidades e nos comportamentos linguísticos.

A sociolinguística vem demonstrando que os diversos falares despertam nos indivíduos crenças e atitudes também diversas. É, portanto, sua tarefa observar as atitudes como decorrentes de um processo de avaliação que o falante faz de si e de sua variedade linguística e de outros falantes.

As crenças de um determinado grupo social são verdades culturais e sociais sobre os indivíduos desse grupo. Filiamo-nos no conceito de crença como sendo um “conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (Labov, 2008, p. 176). Lambert (1975, p.100) conceitua atitudes linguísticas como sendo “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente.” (Lambert; Lambert, 1975, p.100).

Os autores citados postulam que as atitudes são constituídas de pensamentos e crenças, sentimentos e emoções e também de reações. As atitudes seriam, portanto, resultado do que se forma quando a crença e os sentimentos se ajustam ao ambiente social. Esse processo de adaptação e ajuste social, pode ser inicialmente modificado pelas novas experiências, mas depois, segundo os autores, tornam-se uma organização inflexível e estereotipada, porque os indivíduos são estimulados, ao longo do tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou determinados grupos sociais. Assim, uma atitude fixa e estereotipada é capaz

de impor limitações nas ações dos sujeitos, essa limitação pode ser dada pelo preconceito linguístico, inclusive.

3.3.1 Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas no Brasil

As pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas no Brasil remontam basicamente à década de 70 e mais especificamente estudos acerca dessa temática pela perspectiva da sociolinguística educacional. Contudo, consideramos, antes, retomarmos algumas conceituações necessárias sobre o tema. Por crença, entendemos nesta tese, como sendo uma verdade ou possibilidade de algo ou alguma coisa ou opinião que se adota com fé e convicção e por atitude, como uma ação, conduta, procedimento e no sentido figurado, como a exteriorização de um intento ou propósito. A atitude é a manifestação de uma opinião, sentimento, que equivalha a uma ação mobilizada por determinada crença. Logo, a escola constitui um espaço de produção e/ou reprodução de crenças, manifestadas pelas atitudes inseridas nos processos de ensino da língua. Além de integrar a constituição do falante, a língua ou o seu dialeto poderá incluí-lo, discriminá-lo ou elevá-lo socialmente.

Essa premissa faz parte da história da humanidade, há, portanto, uma tríade que não se desassocia homem-língua-sociedade, pois cada um depende do outro para existir. Dessa forma, os indivíduos desencadeiam atitudes mobilizadas pelas crenças linguísticas impregnadas ao longo do tempo pela sociedade. Nestas manifestações, revelam-se as atitudes de rejeição ou de aceitação, de prestígio ou preconceito, de correção ou de erro, dentre outras. Cabendo, assim, à Sociolinguística – e à sua vertente dedicada às crenças e atitudes linguísticas – analisar os comportamentos e manifestações de atitude e examinar o impacto que produzem na língua, ou seja, na mudança linguística.

Assim, há autores, a partir da década de 70, Labov (1972/2008), Lopes Morales (1993), Moreno Fernandez (1998), entre outros teóricos, que trazem em seus estudos análises de crenças e atitudes, pois é fato que além dos fatores sociais, ressalta-se a importância de se reconhecer padrões de prestígios e suas influências no processo de variação e de mudança.

No Brasil, destaca-se estudos sobre atitudes linguísticas, neste ramo da sociolinguística e que podemos referenciar aqui a dois trabalhos: o de Andrietta Lenard (1976) com o título: Lealdade linguística em Rodeio (SC) cuja finalidade foi verificar a fidelidade linguística dos falantes do município de Rodeio – SC, e, posteriormente o estudo de Maria Isolete Pacheco Menezes Alves (1979) com o título: Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo, tendo por objetivo avaliar as atitudes linguística desses falantes na integração com

as variedades linguísticas nativas e paulistas. Ambos os trabalhos apresentam a necessidade de apontar os elementos linguísticos capazes de promover mudanças, quando entremeados pela necessidade de aceite, refutação, acomodação ou integração social e linguística.

Deste modo, as crenças e atitudes ganham relevância nos estudos ao apontar a existência de variedades que representam classes sociais elevadas ou prestigiadas, donde se atribui maior status na escala social. O que se afirma, então, é que a posição de uma língua ou dialeto ocupa, somadas as crenças e aos sentimentos que o falante mantém, em relação aos seus usuários é o que vai definir a atitude linguística como bem afirmam os teóricos dessa área de estudo.

Nesse período, as pesquisas em Sociolinguística no Brasil, especialmente as que tratam de crenças e atitudes linguísticas, avançaram de forma significativa. Assim, novos estudos e pesquisadores nessa abordagem foram surgindo, entre tantos, destaca-se: Cyranka (2007), Santos (1996), Souza (2012), Barcelos (2006), Frosi, Faggion e Dal Corno (2010), Bisinoto (2007), Bagno (2007), Busse (2010), e inúmeros outros, o que é determinante para afirmarmos que essa vertente no âmbito dos estudos da sociolinguística e na perspectiva da linguística no Brasil, se apresentam como um campo fértil para investigações infindas.

Na Sociolinguística, a área de Atitudes Linguísticas é caracterizada pela presença de duas linhas teóricas, a saber, a mentalista e a comportamentalista. A primeira sustenta que as atitudes podem ser entendidas como um estado interno do indivíduo, sendo uma categoria intermediária entre um estímulo e o comportamento e a sua ação individual (Moreno Fernandez, 1998). Já a linha comportamentalista afirma que as atitudes podem ser interpretadas como sendo uma conduta, uma resposta a um estímulo ou a características sociolinguísticas dadas (Moreno Fernandez, 1998). Essa composição de atitudes tem base na proposta constituída por Lambert e Lambert (1968) sob a perspectiva da psicologia social.

Desse modo, são pensados pelos estudiosos da área a consideração de três elementos fundamentais: o cognoscitivo (saber ou crença); o afetivo (sentimento/valoração) e o conativo (conduta sociolinguística). Tarallo (1997, p.14) acrescenta ainda, o conceito de identidade linguística, compreendendo que as atitudes sejam “[...] armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado.” Por esse pressuposto, postula-se que, no momento em que o falante se posiciona de forma positiva ou negativa diante de uma variedade, ele está se revestindo de uma identidade que o diferencia dentre os grupos sociais, aliás esse preceito, cria a ideia da natureza constitutiva do que seja grupo social.

3.3.1.1 Estudo sobre o rotacismo no falar cuiabano

Se até aqui fomos levados a examinar os complexos elementos linguísticos que compõem uma língua, a ideia de variação e mudança nos ajudam a compreender a diversas nuances internas que constituem um dialeto. Nesse sentido, ao abordarmos o rotacismo no falar cuiabano, inevitavelmente somos levados a considerar os valores que perpassam a cultura e a sociedade. Estes valores que vem à tona, posto serem estes os comportamentos externos, que por vezes levam a cuiabania a internalizar que os seus falares possam ser de todo errado e que existe um falar certo e mais bonito, porém, antes, faz-se necessário adentrarmos um pouco mais sobre o conceito de rotacismo.

O fenômeno do rotacismo tem origem nos registros iniciais da língua portuguesa e continua até os dias atuais presente na fala de grupos sociais estigmatizados dada as suas incidências linguísticas, tais como: bicicleta, pranta, praça, Cráudio, entre outros. Tratado e corrigido como se fora um erro, é um dos mais evidentes quando se trata de preconceito linguístico.

É importante ressaltar que o rotacismo compõe a classe de fenômenos mais registrados no português brasileiro. Amaral descreve a troca da consoante lateral pela consoante vibrante alveolar como “um dos vícios de pronúncia mais radicados no falar dos paulistas, sendo frequente entre muitos dos que se acham, por educação ou posição social, menos em contato com o povo rude” (Amaral, 1976, p. 52). Bagno, ainda sobre o rotacismo, o define como marcas deslocadas das regras gramaticais da escola, e também, dos dicionários, nos seus estudos, o linguista vem esclarecendo o conceito de que “pessoas sem instrução falam tudo errado” (Bagno, 2005, p. 40-43).

Em vista disso, presume-se que um dialeto determina sua existência em contexto de uso por uma determinada comunidade regional. Dessa forma, o rotacismo ocorre e afirma-se por meio da troca da lateral líquida [l] pela vibrante simples [r], essa neutralização dos dois fonemas se dá, possivelmente, devido ao fato dos fonemas terem o ponto circulatorio muito próximo, conforme pontuam Mollica e Paiva ao afirmar que “ocorrendo na palavra um outro segmento líquido, no caso [lateral], a líquida lateral presente na palavra tende a assimilar, transformando-se em [r]. É o que ocorre, por exemplo na palavra *flora* passando a *frora*” (Mollica; Paiva, 1991, p. 182).

A forma clássica do rotacismo ocorre no campo fonético e é considerada pela gramática tradicional como um vício da linguagem nominado de metaplasmo, pois trata-se de uma alteração da composição fonética da palavra, tais como nos exemplos: Glúcia > “Graucia”;

blusa>” brusa”, entre outros. De ocorrência na fala, mas que tende a ser corrigido na escrita. O rotacismo como uma mudança fonética, evidenciava-se no latim clássico e na passagem do latim para o português, essas mudanças foram passíveis de serem verificadas nos grupos consonantais em posição [pl], [fl], [cl], [gl] e [bl] cujo [l] é substituído por [r] (Bagno, 2007).

O falar cuiabano constitui-se a partir do contato entre línguas e variedades linguísticas diversas, estabelecido no período de colonização de Mato Grosso. Aqui conviveram o castelhano das fronteiras, o português dos bandeirantes paulistas, a variante crioula dos escravos, e claro, as línguas indígenas. Essa diversidade linguística intensa obrigou todos, para se comunicarem, a aprender o português como segunda língua.

Dessa forma, o dialeto cuiabano foi constituído com características bem peculiares, tais como: a realização variável da concordância de gênero, onde as estruturas de sintagma nominal (nome+ adjetivo = Vou lá **no mamãe**) e as estruturas de sujeito e predicativo (Essa pranta está **adubado**) organizam-se de forma diferente do que preconiza a norma padrão da língua; ausências de artigo em certas construções sintáticas ([ϕ] Mãe dele foi embora pra Goiânia); traços fonético-fonológicos similares aos encontrados nos registros do português dos séculos XVII e XVIII, tais como alongamento da vogal tônica [ʔɛga:du]- chegado; [ibola:du] - embolado; vogais nasalizadas tônicas, com recurso de ditongação [nĩgẽj] – ninguém; dentre outros fenômenos fonético-fonológicos, e ainda, o rotacismo, que se caracteriza de modo acentuado no falar cuiabano (Campos, 2014, p. 115-125).

O rotacismo no falar cuiabano, além das marcações fonético-fonológicas, é melódico, porque desvela um certo jeito cantado de falar, efeito produzido pelo alongamento das vogais orais, e também por certa malemolência no falar peculiar ao dialeto cuiabano.

Isso fez com que fosse levado para os palcos na década de 1980 por Liu Arruda. Depois disso, outros personagens foram criados, como Nico e Lau, que contribuíram para difundir a cultura e o falar cuiabano, dando expressividade e agregando valores que contribuiu para minorar a vergonha e o silenciamento em torno da linguagem tipicamente cuiabana.

Nesta tese, buscamos analisar de que modo o processo de escolarização formal, somado ao crescimento econômico, social e político — aliado ainda à migração impulsionada pelo agronegócio e por tudo o que ele representa — pode estar favorecendo aparente apagamento desse falar, especialmente entre os mais jovens.

O padrão fonético, o contexto histórico-cultural e a percepção social, transforma o fenômeno do rotacismo em marca identitária local para a baixada cuiabana, ainda que a presença do rotacismo pode estar em praticamente todas as regiões brasileiras. Karim (2012, p. 87), em sua tese de doutorado intitulada A COMUNIDADE SÃO LOURENÇO EM

CÁCERES-MT: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS, aponta que a literatura linguística demonstra que o rotacismo é disseminado geograficamente no Brasil:

- São Paulo: Amaral (1920) descreve-o como um vício radicado no falar paulista, ocorrendo inclusive antes da queda do fonema final em palavras terminadas em "l".
- Rio de Janeiro: Nascentes (1923) explica a troca pela vizinhança fonética das vibrantes e aponta a influência histórica do tupi (que possuía apenas o /r/ brando).
- Nordeste: Marroquim (1934) registra o fenômeno em Pernambuco e Alagoas, tanto em final de sílaba ("sordado") quanto em encontros consonantais ("ingrês").
- Minas Gerais: Teixeira (1938) confirma que o mineiro segue o padrão popular de SP e RJ, substituindo o /l/ em grupos como *bl*, *cl* e *fl* ("prantar", "arto").

Entretanto, no linguajar cuiabano, o rotacismo ganha contornos identitários importantes dada as condições geográficas, culturais e sociais de formação do Estado de Mato Grosso.

O Vale do Rio Cuiabá, formado pela capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, e pelos municípios que margeiam as bacias hidrográficas dos rios Cuiabá e Paraguai, tem despertado ao longo do tempo interesse dos estudiosos da linguagem, pelos traços linguísticos peculiares do português popular das pessoas que vivem nesta região geográfica e que constituem o chamado “falar cuiabano”. Amadeu Amaral em seu estudo *O Dialeto Caipira*, de 1920, apresentou o tratamento sistemático da variação diatópica, nos níveis fonético, morfológico e sintático, acrescido de um vocabulário típico, fortaleceu o interesse de se fazer uma descrição dos falares regionais do Brasil. O que atrai o interesse também de outros estudiosos regionais, tais como: Palma (1984), Santiago-Almeida (2000) e Dettoni (2003), e os livros *Do falar Cuiabano* (Drummond, 1976) – que trata de alguns aspectos gerais do falar de Cuiabá e *Vozes Cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso* (Cox; Santiago-Almeida, 2005) e *Que Português é Esse? Vozes em conflito* (Cox, 2008).

De acordo com Santiago-Almeida (2000, p. 124), os estudos sobre a evolução histórica da língua portuguesa que apontam traços antigos no português brasileiro, remontam a tempos não recentes. Posto que analisando textos antigos foi possível fornecer elementos para subsidiar as discussões sobre a natureza e origem do português brasileiro e as descrições linguísticas realizadas nas rotas das bandeiras. O autor vai assinalar, então, que mais fortemente nas décadas de sessenta e setenta do século vinte, que o falar cuiabano passou a sofrer grande influência dos migrantes de outras regiões brasileiras, sobretudo da região sul do Brasil.

Seus estudos vão apontar que, por meio do movimento das bandeiras paulistas em direção ao Centro-Oeste, que sem dúvida, tornou-se num marco histórico importante para a criação de Mato Grosso e pela “irradiação” do dialeto caipira que se estabeleceria definitivamente com o esgotamento do ciclo do ouro, uma vez que muitos dos que compunham as bandeiras acabaram por se fixar na região. Forma-se, então, um novo modo de vida que vai se difundir, sistemática e paulatinamente, a partir das antigas áreas de mineração e dos núcleos de produção bens de consumo. Dessa forma, a população simples e caipira, comporão os novos bairros em formação, dada as condições mínimas de sobrevivência. Contudo, é um cenário de isolamento e de “imobilismo cultural”, que segundo o autor, permaneceu assim por muito tempo. Contexto importante para que a variante linguística local não tenha encontrado barreiras sociais numa cultura, inicialmente, predominantemente oral.

Ademais de todos os aspectos históricos levantados acerca do rotacismo na constituição do falar cuiabano, uma questão em relação aos traços característicos dessa variedade linguística, reside no fato que, diferentemente dos outros estados, na baixada cuiabana, o rotacismo é um fenômeno linguístico peculiar também aos falantes urbanos e escolarizados e em situações formais de interação, como afirma Cox (2001). Tessituras apresentadas pela autora no texto *Crique aqui: um signo mestiço*, publicado em dezembro de 2001. Para a autora “cricar, é, pois, um signo mestiço, fruto de muitos entrecruzamentos. Nele coexistem o passado e o presente, o estrangeiro e o nativo, o global e o local, o outro e o mesmo. Em cricar se agita o sentido do sincretismo” (Cox, 2001, p. 93).

Assim, evidencia-se a legitimidade do rotacismo no falar cuiabano, fenômeno que transcende fronteiras geográficas e barreiras globais. Esse processo encontra sustentação cultural em fatores sociais e estilísticos que asseguram sua coexistência.

3.3.2 Atitudes linguísticas e ensino

Nesta seção, discutiremos as atitudes linguísticas, especialmente no contexto do processo de escolarização formal. Nosso ponto de partida está no desvelamento de que forma língua e gramática não se confundem. Irandé Antunes (2007, p.39), em seu livro *Muito além da gramática*, observa que é comum as pessoas, ao olharem para o ensino de língua portuguesa, acreditarem tratar-se da mesma realidade; contudo, essa percepção revela-se antes como uma crença acerca do papel do ensino de LP e da própria concepção de língua quando “ensinada na escola”.

Segundo a autora, esse pensamento reforça a ideia de que se “a pessoa não sabe falar, é porque “não sabe a gramática da norma culta” (Antunes, 2007, p. 39). Logo, por esta perspectiva, o ensino de uma língua é também o ensino de sua gramática. No entanto, o que os estudos da autora apontam é que a atividade da língua em uso pela comunidade, no contexto de interação e comunicação social, recorre a inúmeros recursos para além dos gramaticais.

O mito da homogeneidade no uso da língua, sobretudo da norma padrão, segundo Irandé Antunes (2007, p. 104), representa a ideia equivocada de uma língua uniforme, sem variação e sem mudança, pois, como ressalta a autora, “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”.

A língua é fato social, nada tem a ver com ignorância ou analfabetismo gramatical do sujeito, tem a ver com as condições concretas de seu uso, em decorrência de contextos e características sociais do falante.

Já Faraco (2008, p. 36) nos apresenta um conceito mais ampliado do que seja a gramática:

O fato de que toda norma tem uma organização estrutural deixa sem fundamento empírico enunciados de senso comum em que se afirma, por exemplo, que os analfabetos ou os falantes do chamado português popular falam “sem gramática”. Se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar sem gramática.

O autor argumenta que cada variedade linguística apresenta seu próprio conjunto de normas. Dessa forma, restringir o ensino da língua a um único padrão, por mais prestigiado que seja, compromete sua legitimidade. Nesse contexto, ele ressalta a relevância da linguística para a reflexão sobre o ensino, embora critique o viés estruturalista que marcou a Linguística Aplicada a partir da década de 1970. Reconhece, ainda, a contribuição dos teóricos da Sociolinguística, que passaram a considerar de modo mais sistemático as condições reais de uso da língua e as singularidades dos falantes. De forma convergente, estudiosos de diferentes correntes teóricas são unânimes em apontar a persistente dificuldade, no Brasil, de delimitar com precisão o campo de atuação do ensino de língua materna.

Os teóricos, tal como Tarallo (1997), Lopes Morales (1993), Faraco (2015, 2008), Antunes (2003, 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Soares (2000, 2017) entre outros, convergem em afirmar a necessidade de alteração do modo pelo qual vemos o ensino de LP nas escolas.

Tarallo (1997) ao defender a ideia de identidade linguística do falante quando o mesmo for capaz de se posicionar positiva ou negativamente diante de uma variedade, está deixando tácito a necessidade de uma consciência linguística. Ao nosso ver, esse viés se torna um campo

de escolha didático-pedagógica para o ensino de LP nas escolas, ou seja, dotar esse falante em formação escolar de uma consciência sociolinguística que o leve a perceber e saber como distinguir as diferenças que envolvem a língua ou as variedades ao seu redor, sabendo, inclusive, a carga social que elas carregam.

Se as variedades linguísticas estão marcadas por uma carga social, é importante que os falantes, em comunhão, mediatizados pelo mundo, como bem pontua Paulo Freire (1987), entendam que as atitudes linguísticas são mobilizadas pelas crenças que permeiam o conceito de ensino no Brasil, sobretudo a crença no “falar correto” e em atitudes que corroboram esse pensamento — tais como corrigir, moldar e repreender o falante quanto ao uso “correto” da língua materna, classificando-o negativamente sob a égide unilateral do ideário da norma culta.

3.4 Processos de ensino e práticas de oralidade

Ao longo das últimas décadas tem se difundido no Brasil o pensamento de democratização do ensino, com a afirmação de que a educação é um direito de todos. Para tanto, vários programas educacionais vão compor o fomento estatal como forma de garantia de acesso aos brasileiros ao processo de escolarização formal, desde programas voltados para a educação infantil, alfabetização de crianças na idade certa, Educação de Jovens e adultos e Novo Ensino Médio.

A defesa inicial, claro, circundava em torno da quantidade, números de vagas a serem abertas, número de escolas a serem construídas, número de pessoas a serem atendidas e para isso, era preciso garantir a gratuidade no ensino público brasileiro. Logo em seguida, vem as reformas educacionais, programas curriculares como PCNs (1997), LDBEN (1996) e outras políticas educacionais, tais como o livro didático (1985), transporte escolar (1994) e alimentação escolar (1979[1955]), entretanto, como pontua a teórica Magda Soares (2023, p.14) “o que existe não é uma escola para o povo, e sim contra o povo”. A autora faz a consideração de que foi criada uma “estigmatização e patologia da pobreza”, com a ideia de déficit linguístico e cultural, ideário surgido nos Estados Unidos na década de 60.

Assim, o fracasso e o abandono escolar são vistos como deficiências, dada as carências que os alunos pobres traziam para o meio escolar, camuflando as verdadeiras causas de ordem social, política e sobretudo, econômica. O que fica subjacente então, é que os estudantes da classe trabalhadora apresentam deficiências linguísticas, pois seu linguajar é pobre, cometem erros gramaticais e tem limitação cognitiva. Segundo a autora, a política pública brasileira de educação vai propor a educação compensatória, tanto com a pré-escola, bem como com a

Educação de jovens e adultos. Forma de compensar as deficiências destes indivíduos, como garantia do acesso, ainda que não se tenha vagas para todos, sem, contudo, atribuir isto como um direito deste cidadão, o que vai acontecer apenas com o advento da Constituição de 1988 e LDB (1996) (Soares, 2023, p. 48-52).

No capítulo II, dessa tese, trouxemos os nossos pilares de discussão quando da delimitação do seu contexto e acerca do que compreendíamos por processos de ensino e práticas de oralidade. A retomada aqui se dá como aporte teórico; para tanto, foi necessário revisitar as bases históricas que fundamentam os processos de ensino.

É preciso estabelecer em que condições e sob que concepção de educação e de prática educativa nossas análises se baseiam.

Retomando os fundamentos do que se compreende por práticas pedagógicas e práticas de oralidade, já apresentados anteriormente, torna-se pertinente aprofundar essa discussão à luz da Sociolinguística Educacional. Nessa perspectiva, os processos de ensino na escola, conforme propostos por Bortoni-Ricardo (2005) e retomados por Bortoni-Ricardo e Almeida em *Variação Linguística na Escola* (2023), ancoram-se em seis princípios norteadores para o ensino de Língua Portuguesa.

O primeiro princípio consiste em reconhecer que a influência da escola se manifesta, sobretudo, nos estilos formais e monitorados da língua. O segundo princípio refere-se ao caráter sócio simbólico das regras variáveis, compreendidas como marcadores de pertencimento e identidade social. O terceiro princípio diz respeito à inserção da variação sociolinguística na matriz social, reconhecendo a língua como prática social situada.

O quarto princípio trata do contraste entre estilos monitorados, próprios de situações de letramento, e estilos não monitorados, característicos de eventos de oralidade. O quinto princípio propõe a descrição da variação sociolinguística educacional articulada a uma análise etnográfica e interpretativa dos usos linguísticos em sala de aula. Por fim, o sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica de professores e estudantes acerca da variação linguística e das desigualdades sociais que ela reflete.

A partir desses princípios, acredita-se que são apontados pela Sociolinguística caminhos para o ensino de LP na escola. O primeiro passo é reconhecer o que Labov e a psicologia social em seus estudos já afirmavam, que há uma teoria das *diferenças linguísticas e culturais*, por esta, o reconhecimento deve vir da necessidade de reforma do pensamento e das práticas de ensino que se desenvolve na escola, não a reforma do indivíduo, considerado fracassado e desvalorizado.

No contínuo da oralidade e letramento, apresentado por Bortoni-Ricardo (2021), estão os pressupostos para o ensino variacionista, quando se fala especificamente em metodologias de ensino. Para ela os instrumentos e procedimentos de ensino, por meio dos gêneros orais, aqui considerados para a nossa análise os já definidos como sendo as práticas orais ou de oralidade na escola, que são formais e monitorados, pois prescindem do currículo escolar, são os eventos/procedimentos que aqui correlacionamos a seminários, apresentações orais de trabalho, leituras orais coletivas, dentre outros.

Por esse contínuo, a autora demonstra que os processos de ensino devem ser elaborados e pensados para contemplar a realidade heterogênea da sala de aula, mas também para apresentar aos estudantes uma forma de adquirir consciência do mundo letrado e todas as suas representações, quer sejam sociais, políticas e principalmente linguísticas. O ensino escolar está determinado por atribuições que induzem todos a pensar na ideia de unidade da língua, sem considerar fatores linguísticos e extralinguísticos, como bem pontua Bortoni-Ricardo e Almeida (2023, p. 22):

A variação da língua ocorre devido fatores linguísticos e fatores extralinguísticos, de forma que os primeiros se dão pela própria natureza linguística e os segundos, por motivos externos à língua.

Ademais de todas as considerações, o que se pode observar é que o sistema de ensino escolar avançou muito pouco, no sentido de construir uma pedagogia da variação linguística, como bem pontua Faraco (2015):

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional de variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos (Zilles; Faraco, 2015, p. 20).

Conclui-se, por conseguinte, a inviabilidade de processos de ensino que tomam para si competências internas desalinhadas da interação linguística cotidiana, partilhada entre estudantes e professores.

3.4.1 Preconceito linguístico, identidade e escola

Nesta seção, temos por finalidade apresentar outras concepções necessárias a este estudo voltado às atitudes linguísticas. Reitera-se que, a base da teoria sociolinguística reside na indissociabilidade entre língua e sociedade, conforme postula Labov (2008), ao afirmar que o desenvolvimento de uma mudança linguística depende do contexto social da comunidade. Essa realidade é respaldada por Calvet (2002, p. 12), ao sinalizar que "as línguas não existem

sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes". Consequentemente, o uso linguístico varia segundo a situação: a língua é inerentemente variável.

Ao falarmos, revelamos nossa identidade e o meio em que nos inserimos, demonstrando como fatores estruturais e sociais se correlacionam para dar origem à variação linguística. Entretanto, apesar de que nos estudos sociolinguísticos gerais e brasileiros, os fatores estruturais e sociais foram historicamente privilegiados em detrimento do estilo. Embora crucial nas análises iniciais de Labov (2008 [1972]), esse fator acabou negligenciado nas investigações seguintes. O cenário mudou na última década com as reflexões de Eckert (2003, 2005, 2006, 2010, 2012), que impulsionaram o retorno do interesse pelo tema. Para a autora, o estilo reflete as escolhas linguísticas do falante diante de seu universo social, construindo significados com base em sua identidade e papéis no mundo.

Eckert (2003), argumenta que a disciplina carecia de uma teoria sólida sobre o significado social das variáveis por falta de uma abordagem consistente do estilo. Sua proposta, que fundamenta a terceira onda da sociolinguística, analisa a variação como uma prática estilística. Assim, as pesquisas atuais examinam as atividades dos indivíduos em suas comunidades de prática para compreender como o estilo atua na construção do significado social da língua.

Nesse sentido, esta pesquisa ancora-se tanto nas fundamentações estruturais e sociais da língua — sob a perspectiva da variação — quanto no estilo como elemento identitário dos falantes em seu uso efetivo. Além disso, considera como a identidade linguística fomenta reflexões sobre os processos de ensino e as metodologias que embasam a educação brasileira.

É fato, que nos últimos anos tem se feito um debate acerca do ensino tradicional de LP, donde se tem também levantando muitas críticas ao seu profundo processo de gramaticalização e normatização. O que se pode depreender então, que não se trata apenas de concepções ligadas ao ensino de língua, trata-se de um elaborado sistema de caráter conservador, tradicional e excludente. Assim, todas as práticas pedagógicas que se desenvolve nos sistemas de ensino, que atendam a esse princípio, se apresentam como um instrumento de promoção das desigualdades sociais. Trata-se de um modelo de escola, que atende a interesses relacionados a um determinado modelo de sociedade.

A partir da compreensão que este é o cenário em que estamos imersos, nosso ponto de partida dá-se no cerne do pensamento que “uma atitude negativa, pejorativa e discriminatória em relação aos indivíduos, é consequentemente transferida ao dialeto/variedade de que são usuários” (Dal Corno et al, 2010, p. 23).

É importante destacar, então, que os estudos de atitudes linguísticas podem desempenhar um papel relevante na discussão sobre o que se pode compreender por falante em formação, com capacidade e competência linguística (LDB/1996). É justamente nesse ponto que precisamos chegar, pois os falantes de variedades desprestigiadas carregam, de imediato, o estigma de serem considerados incompetentes do ponto de vista linguístico, uma vez que, via de regra, sequer dominam o engenhoso processo de gramaticalização e de normatização da norma padrão.

Nesse sentido, forma-se também “os traços de estigmas, quando o falante possui um atributo que chama a atenção e isso lhe cunha por indesejável e deficiente”, nesse momento, estamos diante da face mais cruel da discriminação e do preconceito linguístico, quando essa pessoa passa a acreditar nas mesmas crenças de quem lhe impõe essa “identidade social, desenvolvendo assim sentimentos de autodepreciação e de vergonha” (Faggio, 2010, p. 63).

Claro, que ao falarmos sobre essa questão, entendemos as variações linguísticas e as diferentes formas de falar como sendo ferramentas de identidade e por isso mesmo uma expressão da multiculturalidade, que é dinâmica.

De forma que, ao considerarmos a identidade para além das estruturas linguísticas e sociais, compreendemos que o estilo reflete como os falantes combinam formas expressivas distintas para construir sua identidade social, a qual se consolida essencialmente por meio da linguagem. Dado que as práticas de fala estão diretamente ligadas a categorias identitárias, o estilo é abordado aqui como uma atividade capaz de moldar fenômenos linguísticos. Trata-se de uma escolha, consciente ou não, do indivíduo em seu comportamento verbal. Na prática, o foco recai sobre o impacto significativo das variáveis nas comunidades estudadas e em como elas se articulam com recursos não linguísticos para configurar o estilo.

Nesse sentido, torna-se necessário um aprofundamento dessa questão, ao discutirmos a noção de identidade e de prestígio em Labov (1966), por meio do que chamou de avaliação social e em Eckert (2003) ao considerar a ideia do prestígio encoberto como a valorização das formas populares, onde a variação é vista como prática social.

3.4.1.1 - Avaliação, normas e prestígio encoberto

A consolidação de uma teoria Sociolinguística variacionista por meio dos estudos de Labov (1966) aborda diretamente a questão da avaliação social e demonstra a existência de uma homogeneidade na heterogeneidade quando da constatação da uniformidade de uso de normas encobertas (*covert norms*) com valores de prestígio direcionados às formas linguísticas que

estão sobre maior pressão social, mostrando que a mudança pode acontecer tanto de cima para baixo quanto por pressões advindas de baixo para cima.

A perspectiva da avaliação social torna mais perceptível o quanto uma variante é estigmatizada e/ou prestigiada, assim é possível afirmar que uma variante tanto pode ser estigmatizada e/ou prestigiada e avaliada negativamente e/ou positivamente numa mesma comunidade de fala. Esses comportamentos são passíveis de avaliação a partir da análise subjetiva encontrada nas atitudes conscientes e subconscientes do falante frente à sua própria língua e a de outro falante.

A perspectiva dos estudos que constitui a noção de normas encobertas foi testada por Labov (2006[1966]) quando da sua pesquisa em New York, intitulada *The social stratification of English in New York City*, ao analisar, de modo mais sistemático, a questão da avaliação, quando as reações subjetivas dos informantes que foram utilizadas para explicar a manutenção de formas não padrão por longo período de tempo.

Dado um sistema estável de estratificação sociolinguística, parece razoável propor que essas normas explícitas sejam equilibradas por um conjunto de normas ocultas, que conferem valor positivo às formas não padrão que as pessoas usam no cotidiano (Labov, 2001, p. 196).

Desse modo, um conjunto de normas ocultas com valores positivos de uma variante denota o prestígio encoberto, direcionado a uma forma não-padrão. Assim, poder-se-á

apresentar um princípio de que toda característica explicitamente estigmatizada possui prestígio nos contextos sociais onde é normalmente usada, e que toda característica prestigiosa será associada a um estigma igual e oposto nesses contextos opostos (Labov, 2001, p. 196).

Entende-se, então, que os valores encobertos ou implícitos retratam a estratificação social e constituem-se por produto da diferenciação social. O mecanismo de mudança linguística, então, está constituído por comportamentos avaliativos que caracterizam as falas linguísticas em indicadores, marcadores e estereótipos, estágios cambiantes por meio dos quais é apresentado. A partir da observação desses estágios é possível verificar diferentes níveis de consciência social, bem como, as posições do falante na hierarquia socioeconômica. O que pode ajudar a distinguir mudanças vindas de cima, quanto mudanças vindas de baixo. Para tanto,

[...] as mudanças vindas de cima são introduzidas pela classe social dominante, muitas vezes com plena consciência pública. [...] aparecem principalmente na fala cuidadosa, refletindo um dialeto superposto, aprendido após a aquisição do vernáculo [...]. As mudanças vindas de baixo são alterações sistemáticas que surgem primeiro no vernáculo e resultam da atuação de fatores linguísticos internos. No início e ao longo da maior parte

de seu desenvolvimento, essas mudanças ocorrem completamente abaixo do nível de consciência social [...]. As mudanças vindas de baixo podem ser introduzidas por qualquer classe social, embora não haja registros de casos em que o grupo social de status mais alto tenha atuado como grupo inovador (Labov, 1994, p. 78 - grifos nossos).

As mudanças, entretanto, não são processadas com passividade, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo. A premissa é que os valores direcionados às formas linguísticas sejam reflexos do nível de consciência social do corpo social que as avalia, nenhuma língua surge por si só com valores imbricados, estes são construídos ao modo como os indivíduos vão constituindo sua subjetividade.

Essa questão importante é considerada neste contexto de estudo, em Labov (1966) e Freitag (2016), teóricos que corroboram para afirmar que os fatores linguísticos e sociais, com foco no comportamento linguístico de uma variante, devem considerar não somente as práticas sociais da comunidade de fala, das pressões sociais envolvidas, quer sejam históricas, socioeconômicas e político-ideológicas, mas também das avaliações que os próprios falantes fazem das formas linguísticas que incidem diretamente no uso da língua cotidiana.

Uso de gírias e marcas de oralidade em comunidades urbanas, embora não sejam aceitas em contextos formais, reforçam pertencimento e solidariedade entre os falantes. O consumo popular de rap e música popular brasileira são mostrados em estudos em que a concordância verbal e nominal não padrão ocorrem em suas letras, cuja expressividade está conectada à ideia de resistência cultural e identidade, funcionando como prestígio encoberto.

Variedades regionais, tais como o uso de “tu” no Sul do Brasil ou “ocê” em regiões do interior podem ser estigmatizados fora desses contextos, mas dentro da comunidade revelam sinais de proximidade e autenticidade.

Os exemplos apontados expressam na abordagem apresentada que o preconceito é social, portanto, carece que sejam criadas condições que amenizem ou desfavoreçam os estereótipos, entendendo que a justiça social, também é uma questão linguística.

Aliada a esse pensamento, Penélope Eckert (2000, 2003), vai afirmar que o prestígio encoberto é visto como parte da "variação como prática social". As escolhas linguísticas não são apenas reflexos de quem o falante *é* (classe social), mas de quem ele quer *ser* ou como quer se comportar em um dado momento.

A identidade, então, resulta da relação do indivíduo com as estruturas sociais, unindo fatores como gênero, etnia, idade, classe, escolaridade, profissão e práticas sociais. Esses universos de interação são essenciais para a explicação sociolinguística.

3.5 A formação em serviço do professor de língua portuguesa de MT

Nesta seção, pretendemos discutir, então, a partir de todo o cenário já descrito, como se organiza a formação de professores em Mato Grosso, de modo que possa auxiliar os novos e também os experientes professores de LP. A profissão docente com a qual nos identificamos vem da compreensão de que nos constituímos ao longo de nossa formação e também experiência no trabalho que vai nos moldando tanto pela interação com essa formação inicial, bem como com as experiências práticas, com as reflexões sobre a profissão e as influências sofridas advindas do contexto social e escolar. Essa profissionalidade¹⁷ traz ao professor habilidades e capacidades profissionais para o exercício concreto da prática educativa.

Contreras (2012) considera que a profissão docente está ligada às condições sociopolíticas da educação, donde se depreende então, que o professor está constituído subjetivamente por um conjunto de valores, não só da profissão, bem como, de sua própria constituição identitária enquanto corpo social.

Desse modo, os professores de MT, tal como em todo o Brasil, talvez possam se identificar com o que Paulo Freire (1991) um dia escreveu:

Ninguém nasce professor numa terça-feira, às 4 horas da tarde...ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Apesar das grandes modificações sofridas em MT, já descritas nesta tese, como a extinção do CEFAPRO – Centro de Formação de professores em 2021, da alteração da formação centrada e desenvolvida na escola e com o advento das formações em plataformas como a AVA DEP MT – Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de MT, os professores têm recebido formação para auxiliá-los a lidar com todo o processo de plataformação que o ensino mato-grossense tem oferecido como aporte após a implantação em 2022 do Sistema Estruturado de Ensino. No entanto, há que se perceber se esta formação distanciada, feita por meio solitário ou em reuniões transmitidas via *meet* (ambiente virtual para reuniões corporativas) sejam suficientes para atrair a atenção desse profissional de forma que o faça refletir sobre sua prática pedagógica.

¹⁷ Profissionalidade docente é um termo utilizado pelos estudiosos da formação de professores tal como Ambrosetti e Almeida (2009); André e Placco (2007); Contreras (2012); Morgado (2011); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005), dentre outros. É um conceito de que a profissão docente seja um conjunto de valores, desempenho e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir no exercício da profissão, traduzindo a forma como o professor a conceber e viver o trabalho.

Para efeito de organizar a formação dos professores em MT foi editada pela Seduc/MT uma Orientação Pedagógica, via a Portaria 688/2025, estabelecendo a periodicidade e carga horária semanal para os estudos de área, que devem ser realizadas em plataformas, tais como a AVADEP/MT. Os estudos presenciais são ofertados em cursos de curta duração nas escolas chamadas *escolas formadoras*, que são conjuntos de escolas (geralmente por conta da estrutura física, quando possuem auditórios ou outros espaços) que acolhem professores inscritos para realização das aulas. Os conteúdos tratados nessas formações versam em sua grande maioria acerca de habilidades ou competências não alcançadas ou não consolidadas pelos estudantes em cada área observadas nas avaliações internas e externas.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Etapa 1: Seleção do contexto de pesquisa e dos professores colaboradores

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede estadual, onde ofertam a última etapa da educação básica, sendo uma em Cuiabá, a Escola Estadual Cuiabá; e a outra em Várzea Grande, Escola Estadual Várzea Grande. São escolas de grande porte, acima de mil e duzentos estudantes, estas ofertam apenas o ensino médio, nos três turnos e estão localizadas na região central de suas respectivas cidades.

A escolha justificou-se pelo interesse em investigar, nas duas maiores cidades de Mato Grosso — separadas apenas pelo Rio Cuiabá —, a ocorrência do fenômeno do rotacismo no falar cuiabano, a partir da observação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

A Escola Estadual Cuiabá atende a um público heterogêneo, composto tanto por estudantes de classe média quanto por discentes oriundos de bairros adjacentes de Cuiabá. Localizada próximo ao centro da capital, trata-se de uma instituição histórica, fundada em 1880 pelo Decreto Provincial nº 536, sendo a primeira escola estadual de Mato Grosso. Seu prédio foi tombado, em 1984, como patrimônio cultural do Estado, o que reforça sua relevância histórica e simbólica no cenário educacional mato-grossense.

A Escola Estadual Várzea Grande, por sua vez, apresenta características semelhantes quanto à diversidade de seu corpo discente, com a particularidade de concentrar uma incidência ligeiramente maior de estudantes provenientes de bairros mais distantes de Várzea Grande, os quais, em razão da proximidade com seus locais de trabalho, optam por estudar em instituições situadas na região central do município. A escola funciona em um prédio de dois pavimentos, de construção mais recente, foi fundada em 1965 e oficializada em 1974 pelo Decreto nº 2.091, inicialmente como escola estadual de 1º grau. Apenas em 1995 passou a ofertar o ensino médio, por meio da Portaria nº 1267/95/GS/Seduc/MT, no contexto do processo de redimensionamento implementado pela Secretaria de Educação à época.

Os professores colaboradores deveriam ser necessariamente de Letras com atuação no nível médio da educação básica. Dessa forma, foram selecionados com o auxílio da gestão das unidades escolares 03 professores de cada escola, que aceitassem participar da pesquisa. São todos profissionais experientes, uma vez terem acima de 15 anos de carreira docente.

4.2 Etapa 2: entrevistas semiestruturadas, questionário e seleção das amostras de falas

A entrevista foi composta por um conjunto de 22 perguntas abertas e exploratórias, de caráter semiestruturado, com o objetivo de garantir certa flexibilidade, permitindo que tanto a pesquisadora quanto os colaboradores tivessem autonomia para reformular questões sempre que algum termo ou situação demandasse maior esclarecimento.

O questionário, por sua vez, foi constituído de 15 perguntas abertas e fechadas, possibilitando a obtenção de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Elaborado na plataforma *Google Forms*, foi encaminhado por e-mail aos professores colaboradores. Ambos os instrumentos de coleta de dados integram o Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, registrado sob o nº 7.299.353, de 16 de dezembro de 2024.

A seleção das amostras de falas das entrevistas e coleta de dados via questionário obedeceram aos seguintes critérios estabelecidos pela pesquisadora para atender os seguintes eixos de análise:

EIXO 1 – SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE MT: O QUE AS VOZES FALAM? - Dados da entrevista – dividido em 04 subeixos de análise que se organizam e se distribuem em 06 categorias de análises:

- A) I - Subeixo 1 – Arquitetura sociocultural dos professores e estudantes;
 - a) Categoria 1 – Perfil do professor e perfil sociocultural dos estudantes
- B) I - Subeixo 2 – Autopercepção dos professores de LP e educação linguística;
 - b) Categoria 2 – Práticas pedagógicas e o papel do professor
- C) I - Subeixo 3 – Atitudes e identidade linguística;
 - c) Categoria 3 – Variação linguística e identidade
 - ci) – crenças e atitudes linguísticas no ensino com variação
 - cii) – Padrão de atitudes linguísticas
 - d) Categoria 4 – Documentos oficiais BNCC e DRC/MT
- D) I - Subeixo 4 – O rotacismo no falar cuiabano e o ensino de LP em MT
 - e) Categoria 5 – O falar cuiabano
 - f) Categoria 6 – Formação de professores

2.EIXO 2 – PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MT –
 Dados do questionário – dividido em 04 categorias de análise:

- A) II -Subeixo 1 – Processos de ensino (perguntas 1,2,3 e 4);
- B) II -Subeixo 2 – Estrutura sociolinguística (perguntas 5,6,7,8 e 9);
- C) II -Subeixo 3- Formação de professores (perguntas 10 e 11);
- D) II -Subeixo 4 – Gêneros orais, consciência dialetal, prescrição curricular e o rotacismo no falar cuiabano (perguntas 12,13,14 e 15).

Os eixos, subeixos e as categorias e subcategorias de análises determinam a estrutura de organização do quinto capítulo que compõe esta tese.

Para fins de identificação das contribuições, bem como de organização, utilização e análise dos dados obtidos nas entrevistas com os colaboradores — em conformidade com os Termos de Aceite assinados — foram adotados os códigos **VOZ1, VOZ2, VOZ3, VOZ4, VOZ5 e VOZ6**.

As escolas estaduais onde a pesquisa foi realizada receberam as denominações de **Escola Estadual Cuiabá** e **Escola Estadual Várzea Grande**. Essa identificação apenas por localidade, foi adotada para garantir o anonimato dos colaboradores.

Os questionários foram organizados com a utilização de questões abertas e fechadas, as primeiras; para produção de dados qualitativos e as fechadas para produção de gráficos com dados quantitativos.

4.3 Etapa 3: Organização dos instrumentos da pesquisa

Foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista. Ambos tiveram como finalidade obter informações qualitativas e quantitativas, além de subsidiar a investigação acerca das atitudes e crenças linguísticas dos professores, especialmente quando envolvidos em sua prática pedagógica no tratamento do fenômeno da variação linguística, com destaque para o rotacismo no falar cuiabano.

Outros instrumentos também foram utilizados, tais como: documentos curriculares de MT e BNCC; e alguns roteiros (antigos planejamentos bimestrais) que os professores precisam entregar para os coordenadores. Como estes roteiros seguem uma estrutura padronizada no Estado, utilizamos apenas os que foram produzidos em 2024.

O *corpus* da pesquisa, então, foi assim constituído, conforme o quadro a seguir:

Quadro 08 – Constituição do *corpus* da pesquisa

1.Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas gravadas realizadas com 06 professores colaboradores
2.Questionário	Questionário elaborado em <i>google forms</i>
3.Roteiros de planejamento	Roteiros de planejamento dos professores de duas escolas Estaduais – Escola Estadual Cuiabá e Escola Estadual Várzea Grande – ano base 2024
Documentos curriculares	DRC/MT – Documento de Referência Curricular e BNCC

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2025

4.4 Etapa 4: Aplicação dos instrumentos de coleta de dados e apresentação para os professores colaboradores

Os professores colaboradores, em consonância com as gestões das escolas, que, permitiram que fossem contatados pela pesquisadora, demonstraram plena disposição em participar da pesquisa. Todos os instrumentos de coleta de dados, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram devidamente apresentados e assinados pelos participantes. A Diretoria Metropolitana de Educação – DME/SEDUC/MT e as direções das duas escolas também assinaram os documentos, concedendo o aceite formal para a execução do projeto de pesquisa.

Os questionários foram enviados nos seus respectivos e-mails, via link de *google forms* e as entrevistas foram feitas por agendamento. Três colaboradores solicitaram reagendamento mais de duas vezes para realização da entrevista, dada as justificativas plausíveis e previstas. Todos os encontros foram realizados nas unidades escolares em horário atribuído à hora-atividade de cada colaborador.

As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora, sempre com a anuência dos colaboradores, em conformidade com o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. Após cada gravação, o conteúdo era conferido junto aos entrevistados, a fim de que pudessem confirmar se as declarações correspondiam exatamente ao que desejavam expressar ou, se necessário, solicitar alguma modificação. Nenhuma alteração foi requerida.

Ao final de cada entrevista, a pesquisadora perguntava se havia algo mais que os colaboradores gostariam de acrescentar; concluído esse momento, procediam-se os agradecimentos.

No total, foram coletadas 3 horas, 28 minutos e 83 segundos de gravação. A transcrição integral do material foi realizada com o auxílio do aplicativo *Transkriptor*, disponível em: <https://app.transkriptor.com>

4.4.1 Características gerais dos professores: perfil sociocultural dos colaboradores

A organização do trabalho para coleta de dado se deu pela escolha de duas escolas centrais pertencentes à baixada cuiabana, em que se realizariam as entrevistas e a aplicação do questionário. Os colaboradores deveriam ser professores de Língua Portuguesa, que estivessem atuando no nível médio de ensino da educação básica.

Todos têm entre 45 a 60 anos de idade, com formação em letras e pós-graduação. Apenas uma declarou conhecimento da abordagem sociolinguística em sua formação inicial. As características socioculturais dos colaboradores estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 09 – Perfil sociocultural dos professores colaboradores: características gerais

Aspecto	Descrição
Total de participantes	06 professores
Gênero	05 identificados como femininos e 01 como masculino
Tempo de carreira	Todos com mais de 15 anos de experiência docente
Vínculo	04 efetivos e 02 contratados
Naturalidade	Alguns são oriundos de outros estados apenas 03 são mato-grossenses – duas nascidas em Cuiabá e uma em Rondonópolis (220km da capital)
Formação	Todos com graduação em Letras e pós-graduação
Conhecimento em sociolinguística na formação inicial	Apenas 01 colaborador declarou ter recebido essa abordagem

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2025.

As informações do quadro 09 norteiam as análises feitas no capítulo a seguir, por meio de categorias analíticas específicas para as variáveis constituídas a partir de uma arquitetura sociocultural dos colaboradores desse estudo.

CAPÍTULO V

ANÁLISES DOS DADOS

5.1 – EIXO 1 - SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE MT: O QUE AS VOZES FALAM?

Nesta seção, iniciamos o percurso analítico da pesquisa, construído a partir de um intenso processo de leituras, discussões orientadas e interpretações múltiplas dos dados. As análises aqui apresentadas resultam da articulação entre o material empírico e um conjunto consistente de referenciais teóricos da Sociolinguística e de áreas afins, que fundamentam a compreensão dos fenômenos investigados.

Nosso propósito é delinear um panorama do ensino orientado por uma perspectiva variacionista, evidenciando como as crenças e atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa, no contexto da educação básica do estado de Mato Grosso, materializam-se em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem é sustentada, sobretudo, pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional, o que nos permite compreender a relação entre língua, ensino e diversidade linguística como um eixo estruturante do processo educativo.

Assim, após esse caminho construído ao longo deste texto, os dados apresentados aqui fazem parte de um contexto de compartilhamento, generosidade dos colaboradores e vontade de fazer ciência. Sem nenhuma pretensão em promover julgamentos ao comportamento, em específico, dos professores de LP que assumem cotidianamente a tarefa de ensinar jovens mediatizados pelo mundo e por valores prévios em inter-relação com os conhecimentos multissêmicos e dialetais que lhes são e serão apresentados e apreendidos ao longo de suas vidas.

Conforme já apresentado nos capítulos II e III, quando discutimos a organização do Sistema de Ensino de MT, nesta nova realidade para os professores de LP com o Sistema Estruturado de Ensino e o pacote de atividades contidos nele, oportunizou-se aos professores fazerem ilações acerca desse universo em que estão inseridos. A partir das considerações dos colaboradores é possível inferir pela existência de um campo político de disputas frente aos novos direcionamentos da Seduc/MT ao lançar o caderno Educação 10 anos em 2022, que hoje, em 2025, já se encontra na 3ª edição.

Neste Programa Educação 10 anos, estão delineadas todas as estratégias avaliadas como sendo importantes para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes mato-

grossenses, que englobam o uso de materiais didáticos específicos, plataformas de ensino para alunos e professores, plataforma de formação para professores, circuito de gerenciamento de gestão da aprendizagem contidas nas 30 políticas estabelecidas para rede estadual de ensino em MT, conforme especificadas no caderno da 1ª edição (Mato Grosso, 2022):

Quadro nº 10 – Relação das 30 políticas que compõe o Programa Educação 10 anos

Política	Componentes da política
1.Sistema Estruturado de ensino	1.Material didático; 2. Plataforma digital; 3. Avaliação permanente;4. Formação Continuada de professores; 5. Circuito de Gestão
2.Formação continuada de professores	1.Formação em práticas curriculares; 2. Formação em tecnologia; 3. Formação dos materiais complementares
3.Alfabetização	1.Alfabetiza-MT; 2. Monitoramento e premiação anual para as escolas; 3. Maior participação no ICMS aos municípios que atingirem metas de alfabetização
4.Novo Ensino Médio	1.Implementação do Novo Ensino médio em toda a rede; itinerários formativos; oferta de cursos profissionalizantes
5.Avaliação (AvaliaMT)	1.Avaliações diagnósticas –entrada e saída pelo CAED; 2. Avaliações formativas; 3. Avaliações somativas; 4. Monitoramento e plano de ação para a formação continuada e práticas pedagógicas
6.Materiais escolares	1.Kit de material escolar para o ensino fundamental 1 e 2; EM e educação especial
7. Uniformes escolares	1. Uniformes regulares; 2. Uniformes militares; 3. Uniformes estudantes privados de liberdade
8.Regime de colaboração	1.Monitoramento do Plano Estadual de Educação; 2. Coordenação através de Comitê Executivo; 3. Articulação com os municípios
9.Infraestrutura escolar	1.Manutenção das escolas; 2. Construção de escolas; 3. Reforma e ampliação; 4. Climatização; 5. Construção de quadras poliesportivas
10.Valorização e desenvolvimento profissional	1.Pacto pela digitalização; 2. Pesquisa do clima organizacional; 3. Redução do absenteísmo; 4. Avaliação de desempenho;5. Formação para gestores; 6. Revisão Lei de Carreira; 7. Mais Inglês/MT; 8. Bolsa formação e bolsa mentoria; 9. Atualização política de remuneração; 10. Banco de talentos
11.Ensino em tempo integral	1.Revitalização e monitoramento das unidades escolares; 2. Expansão de oferta; 3. Escolas vocacionadas ao esporte e cultura;4. Carga horária estendida; 5. Projeto de vida; 6. Alimentação completa
12.Educação Escolar Indígena	1.Língua materna; 2. Escola de valor; 3. Atendimento etnoterritorial; 4. Currículo com língua materna; 5. Material didático adaptado; 6. Modernização dos espaços; 7. Formação específica dos professores
13.Alimentação escolar	1.Acompanhamento personalizado do IMC; 2. Cardápio elaborado por nutricionistas; 3. Educação alimentar; 4. Educação nutricional
14. Implementação das DREs	1.Composição das DREs; 2. Estudo e implantação de ferramentas de gestão nas DREs; 3. Repasse de recursos para as DREs; 4. Implantação dos grêmios estudantis; 5. Avaliação das DREs
15.Política pública de acesso e permanência	1.Mediação escolar; 2. Busca ativa;3. Redução da evasão; 4. Formação de mediadores escolares; 4. Práticas restaurativas
16.Projetos pedagógicos complementares	1.Recomposição da aprendizagem; 2. Consciência fonológica; 3. Educação do trânsito; 4. Pré-Enem digital; 5. Socioemocional; 6. Oficina de redação; 7. Educação financeira
17.Gestão integrada	1.Planejamento e orçamento; 2. Central de gestão e monitoramento; 3. Comunicação; 4. Educação 2032; 5. Tecnologia de informação; 6.

	Acordos de cooperação técnica externa; 7. Digitalização e automação de processos
18. Transporte escolar	1. Georreferenciamento de rotas; 2. Transporte escolar rural; 3. Transporte para educação especial; 4. Renovação da frota; 5. Repasse de manutenção aos municípios
19. Escolas militares	1. Ampliação de escolas; 2. Escola de gestão cívico-militares; 3. Jogos escolares militares; 4. Escola militar de tempo integral vocacionada ao esporte
20. Educação escolar do campo	1. Ampliação de oferta; 2. Educação ambiental e sustentabilidade; 3. Material didático específico; 4. Formação continuada específica; 5. Monitoramento e acompanhamento escolas do campo; 6. Currículo específico
21. Política da educação escolar quilombola	1. Material específico; 2. Educação ambiental e sustentabilidade; 3. Ciências e saberes; 4. Eu sou antirracista; 5. Cooperação técnica com a UFMT
22. Educação especial	1. Universalização do atendimento; 2. Serviço de intérprete de libras; 3. Instrutor surdo; 4. Classe hospitalar e atendimento domiciliar; 5. Formação continuada especial; 6. Transporte escolar especializado; 7. Autismo na escola; 8. Equipe multidisciplinar; 9. Professores auxiliares e cuidadores; 10. Salas de recurso
23. Gestão escolar	1. Calendário escolar; 2. Cadastro de turmas; 3. Matrículas; 4. Designação de diretor e secretário escolar; 5. Formação dos CDCs; 6. Censo escolar; 7. Recurso do PDE Seduc; 8. Acompanhamento normativo da rede
24. Tecnologia no ambiente escolar	1. Sala de aula inteligente; 2. Robótica educacional; 3. Educação makerspace; 4. Utilização pedagógica do metaverso; 5. Steam; 6. Laboratórios de prototipagem; 7. TVs e chromebooks na sala de aula; 8. Conectividade
25. Línguas estrangeiras	1. Formação professores em língua inglesa; 2. Plataforma digital mais inglês; 3. Inglês para os anos iniciais; 4. Acervo literário em inglês; 5. Mais espanhol; 6. Intercâmbio no mundo
26. Educação de jovens e adultos	1. Oferta de vagas; 2. Exame certificador; 3. MT muxirum – erradicação do analfabetismo; material didático exclusivo; 4. Formação de multiplicadores
27. Bem-estar escolar	1. Programa escola da família; 2. kit de prevenção saúde bucal; 3. Kit de absorventes; 4. Atividades esportivas
28. Gestão do patrimônio	1. Aparentamento e reaparentamento; 2. Gestão do patrimônio imobiliário; 3. Gestão do patrimônio mobiliário
29. Descentralização da gestão de pessoas	1. Aperfeiçoamento do modelo atribuição; 2. Bolsa interiorização e formação; implementação da rede de atendimento multiprofissional
30. Aquisições na educação	1. Otimização dos processos licitatórios; 2. Formação específica; 3. Implementação de gestão para diminuir riscos

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em outubro de 2025, com base no Caderno Educação 10 Anos, 1ª edição (outubro de 2022), p. 9 -38, consultado em setembro de 2025.

A partir dos estudos sobre a organização pedagógica e curricular do Sistema de Ensino de MT no contexto do Programa Educação 10 anos, dos roteiros de ensino, dos documentos curriculares oficiais (BNCC e DRC/MT) e dos dados coletados nas entrevistas e no questionário, podemos observar que o ensino variacionista ocupa com timidez a prática pedagógica de ensino nas unidades escolares, sendo possível também que o Programa Educação 10 anos tenha trazido para as salas de aula de MT um ensino mais globalizado com suporte dos

documentos curriculares oficiais cujo foco está na consolidação de habilidades mais generalistas em detrimento das especificidades culturais e regionais do Estado, passível de produção de negligências e de silenciamentos quanto ao ensino com variação linguística.

No Quadro 10, a estrutura organizada para o sistema de ensino de Mato Grosso atua como um repertório de recursos ideológicos disponíveis. As 30 políticas elencadas não são apenas diretrizes fixas. Elas funcionam como um campo de significação onde os professores constroem suas identidades profissionais. Ao perseguirem esse caminho, os docentes ativam e ressignificam essas normas na prática local.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa opera como um espaço de performance estilística. Ele é atrelado às políticas pedagógicas pensadas para projetar uma persona docente específica (Eckert, 2000). O ideário central da Seduc/MT, por época do lançamento das 30 políticas em 2022, - "Gestão da aprendizagem baseada em evidências e orientada para resultados" – tenta indexar modernidade, eficácia e alinhamento global. Então, é nesse contexto que os professores devem negociar seu pertencimento e construir significado social na interação com a comunidade escolar.

Quando analisamos os documentos curriculares (BNCC e DRC), quanto ao aspecto variação, percebe-se que são apresentadas poucas habilidades voltadas especificamente para o ensino com variação linguística, sendo duas na BNCC e outras duas no DRC na estruturação da competência 4, onde está previsto um ensino multissemiótico a ser desenvolvido por meio de todas as práticas de linguagem, no campo de atuação social.

Os roteiros de ensino dos colaboradores, do ano de 2024¹⁸, revelam que os professores apresentaram a questão variacionista a partir de uma lista de habilidades a serem desenvolvidas geralmente afixadas a um gênero textual em que os profissionais devem relacionar atividades de leitura e de produção de texto. A periodicidade encontrada está distribuída pelos anos de oferta do ensino médio e pelos conjuntos de tempo bimestrais, que compõe o ano letivo. Em ambas as escolas Várzea Grande e Escola Cuiabá, as especificações para o trabalho pedagógico ficaram assim explicitadas:

Quadro nº 11 – Roteiros e descrição das habilidades de linguagem e língua portuguesa no Ensino Médio

Temporalidade	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1º Bimestre	VOZ4-EM13LGG01	-	-

¹⁸ Utilizamos apenas um ano base (2024), porque observou-se que o quadro de habilidades não se modifica. As alterações ocorridas nos roteiros dão-se apenas na utilização de gêneros textuais variados, mas que comumente se repetem também.

2º Bimestre	-	VOZ6 EM13LP01	-
3º Bimestre	VOZ5 – EM13LP01	VOZ5 – EM13LP01 VOZ4 – EM13LGG01	VOZ5- EM13LP01
4º Bimestre	VOZ5 – EM13LP01 VOZ1EM13LGG01	VOZ5 – EM13LP01	VOZ5-EM13LP01

Fonte: Quadro elaborado com base dos roteiros de ensino dos colaboradores entregues à coordenação das Escolas Várzea Grande e Cuiabá, no ano de 2024.

A habilidade **EM13LP01**¹⁹ de LP apesar de não se constituir como sendo uma das habilidades especificadas pela BNCC e DRC para o ensino com a variação linguística, é elencada no roteiro da VOZ5 em conformidade com o que se estabelece na apostila do SEE nas páginas de 02 a 05 - 2º ano do EM; página 03 da apostila 3 para o trabalho especificado como “análise linguística” e tem como capacidades “relacionar e produzir diversos textos tanto orais quanto escritos, levando em consideração o contexto sócio-histórico, por meio do papel social dos falantes que exercem, favorecendo as possibilidades de construção de sentidos, adequada às situações” (Brasil, 2018, p. 498).

De modo similar, o roteiro da VOZ6, também pertencente à Escola Estadual Várzea Grande, foi elaborado em conjunto com a VOZ5, diversificando apenas a atuação, pois somente a VOZ6 atuava no 3º ano do ensino médio e não há nenhuma habilidade específica para o ensino com variação linguística em nenhum dos bimestres.

A VOZ4, que também é da Escola Estadual Várzea Grande, elenca para a trilha de aprofundamento a **EM13LGG01** (na área de linguagem) para o 1º bimestre do 1º ano, relacionando na unidade produção de texto e o conteúdo variação linguística, não havendo mais nenhum apontamento nos demais bimestres sobre a questão variacionista.

A VOZ3 apenas cita um rol de habilidades a serem trabalhadas, dentre elas, a habilidade **EM13LP01**, contudo, sem necessariamente relacioná-las a algum conteúdo em específico que trate de variação linguística, apresenta todas as práticas de linguagem – produção de texto, análise linguística e leitura, refere-se à multimodalidade do texto, elenca atividades, porém, não fica perceptível a utilização de recursos referentes às práticas de oralidade.

¹⁹ A estrutura do código **EM13LP01** significa:

EM: Ensino Médio

13: Abrange do 1º ao 3º ano

LP: Refere-se a Língua Portuguesa

01: Indica que é a primeira habilidade listada.

A VOZ2 trabalha com os terceiros anos. Seu roteiro é um plano de intervenção pedagógica, entretanto, não são elencadas habilidades da BNCC e nem do DRC/MT, aponta a ampliação de repertório dos estudantes por meio de um trabalho articulado entre as disciplinas, não sendo possível verificar nenhuma atividade pedagógica voltada para fenômenos linguísticos, sobretudo com as variedades regionais.

Quanto à VOZ1 trabalha com os primeiros anos do EM, e relaciona no 4º bimestre as habilidades **EM13LGG01** e **EM13LP01**, contudo, não é possível verificar que elas estejam conectadas a algum conteúdo em específico e ainda, não é possível localizar o uso das práticas de oralidade. Em sua grande maioria, os colaboradores citam o uso da plataforma Plural apensadas as atividades que os estudantes precisam realizar. Relacionam o uso de vídeos, leituras de textos literários, relacionam como instrumento principal as apostilas do SEE, seus cadernos 1, 2, 3 e 4 e colocam as atividades de modo como serão localizadas, inclusive com paginação.

No quadro nº 11, restou demonstrado que a habilidade **EM13LP01** foi proposta no SEE, e aparece nos roteiros dos colaboradores, em todas as etapas do EM e tem como proposta o trabalho pedagógico organizado em blocos de atividades relacionadas às práticas de linguagem (leitura, produção de texto e análise linguística), distribuídas pelos bimestres anualmente.

Infer-se então, que cabe ao professor de LP por meio de analogias e de similaridades entre os conteúdos e as habilidades programadas no currículo da escola, com o uso de qualquer tipo de gênero textual, construir relações intertextuais ao realizar o seu trabalho pedagógico, dado o sentido polissêmico, de aproximação de sentido entre as capacidades referentes a um trabalho com variação linguística na realização de atividades multidialetais, contudo, para que isso aconteça, é possível que com conhecimentos e procedimentos metodológicos mobilizados por intermédio da abordagem sociolinguística o professor de LP tenha condições em correlacionar o uso efetivo que os seus alunos fazem cotidianamente da língua.

Na ausência desse olhar crítico para o ensino de variação linguística, restará silenciamentos e aprofundamento da estratificação social da língua. Se os documentos oficiais apresentados nos planos de aula, no planejamento a curto e médio prazo em que se estabelece a prática pedagógica, mostram-se fragmentados ou diminui a participação da questão variacionista no currículo, pode promover o apagamento de variedades em risco de desaparecer de comunidades linguísticas mais urbanas, tal como o falar cuiabano, restrito a comunidades mais distanciadas dos ambientes e a agitação linguística e cultural urbana, com maior incidência entre os mais velhos.

Outras apreciações são importantes para contemplar os aspectos já apresentados, são leituras e interpretações realizadas a partir dos roteiros pedagógicos produzidos pelos professores colaboradores de LP. Nossas inferências trazem pontos de análises que podem ser assim consideradas:

- a) Há pouca referência de como o ensino com variação linguística foi apresentado aos estudantes por meio dos instrumentos linguísticos apostila do SEE e nos roteiros onde relacionam as práticas de linguagem voltadas para leitura e produção de texto;
- b) As habilidades são elencadas a pretexto de estudo com algum gênero discursivo, não ficando claro como os conceitos de variedade regional foram tratados e nem se houve alguma referência à variedade linguística cuiabana;
- c) As práticas de oralidade utilizadas e elencadas nos roteiros foram: rodas de conversa, leituras individuais e produção de texto;
- d) A habilidade **EM13LP01** elencada nos roteiros de todas as VOZES não se refere textualmente às habilidades destacadas nos documentos oficiais relacionadas à competência 04, voltada para o ensino de variação linguística, apenas tem relação de sentido quando trata da questão multissemiótica dos textos e a gêneros multimodais;
- e) O Programa Educação 10 anos tendo por premissa a transformação da educação de MT, neste interstício de tempo, com objetiva finalidade de figurar resultado em nível nacional, tende a reforçar conceitos mais generalistas do ensino com foco num modelo de desempenho linguístico.

Esses apontamentos, referendam o que Michael Stubbs (2002) vai afirmar acerca do papel da língua na educação. Constata-se então, que procedimentos pedagógicos, metodologias de ensino, instrumentos curriculares versam questões acerca do ensino da língua de modo unilateral na relação pedagógica entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, entre também quem ensina e quem aprende. Esses dois falantes (professor/aluno), em posição diferente no ato pedagógico, vislumbram apresentar pontos problemáticos quando imersos nessa mediação educativa, como bem pontua o autor

De fato, a relação entre o que os professores professam e o que os aprendizes aprendem é profundamente problemática. Um modelo *input-output* (onde o que os professores dizem está diretamente ligado ao que os alunos aprendem) é considerado hoje em dia totalmente descabido. As pessoas falam de transmitir ou legar a cultura de uma geração para outra. Mas os professores

sabem que os alunos não recebem passivamente o conhecimento transmitido (Stubbs, 2002, p. 122-123).

A análise dos roteiros e das entrevistas revelam que as práticas de oralidade – seminários, rodas de conversa e apresentações de trabalho - são tratadas pela instituição apenas como ferramentas de transmissão de conteúdo, ignorando o potencial performativo e estilístico dos estudantes, e ainda, sem considerar esses instrumentos enquanto gênero linguístico.

Quando a escola direciona o foco para a produção de texto, visto nos roteiros, voltada à "redação nota 1000", estimulada pela mantenedora, ela atua como um espaço de imposição de um mercado de estilos legítimos. Ao eleger os ajustes normativos gramaticais (Competência 1) como o primeiro critério de avaliação, o sistema pedagógico acaba por ignorar a variação linguística como recurso semiótico de identidade. Em vez de mediar o aprendizado, a intervenção pedagógica opera de forma prescritiva, monitorando e sancionando os repertórios locais dos falantes para enquadrá-los em uma postura sociolinguística idealizada e homogênea.

Quanto às entrevistas, feitas as transcrições, a partir de um conjunto de 22 (vinte e duas) perguntas que foram elaboradas e apresentadas aos colaboradores, que puderam ser agrupadas e organizadas de modo que no *corpus* da pesquisa se constituísse 06 (seis) importantes categorias de análises para nos auxiliar na definição de um padrão para o trabalho pedagógico que se articulasse com o ensino na perspectiva variacionista e que fazem parte do EIXO 1 deste capítulo de análise. A ideia é evidenciar um conjunto de valores, sentimentos e comportamentos linguísticos que permeiam a prática pedagógica, o ensino de LP e a profissão docente na área da linguagem, como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 03 – organização das categorias analíticas a partir dos dados das entrevistas

Ordem das Categorias	Composição das categorias de análise	Conjunto de perguntas
01	Perfil do professor e perfil sociocultural dos estudantes	1,2,3,4,5,6
02	Práticas pedagógicas e o papel do professor;	7,8
03	Variação linguística e Identidade linguística;	11,21,22
04	Documentos oficiais curriculares BNCC e DRC/MT;	9,10
05	O falar cuiabano	12,13,14,15,16,17,18
06	Formação de professores	19,20

Fonte: Tabela elaborada pela autora, em outubro de 2025, com base no conjunto de questões aplicadas aos colaboradores nas entrevistas.

Conforme apresentado no capítulo IV, na página 80, os dados das entrevistas geraram eixos e subeixos de análise, sendo necessário produzir agrupamentos dessas informações, assim

os subeixos estão compostos por categorias, que por questão metodológica, estão distribuídas em seis categorias formalmente apresentadas na tabela 03, página 92.

As categorias sistematizadas na tabela 03, demonstram o resultado dos pensamentos emergidos por meio das falas de cada VOZ entrevistada, evidenciando os modos como os colaboradores compreendem sua prática pedagógica e o papel que desempenham como professores de Língua Portuguesa no trabalho com a variação linguística. Destaca-se, de modo particular, ser de nosso interesse observar como as referências ao falar cuiabano, especialmente no tratamento do metaplasmo rotacismo, podem ou não se configurar como uma atividade nas elaborações pedagógicas dos docentes.

Neste eixo 1, em que se organizam as análises oriundas do conjunto de falas de cada VOZ, encontram-se dispostos os principais agrupamentos de ideias apresentados pelos colaboradores, os quais serão discutidos progressivamente, à medida que avançarmos nos pontos específicos de análise que compõem metodologicamente esta tese.

5.1.1 Arquitetura sociocultural dos professores e alunos

Os professores da rede estadual de Mato Grosso participantes da pesquisa distribuem-se em duas categorias funcionais: docentes efetivos, conforme apresentado na Tabela 02, página 39, do Capítulo II, e docentes contratados. De modo geral, autodeclararam-se pertencentes à classe média e, em sua maioria, possuem veículo próprio.

Todos os colaboradores apresentam ampla experiência profissional, com mais de dez anos de atuação em sala de aula. Entre os seis participantes, dois possuem título de mestre na área da linguagem, dois encontram-se em processo de doutoramento, e as duas docentes contratadas possuem pós-graduação em nível de especialização, também na área.

Desse modo, delineia-se um perfil docente com elevado nível de formação e experiência, cuja sistematização pode ser observada no Quadro 09 (p. 84) do capítulo metodológico de número IV.

O quadro a seguir, constitui-se na primeira categoria de análise desse subeixo. Neste, a pretensão é caracterizar melhor o conjunto de colaboradores objetivando observar marcações de fatores extralinguísticos, tais como: gênero, classe social e escolaridade. As informações obtidas assim se apresentam:

Quadro 12 – organização do perfil dos colaboradores e alunos

Identificação	Categoria 1 – perfil socioeconômico dos colaboradores e estudantes
---------------	--

VOZ1	Nascida em Porteirinha-MG, Especialização em linguagem, professora desde 1993. Alunos classificados como sendo classe média baixa.
VOZ2	Nascida em Campo Mourão – PR, mestre - atua a 30 anos na educação, seus alunos são de classe média baixa, em todos os turnos, trabalham na área de prestação de serviços ou pequenos negócios de família
VOZ3	Nascida em Cuiabá, mestre – atua na educação a 25 anos. Alunos tem boas condições (matutino) e classe média baixa nos outros turnos de atendimento
VOZ4	Nascida em Rondonópolis – Especialização em linguagem, atua a 21 anos como professora de LP, os seus alunos são de classe média no matutino e média baixa no vespertino
VOZ5	Nascido em Tupaciguara/MG, mestre em linguagem, professor desde 1993. Alunos são de classe média baixa
VOZ6	Nascida em Cuiabá – mestre em linguagem, tem veículo e casa própria, atua a 25 anos como professora de LP, os seus alunos são de classe média no matutino, média baixa no vespertino e noturno

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em outubro de 2025, a partir dos dados obtidos nas entrevistas

A análise do perfil sociolinguístico do grupo revelou que duas colaboradoras, embora nativas de Cuiabá, apresentam perfil linguístico e estilístico desprovido de variantes fonéticas locais salientes, o que se reflete na ausência, em específico, de marcas regionalistas em suas práticas pedagógicas diárias. Longe de ser um mero apagamento passivo, essa postura linguística configura-se como um recurso semiótico de alinhamento com a identidade profissional esperada nessa comunidade em específico.

Esse processo de gerenciamento da própria identidade ficou evidente no relato da VOZ6. Em sua trajetória inicial, a docente revelou que se engajou em um monitoramento estilístico ativo (autocorreção) e na mediação de práticas de letramento ideológico, direcionando os estudantes a adotarem variantes de maior prestígio institucional. Eckert sobre essa questão apresenta a seguinte consideração:

O significado dos recursos linguísticos não é estático nem predeterminado; ele é continuamente negociado e redefinido à medida que os falantes os utilizam para construir seus estilos e identidades nas comunidades" (Eckert, 2000)

Essa postura demonstra como os professores/falantes podem manejar recursos linguísticos conscientemente para projetar posturas de autoridade e adequação ao mercado de trabalho e para constituir uma identidade profissional, alinhado a um determinado perfil docente, demarcado socialmente.

Assim, podemos identificar três processos importantes apresentados pela colaboradora VOZ6:

1. Identidade em vez de determinismo: A ausência de traços cuiabanos não é vista como "falta", mas como a construção de um estilo neutro voltado para o mercado de trabalho.

2. A autocorreção: A decisão da VOZ6 de se autocorrigir é tratada como uma ação estratégica e deliberada para gerenciar sua imagem social no início da carreira.
3. Ideologia linguística na sala de aula: As atividades de correção oral com os alunos deixam de ser vistas como mera "correção de erros" e passam a ser interpretadas como a introdução dos estudantes em uma nova comunidade de prática regulada por normas de prestígio.

O perfil traçado pelos colaboradores acerca de si mesmos e de seus estudantes refere-se, principalmente, à formação acadêmica, ao tempo de serviço, bem como às variáveis de idade e sexo, já descritas nesta tese. No que concerne ao perfil discente, os professores da Escola Estadual Cuiabá caracterizaram seus alunos, em geral, como pertencentes às classes média e média baixa, com maior incidência de estudantes da classe trabalhadora no período noturno.

Na Escola Estadual Várzea Grande, o perfil dos alunos foi descrito de forma diferenciada conforme o turno de funcionamento: no período matutino, predominam estudantes da classe média; no vespertino, observa-se um perfil mais heterogêneo; e, no noturno, uma concentração maior de alunos oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos.

Tais inferências foram construídas pelos colaboradores a partir de indícios observáveis no cotidiano escolar, como a maior presença e uso de aparelhos iPhone nos turnos diurnos, bem como o número expressivo de estudantes do período noturno que realizam refeições na escola após a jornada de trabalho, utilizam transporte coletivo e se deslocam, majoritariamente, por meio de motocicletas, consideradas veículos de menor custo.

O quadro acima evidencia que se trata de professores experientes, que atuam cotidianamente com estudantes pertencentes a grupos socialmente menos prestigiados no que se refere tanto à língua quanto às condições socioeconômicas. Nesse contexto, segundo os colaboradores, a incidência do fenômeno linguístico do rotacismo no falar cuiabano já não se apresenta de forma tão recorrente entre os jovens. Tal percepção é atribuída ao fato de que estes vêm, gradativamente, substituindo formas linguísticas de origem familiar por variedades consideradas mais urbanas, marcadas pela circulação de gírias e de falares fortemente associados ao universo midiático.

Assim, quando analisamos a arquitetura sociocultural dos professores e de seus estudantes, trazemos as seguintes considerações:

- a) A maioria dos colaboradores são do gênero feminino, sendo duas delas da baixada cuiabana;
- b) São professores com formação em nível de pós-graduação;

- c) Seus estudantes são oriundos dos bairros periféricos, característica das duas escolas são centrais;
- d) Os estudantes são jovens do ensino médio em sua grande maioria, à exceção da EJA;
- e) Os estudantes pertencem à classe média baixa.

Assim os marcadores de gênero, escolaridade e classe social se constituem em fatores extralinguísticos compostos por determinantes fundamentais para os estudos acerca da variação e mudança linguística, funcionando como marcadores de identidade e posicionamento social. Isso ajuda explicar algumas crenças e atitudes, evidenciadas no comportamento que as VOZES assumem no desvelamento de sua prática pedagógica.

Neste sentido, por meio desses marcadores linguísticos, chega-se ao seguinte quadro sintético:

Quadro 13 – Síntese da arquitetura sociocultural dos professores e alunos:

Fator	Influência na fala	Padrão geral (sociolinguística)
Classe social	Marcadores de identidade e poder Nível de escolaridade	Classe média-baixa (formas estigmatizadas)
Gênero	Construção social, formas de interação e poder	Maioria dos colaboradores autodeclaradas femininas. As mulheres tendem ser mais conservadoras na estabilidade e progressistas na mudança. Homens tendem a preferir formas locais
Escolaridade	Indexador de prestígio	Estratifica o uso da língua (jovens/velhos)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em novembro de 2025

Faz-se necessário estabelecermos que essa arquitetura sociocultural dos professores e estudantes, auxiliou-nos na organização desse conjunto de variáveis, que segundo o conceito de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 104) uma variável linguística é um “elemento variável dentro do sistema controlado por uma regra singular”. Assim, as variáveis independentes classe social, gênero e escolaridade constituem-se por grupos de fatores que consistem em parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis. Assim, será possível construir um padrão de atitudes com bases nesses elementos variáveis apontados. Mollica e Braga (2023) fazem, quanto a estes aspectos, a seguinte consideração:

Cabe a sociolinguística investigar o grau de estabilidade e mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que tem efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever comportamentos regular e sistemático (Mollica; Braga, 2023, p. 11)

Dessa forma, as variáveis linguísticas destacadas a partir do quadro sintético elaborado, propicia elementos de análises fundamentais para nossa tese.

Estudos Labovianos (1990) apontam que os marcadores dos fatores linguísticos e extralinguísticos, tal como o gênero, apesar do que chamou de “paradoxo do gênero” para definir o papel que desempenham como fatores extralinguísticos - na sociolinguística - são variáveis sociais importantes para entender por que as pessoas falam e comportam-se de maneira diferente, moldando a constituição e a evolução da língua.

Contudo, o gênero não é uma categoria demográfica fixa ou um reflexo passivo da biologia, mas sim, uma performance estilística contínua, fluida e multifacetada, construída ativamente por meio da manifestação linguística dos indivíduos. Longe de ser um mero espelho de macrodiferenças sociais, o gênero emerge e ganha significado local como um recurso semiótico moldado pelas posturas e escolhas dos sujeitos em suas realidades cotidianas. Ele constitui um índice de práticas sociais dinâmicas e complexas. Portanto, o gênero deve ser concebido como um constructo gerado e negociado em tempo real nas interações cotidianas.

Por essa razão, sua investigação exige o exame minucioso de falas situadas que revelem sua coprodução, suas nuances estilísticas e seu aprendizado situado no engajamento mútuo dentro de comunidades de prática específicas.

Nesse caso em estudo, a variável independente de gênero, segundo as colaboradoras, evidencia-se um comportamento baseado em atitudes mais conciliadoras e maternais, porém mais corretivas. Fizeram apontamentos quanto ao avanço da tecnologia e das mídias sociais como fatores intervenientes que promovem a mudança linguística.

Entretanto, como já dito, o interesse da sociolinguística não reside em diferenças apenas fisiológicas, mas em responder “em que limite e de que forma fenômenos linguísticos variáveis estão correlacionados ao gênero [...]” (Mollica; Paiva, 2023, p. 33).

Ainda sobre a variável gênero e outras variáveis as autoras apontam:

A interação entre o gênero/sexo e classe social faz sobressair o fato de que as diferenças linguísticas entre homens e mulheres podem ser mais ou menos acentuadas em função da classe social a que eles pertencem. De forma geral, as diferenças entre a fala de homens e mulheres são mais salientes nos grupos sociais intermediários [...] (Mollica; Braga, 2023, p. 37).

A VOZ2 critica durante o que chamou de plataformização do ensino e as facilidades dos atalhos essenciais para mover textos e arquivos do computador - *Ctrl+C* (Copiar) e *Ctrl+V* (Colar) - que segundo a colaboradora vem retirando dos estudantes a capacidade de pensar e de se expressar adequadamente. Bortoni-Ricardo refuta esse pensamento apresentado pela colaboradora, uma vez que, segundo a autora, o estudante chega na escola com um sistema linguístico perfeitamente lógico e estruturado para o pensamento. O que podemos conferir em suas palavras:

Se um indivíduo pertence a um grupo social cuja variedade linguística difere da variedade padrão adotada pela escola, isso não significa que ele tenha deficiências cognitivas ou incapacidade de expressar pensamentos complexos. A avaliação de que um aluno 'fala mal' ou 'não sabe pensar' decorre de um preconceito que confunde competência linguística com o domínio de uma variante de prestígio (2005, p.131)

Assim, compreendemos por que as colaboradoras entendem o fenômeno do rotacismo no falar cuiabano como algo intrínseco ao sistema linguístico regional, porém optam pela opção por uma intervenção mais corretiva, lincada ao desempenho linguístico normativo.

Os marcadores de classe social e de escolaridade, parecem cumprir igual finalidade, contudo, o primeiro evidencia a origem do fundamento identitário dialetal e as suas intrínsecas relações de poder, quer políticas, econômicas ou linguísticas e o último, o posicionamento social que a escolaridade assume como sendo o seu papel principal. Labov (2008, p.147) sintetiza esse ideário ao apontar que “a estratificação social e suas consequências são apenas um tipo de processo social que se reflete nas estruturas linguísticas”.

A variável escolaridade e a função social da escola, estão diretamente conectadas à ideia de cumprir tarefas na aquisição das formas de prestígio e de erradicação das formas sem prestígio, para tanto, tem como fundamento a estigmatização, como forma de domínio para a produção de comportamentos que aprofundam a estratificação social da língua.

Os marcadores sociais da língua na sociolinguística, funcionam como pistas linguísticas que indicam a posição do falante, incluindo, então, a classe social a qual pertence, e ainda, o seu nível de escolaridade.

A escolaridade e a escola desempenham um papel decisivo no acesso às variantes linguísticas de prestígio. No entanto, ao focar na substituição de formas populares, o sistema escolar reforça barreiras sociais e gera insegurança nos alunos. Os marcadores presentes na fala funcionam como indicadores da trajetória social e educacional de cada indivíduo. Como a língua é uma prática social viva, esses traços não são neutros: eles carregam significados que podem promover o acolhimento ou, pelo contrário, alimentar o preconceito linguístico e o

distanciamento social. Assim, o ambiente educacional torna-se um espaço central para transformar essa dinâmica, promovendo o respeito à diversidade cultural e combatendo as desigualdades.

5.1.2 Autopercepção dos professores de Língua Portuguesa no contexto da educação linguística

A profissão docente requer uma série de características e funções que são inerentes à sua constituição profissional, requer formação, saber ensinar, dominar técnicas e instrumentos de ensino, ter relação com a comunidade, ter habilidades interpessoais e identidade profissional. Contreras (2002) um estudioso da profissão docente, vai afirmar que profissionalidade do professor significa não só descrever o seu desempenho no ato de ensinar, mas também descrever valores, comportamentos, pretensões que deseja alcançar e desenvolver na profissão.

Diante disso, cabe questionar o sentido da escola no ensino da língua materna e de que maneira ela atua para garantir o domínio de uma norma de prestígio pelos estudantes.

Bagno (2002) faz o seguinte apontamento

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (Bagno et al, 2002, p. 75).

Dessa forma, os colaboradores ao serem indagados acerca de como enxergam a sua própria prática pedagógica, enquanto professores de LP, esse ato metalinguístico, os fez apontar alguns aspectos que valem a pena serem mostrados aqui neste subeixo 2, a partir da **categoria de nº 2 - Práticas pedagógicas e papel do professor**, relacionado na tabela 03 na página 92, dessa tese.

Quadro 14 – Práticas pedagógicas e papel do professor

VOZ	Temática central	Papel do professor	Práticas pedagógicas
VOZ1	Ensino com variação	Incentivar a manifestação cultural do aluno	Correção contextual
VOZ2	Impacto da tecnologia	Plataformização excessiva	Intervenção contextual
VOZ3	Adequação linguística	Adequação aos contextos	Intervenções pedagógicas
VOZ4	Variação linguística	Intervenção corretiva	Posição corretiva formal e informal

VOZ5	Percepção da variação	Intervenção na fala	Intervenções na escrita
VOZ6	O professor de LP	Função observadora	Intervenção contextual

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em novembro de 2025, por meio dos dados obtidos nas entrevistas

O quadro 14 reflete o posicionamento que cada VOZ assumiu nas entrevistas, que após as categorizações descritas na tabela 03, foi possível produzir uma síntese acerca das principais ideias reveladas pelos colaboradores acerca do papel do professor de LP e as práticas pedagógicas empreendidas por eles no ensino com variação linguística. Para maior clareza, apresentamos desdobramentos de suas concepções a partir dos excertos de cada colaborador.

Excerto – VOZ1

Sobre o papel do professor

“Não se deve tentar moldar ou substituir o linguajar.”

Sobre a prática pedagógica

“A correção depende do contexto. Em conversas informais, não corrijo”.

Excerto – VOZ2

Sobre o papel do professor

“A plataforma excessiva, imposta pela Secretaria de Educação (Seduc), não considera as necessidades reais dos alunos e professores. Recursos como Ctrl+C/Ctrl+V e inteligência artificial (ChatGPT) são usados indiscriminadamente, desestimulando o raciocínio.”

Sobre a prática pedagógica

“Emprego debates com documentários audiovisuais e produção textual para estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.”

Excerto – VOZ3

Sobre o papel do professor

“Proponho atividades (uso de dicionário, gramática) para que o aluno perceba a inadequação e compare com a norma padrão, promovendo a reflexão e a adequação na escrita.”

Sobre a prática pedagógica

“Ao identificar uma variedade que foge da norma padrão na escrita (ex: "Crara", "Cráudia"), não corrijo diretamente como "erro".”

Excerto – VOZ4

Sobre o papel do professor

“O papel do professor é intervir quando a variação oral influencia a escrita...”

Sobre a prática pedagógica

“[...] deve-se assegurar que a norma culta seja utilizada dependendo do contexto.”

Excerto – VOZ5

Sobre o papel do professor

“Não corrige diretamente a fala do aluno, mas repete a palavra de forma correta e sutil para que o aluno não perceba a correção”

Sobre a prática pedagógica

“Na escrita, reescreve as palavras quando identifica essas trocas, pois na escrita a norma culta é exigida.”

Excerto – VOZ6

Sobre o papel do professor

“Minha principal função é observar e intervir caso a variedade linguística provoque bullying ou desconforto entre os colegas”

Sobre a prática pedagógica

“Contextualizo a situação para os alunos (ex: aluno nordestino) ...”

Os excertos acima apontam para o que Bortoni-Ricardo chamou de “paradoxo da escola” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.14), em que se entende que não se pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, entretanto, há o predomínio de procedimentos pedagógicos voltados para o ensino da língua da cultura dominante.

A autora, em outro texto, continua a chamar a atenção:

As chamadas normas de correção gramatical nada mais são que normas convencionais que presidem certos tipos de interação por meio da língua escrita ou da língua oral monitorada (Bortoni-Ricardo, 2004, p.75).

Irândé (2003) vai um pouco mais longe, ao considerar que em muitas situações falta aos professores conhecimento teórico, talvez seja importante considerar.

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, da escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas [...] (Antunes, 2003, p. 40).

E, nesta tese, a arquitetura sociocultural dos colaboradores e o desconhecimento de teorias, tal como, a sociolinguística nos ajudam a compreender o paradoxo quanto ao ensino de LP que os nossos colaboradores evidenciaram.

No entanto, percebe-se pelas falas dos colaboradores, que possuem uma consciência linguística acerca do que se deve ensinar sobre variação linguística. O que fica latente, na exposição acima, é que ao perceberem o contexto sócio-histórico para a implementação de uma pedagogia da variação, os posicionamentos quanto ensino com a variação linguística aparecem, entretanto, em ações de ambiguidade: ao mesmo tempo em que é reconhecida como constitutiva da identidade dos estudantes, é frequentemente tratada como obstáculo ao “bom desempenho” escolar. Essa tensão evidencia a dificuldade de romper com uma concepção normativa de língua, ainda hegemônica no espaço escolar.

Dessa forma, entende-se que a atuação de professores de LP, neste contexto de interpretação e análise da própria prática, exija maior atenção ao processo de ensino e aprendizagem e aos fatores extralinguísticos que ali se fazem presentes, como bem pontua Bortoni-Ricardo:

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre os seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25).

Esse comportamento linguístico dos professores, revelado em sua interação cotidiana com os alunos e refletido no contexto de sua prática educativa, parece indicar que as diferenças linguísticas diatópicas (regionais) e diastráticas (de ordem social e econômica), materializadas na sala de aula, acabam sendo relativizadas no espaço escolar. Tal configuração decorre do fato de que essas variações não se apresentam como obstáculos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, nem comprometem, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2021, p. 99), “a compreensão dos estudantes, ainda que eles não internalizem completamente as normas fixas da variedade padrão”.

Acerca disto, Faraco nos traz os seguintes apontamentos:

Essa divisão sociolinguística do nosso país reflete a divisão econômica, social, cultural em que se assentou nossa sociedade – divisão que ainda não fomos capazes de superar ou pelo menos, de diminuir substancialmente em todos os seus aspectos (Faraco, 2015, p. 25).

Os dados revelam que os docentes, em suas interações discursivas, legitimam conceitos fundamentais da área ao demonstrarem capacidade crítica de análise linguística e organização de saberes diagnósticos. Essa competência comunicativa e teórica atesta o domínio

prático do contínuo da variação, alinhando-se aos pressupostos da Sociolinguística, mesmo quando a nomenclatura formal dessa disciplina não é explicitamente reconhecida pelos sujeitos. Contudo, a mobilização cotidiana dessas noções de variação linguística ocorre de forma fragmentada no chão da escola, reflexo direto de uma transposição didática engessada pelas diretrizes curriculares do SEE/MT, que instrumentaliza o conceito sem integrá-lo plenamente à prática pedagógica de combate ao preconceito linguístico.

De maneira breve, indicamos o que entendemos por consciência linguística, que pode ser entendida de modo mais simples como sendo aquilo que se passa pela mente ao pensarmos no significado das palavras ou enunciados e ainda, quando organizamos nosso pensamento linguístico em função dos contextos e interlocutores com os quais deveremos nos relacionar num dado momento, lugar ou situação. Sobre essa consideração Irandé Antunes (2003) faz a seguinte afirmação, acerca da compreensão que o professor deve ter sobre a sua atividade pedagógica:

O empenho por fazer esta reflexão produtiva, na prática diária das atividades pedagógicas, conta, assim, com a descoberta permanente, com o espírito de “vigília” de todos os que estão envolvidos com a vida da escola. (Educar requer uma espécie de “estado de espírito” permanente) (Antunes, 2003, p. 34-35).

Em vista disto, vimos que existe materialidade e vontade necessária para o desenvolvimento do ensino com variação linguística, entretanto, pode faltar a capacidade de uma análise empírica da variação. Faraco (2008, p.166) faz alguns apontamentos:

- Os falantes variam sistematicamente e não aleatoriamente;
- Não existe um padrão de correção, mas critérios de adequação;
- Os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias;
- O falante é um ente heterogêneo e multiestilístico.

Nesse sentido, somente uma pedagogia da variação pode auxiliar os professores a deixar de vivenciar esse paradoxo no ensino com variação. E como seria isto? O autor a respeito disso faz algumas considerações importantes

Se, para a análise empírica, a variação é um dado a ser descrito e compreendido, para a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser combatido (a variação é intolerável). E a régua para esse combate é o que está nos compêndios gramaticais da norma **curta** (Faraco, 2008, p. 166-167 (GRIFO DO AUTOR).

As incontáveis contradições, as ambiguidades, os paradoxos quanto ao ensino de LP são advindos exatamente da impossibilidade de um padrão de correção que faça frente a um

fenômeno linguístico heterogêneo, em movimento estilístico. Isto secundariza a possibilidade de adequação.

Contudo, trata-se de um estudo variacionista, logo as perguntas elaboradas para as entrevistas, relacionam o papel do professor ao ensino com variação linguística, para que ficasse perceptível, não só os conceitos que permeiam sua prática pedagógica, bem como seus conceitos internos, como um corpo social, frente ao ensino nesta importante questão. Os colaboradores, defendem que o papel do professor inicialmente é de observador, com certa neutralidade (VOZ6), naturalidade (VOZ2 e VOZ4), e na investidura de observador (VOZ3 e VOZ5), definem como deverá ser o papel do professor. Os papéis estão relacionados a algumas habilidades profissionais, que na perspectiva dos professores de LP, determinam sobre quais atitudes devem necessariamente tomar:

- Intervir, valoriza e corrigir em situações formais (VOZ1);
- Debater frente às questões de ensino: a plataformização, uso excessivo de celulares, inteligência artificial, crise da escrita e redes sociais (VOZ2);
- Identificar e propor atividades de adequação, reconhecer a variedade do aluno (VOZ3);
- Intervir (VOZ4);
- Intervir na fala, intervir na escrita, perceber a variação (VOZ5)
- Entender para intervir em caso de *bullying*, contextualizar a ocorrência (VOZ6).

Em todas as situações analisadas, observa-se que o posicionamento tácito dos professores tende a ser positivo. Embora não seja possível identificar, de modo explícito, como, no exercício de sua função docente, eles percebem e articulam variáveis como idade, classe social, comunidades de fala, gênero e escolaridade na dinâmica comunicativa da sala de aula, é possível inferir que tais dimensões atravessam suas práticas.

Quanto ao aspecto educação linguística, um ponto de atenção levantado pelos colaboradores, está no apontamento feito ao considerarem que além da observação existe a necessidade de empreender intervenção pedagógica. Deste modo, entendemos que por esta percepção, tanto professores quanto seus estudantes precisam estar melhor esclarecidos quanto a essa inclusão linguística. Primeiro, há que se destacar o que entendemos por educação linguística. Sua conceituação advém do princípio que algumas características, apresentadas por Bagno (2002), sejam institucionalizadas pela escola, quais sejam:

- a) combater o preconceito linguístico;
- b) valorizar o português brasileiro;

- c) criticar o ensino meramente gramatical;
- d) entender a língua como uma entidade social;
- e) ter clareza de como se ensinar;
- f) definir uma posição sobre a variação e mudança no currículo da escola e no papel que esta desempenha socialmente.

Para Bagno (2002), tanto o professor quanto o estudante precisam de ferramentas que permitam o total domínio de diferentes linguagens, desde a verbal a não-verbal, possibilitando o alcance de outros sistemas semióticos. Com isto, há que se considerar em falarmos em educação linguística, desde que formalizadas as dimensões de uma pedagogia da oralidade (promove a prática de diversos gêneros orais, tais como: debates, seminários, rodas de conversa, dentre outros); uma da leitura (abordagens e práticas pedagógicas para além da decodificação); uma da escrita (planificação e produção textual); uma do léxico e da gramática (análise de como o vocabulário e a gramática de um texto, funcionam juntos em um gênero específico, a exemplo de contos, notícias), ou seja, suas dimensões teóricas, mas também práticas, construindo subsídios mais profundos e sistemáticos para o estudo e ensino da língua materna (Zilles; Faraco, 2015, p. 19-30).

Não se trata, portanto, de ensino sem parâmetros. Compreender a variação linguística em sua essência pra traduzi-la em métodos, metodologias, conteúdos, habilidades e gerar competências linguísticas, incorre em que os docentes saibam considerar pontos de partida para o ensino, saibam sintetizar conhecimentos apreendidos e não apreendidos, criar ambientes de múltiplas relações dialetais, explorar os sentidos de forma multifacetada e por meio de vários instrumentos linguísticos, e então, sintetizar um novo conhecimento a partir de uma situação inicial. É claro, que para isso vir a efeito, torna-se importante o auxílio de conhecimentos sociolinguísticos, da linguística textual, da psicolinguística, enfim, os cursos de formação de professores deveriam estar impregnados dessas culturas teóricas.

5.1.3 Atitudes e identidade linguística

Neste subeixo 3, foco central desta pesquisa, pretende-se tratar mais especificamente agora das crenças e atitudes linguísticas que os professores colaboradores revelaram em suas preciosas contribuições. Retomando, que por atitudes linguísticas, entende-se como sendo atividades mentais ou reativas por meio das quais acreditamos que as avaliações sociais e as crenças são exteriorizadas. Tarallo (1985, p. 14) vai afirmar que “são armas usadas pelos seus residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de

grupo social separado”. Então, por crença entendemos que sejam sistemas de conhecimento e de opiniões que as pessoas têm sobre as línguas e suas variações, já as atitudes linguísticas são as reações comportamentais e valorativas refletidas por essas crenças na percepção do uso efetivo da língua. No que podemos concordar com os teóricos dessa área, é que as crenças afetam o modo como vemos e nos relacionamos com o ambiente e também afetam como nos comportamos.

Quanto às atitudes, filiamo-nos no pensamento de Lambert e Lambert (1972) ao defender:

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagirem relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (Lambert; Lambert, 1972, p. 78).

Nesse sentido, o que se percebe é que por vezes nós professores, imersos nos processos de ensino, nos colocamos de forma exterior à questão variacionista, todas as referências que fazemos a este outro parece ser de modo distanciado: “estamos falando do dialeto dele”, “da variedade dele”. Enfim com a crença de não pertencimento àquela variedade em específico, contudo, pertencente a qualquer outra, porém muito dificilmente pertencente à variedade privilegiada.

Uma vez delimitado o campo de estudo dessa tese em atitudes linguísticas, torna-se necessário nos determos um pouco mais em apresentar com maior fôlego um padrão de atitudes com base nas crenças que já permeiam a prática pedagógica do professor, já marcadamente estudadas na sociolinguística educacional e nos estudos atitudinais que compõem a abordagem sociolinguística. Para tanto, delineamos algumas crenças e atitudes reveladas nas entrevistas com os nossos colaboradores especificadas neste **subeixo 5.1.3 – categoria de nº 3 – Variação linguística e identidade linguística (tabela 03, página 92)**, assim organizadas:

- I subcategoria – Crenças e atitudes linguísticas no ensino com variação (quadro 15);
- II subcategoria – Padrão de atitudes linguísticas (quadro 16)

Quadro nº 15 – Síntese das crenças e atitudes linguísticas dos professores colaboradores

VOZ	Eixo temático central	Crenças predominantes	Atitudes/comportamentos
VOZ1	Diferenças geracionais	Oralidade influencia escrita	Neutralidade, complacência
VOZ2	Influência digital	Internet substitui variedades	Intervenção empática
VOZ3	Valorização cultural	Diferença língua/fala	Intervenção só na escrita

VOZ4	Rotacismo	Pode ser dislalia	Encaminha ao fonologista
VOZ5	Estranhamento social	Variação não impede comunicação	Correção indireta
VOZ6	Preconceito estrutural	Vergonha do falar	Postura observadora

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Setembro de 2025

As análises a partir do quadro 15 fundamentam-se na interpretação dos dados evidenciados por meio dos excertos dos colaboradores à medida que expunham seus posicionamentos e pensamentos acerca do ensino com variação, mediados por valores e comportamentos advindos não somente da profissão docente, mas também da sua própria constituição identitária enquanto falante da língua portuguesa. Desta forma, apresentamos a seguir, as subcategorias de análise:

I – Subcategoria – Crenças e atitudes linguísticas no ensino com variação

Os dados obtidos, no quadro acima, por meio das entrevistas, revelam que as crenças e atitudes dos professores colaboradores em relação às variações linguísticas, que reagrupados, culminam na organização em torno de quatro grandes eixos: (i) diferenças geracionais, (ii) influência da linguagem digital, (iii) valorização cultural do falar cuiabano e (i) mediação/estigmatização da variação.

A seguir, apresentam-se os excertos representativos e, na sequência, a análise interpretativa.

Excerto – VOZ1

“Alunos da EJA [...] falavam e escreviam exatamente como pronunciavam (‘praca’, ‘framengo’)...”

Observa-se, nesse excerto, a crença de que a oralidade interfere negativamente na escrita, sobretudo entre falantes idosos, cujos hábitos linguísticos são percebidos como cristalizados. A atitude da professora oscila entre a aceitação tácita e a neutralidade, revelando um comportamento complacente que evita o confronto direto com a variação.

Labov (1963) afirma que os programas de educação compensatória são pensados para corrigir os falantes, não a escola e neste sentido estarão sempre fadados ao fracasso caso insistam nessa inversão lógica.

Soares (2023, p.85) ao se pronunciar a respeito da função da escola nesse contexto de desigualdades sociais e linguísticas, aponta que a escola ao selecionar os seus objetivos baseando-se nos valores sociais privilegiados e ao escolher essa opção, coloca-se por

perpetuadora dessas desigualdades sociais. A postura de aceitação tácita e a neutralidade no exercício da prática pedagógica acabam por corroborar tais pressupostos. E ainda afirma:

[...] o que a escola dá, no ensino da língua, é o reconhecimento dessa linguagem “legítima” e, portanto, do *capital linguístico social e escolarmente rentável*. Isto é, o que ela dá é a capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como “legítima”; o que ela não dá é o conhecimento dessa linguagem, conhecimento aqui entendido como a capacidade de produção e de consumo da linguagem “legítima” (Soares, 2023, p. 98 GRIFO DA AUTORA).

Ao apregoar a escola como um espaço democrático e de promoção social e de superação das discriminações e da marginalização, envida-se uma contradição forte que Bourdieu e Passeron (1982) vão caracterizar como sendo uma violência simbólica, de caráter reprodutivista, pois dá-se por imposições legitimadas socialmente e referendadas pela escola (Soares, 2023, p. 86).

É preciso reafirmar que os problemas que aprofundam as desigualdades sociais não são da escola, estão dentro dela, por isso mesmo, o que se espera dessa instituição e dos agentes sociais e pedagógicos que atuam neste espaço formativo, é que sejam possibilitadores das transformações necessárias, de modo a transpor os muros sociais.

Nesse sentido, a escola pode ser e será mais importante para as classes sociais menos privilegiadas.

Excerto – VOZ2

“A linguagem da internet prevalece sobre a linguagem local...”

Aqui se evidencia a crença de que as variedades locais estão sendo substituídas por gírias e registros digitais. A atitude da professora, embora interventiva, é mediada pela empatia, o que revela uma tentativa de conciliar exigências normativas com a preservação da identidade dos falantes.

Talvez permeada pela ideia de língua única e invariável, fica bastante compreensiva a atitude conciliadora de VOZ2. Bortoni-Ricardo e Almeida (2023, p. 21) com base nos estudos de Faraco (2002) não somente nos esclarece conceitualmente a distinção entre norma padrão e norma culta, como já tratamos no capítulo teórico dessa tese, bem como apontam que somos permeados por variadas normas, quando demarcamos adequações a determinados contextos ou situações. Exemplificam com “normas dos amigos”, “normas do emprego”, enfim, o que as autoras estão a nos dizer é que “pode-se associar o conceito de norma à variação”, dado que cada norma constitui uma variedade linguística.

Nesse sentido, para a VOZ2 a variedade contida na linguagem da internet acaba prevalecendo sobre a variedade expressa no contexto local do falante. Sem adentrarmos nos tipos de variações apontadas por Bortoni-Ricardo e Almeida (2023, p. 24) e dos inúmeros estudos que são citados pelas autoras, tal como Castilho (2010), trouxemos a contribuição do conceito de variação social que pode nos ajudar a compreender o dilema de nossa colaboradora. Por este pensamento, entende-se que os fatores sociais, tal como diferenças etárias e socioculturais podem impactar na forma como os falantes constituem suas identidades linguísticas, isto posto, vemos que os mais jovens ansiosos pela marcação de identidade, definem formas linguísticas próprias como forma de distinção entre outras faixas etárias.

Assim, no mundo globalizado da internet e no uso cotidiano das mídias sociais, os mais jovens são levados a constituírem uma forma peculiar de linguagem que podem tornar invisíveis barreiras geográficas e sociais.

Excerto – VOZ3

“O falar cuiabano é uma riqueza cultural a ser valorizada...”

A VOZ3 rompe com a lógica corretiva da oralidade, assumindo uma postura de valorização cultural da variedade. Ela informa que a sua intervenção ocorre apenas na escrita, o que indica uma separação funcional entre língua e fala, coerente com os pressupostos da Sociolinguística Educacional.

Contudo, Bortoni-Ricardo e Almeida (2023) nos chamam a atenção para a necessidade de compreendermos a não correlação “escrita-formalidade, oralidade-informalidade”, posto que segundo as autoras é possível “aplicar a ideia dos contínuos para os níveis de formalidade, tanto nos gêneros orais como nos escritos”. E nesta tese, trabalhamos com os gêneros orais seminários, rodas de conversa, apresentação de trabalhos, dentre outros, no nível de formalidade da prática pedagógica do professor de LP. As autoras ainda ponderam:

Nesse sentido, é papel do professor de Língua Portuguesa levar o aluno ao contato com diversos gêneros orais e escritos, propiciando a percepção da adequação da linguagem a cada evento de comunicação (Bortoni-Ricardo; Almeida, 2023, p. 28).

Assim, a ideia dos contínuos para os níveis de formalidade, tanto para os gêneros orais como nos escritos, nos leva a refletir sobre a prática pedagógica do professor de LP, permitindo-nos o pensamento que seja possível a intervenção pedagógica nos dois níveis, como forma de

propiciar aos estudantes capacidade bialetal de adequação aos contextos de efetivo uso da língua.

Excerto – VOZ4

“Se for dislexia, oriento a família a procurar um fonoaudiólogo...”

Nota-se a confusão entre fenômeno linguístico e patologia, o que evidencia uma crença normativa e biologizante da variação. Essa postura revela uma atitude negativa, que desloca o fenômeno da esfera sociolinguística para a clínica.

Faggion (2010, p. 62) acredita que os atributos linguísticos dos falantes sejam provas, do que na realidade social efetivamente são, quando este atributo “o torna diferente dos outros” ou seja, possui um traço que “se impõe à atenção e pode afastar pessoas”, esse traço é o estigma, pois tem a característica de individualizar pessoas ou grupos sociais, e assim, os que “podem” discriminar, com base em ideologias e até referências que segundo a autora, “são inferências sem fundamento”, assumem o preconceito estrutural como base para explicar um fenômeno linguístico. Assim, a crença normativa pode apontar problemas ou situações do falante diante da expressão de uma variedade linguística.

Por outro lado, podemos considerar que esse pensamento de patologização da deficiência linguística, surgida na década de 60 nos Estados Unidos para categorizar as minorias étnicas, ainda perpassa pelos dias atuais, pois ainda é possível verificar confusões dessa natureza. Soares (2023, p. 31), sobre isto, faz a seguinte afirmação:

Surgiu, assim, uma verdadeira *teoria da deficiência cultural*, que patologizou a pobreza, isto é, tornou-a responsável por gerar “carências”, “deficiências”. Obviamente, essa *teoria da deficiência cultural*, ao assim explicar a desigualdade de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola – culpando disso a própria criança, sua família, seu contexto cultural -, dissimula as verdadeiras razões sociopolítico-econômicas da desigualdade. (GRIFOS DA AUTORA)

O caso em estudo, evidencia que a política de formação de professores no Brasil, carece de aprimoramento teórico, conhecimentos que possibilitem aos educadores terem condições de reformular sua prática pedagógica de modo a não só ressignificá-la, bem como, de modificar os seus próprios valores acerca de si e do mundo.

Excerto – VOZ5

“Alguns alunos sentem-se acanhados...”

A VOZ5 mostra o estranhamento do falar cuiabano é associado ao constrangimento social, revelando uma atitude ambígua: há valorização estética da variedade, mas também internalização do preconceito linguístico.

Contudo há que se considerar, que mesmo havendo uma valorização no campo estético de atuação social de uma determinada variedade, tal como o falar cuiabano, a forma como essa postura se externaliza, traz à tona, um arcabouço de crenças e atitudes/comportamentos que constroem o falante a ponto de que não se reconheça legitimidade em seu próprio traço linguístico.

Isto se dá, quando se tem por parâmetros apenas os preceitos que residem na variedade privilegiada. Bagno (2014) classifica o preconceito como sendo o resultado de uma atitude prévia que se assume diante de uma pessoa ou grupo social, antes mesmo de qualquer tipo de interação ou até mesmo sem conhecê-la, embora aconteça de modo individual, reflete as ideias que são validadas na sociedade e na cultura em que vivemos. Os fatores sociais (cor, gênero, religião, classe social) predeterminam os fatores linguísticos nesse contexto de avaliações.

Excerto – VOZ6

“Existe um preconceito estrutural ao falar cuiabano...”

A VOZ6 explicita o apagamento simbólico da variedade local, relacionando-o à mídia e à ausência de políticas de valorização cultural. A colaboradora apresentou-se na entrevista de forma nostálgica, ao tecer as suas considerações em quando “a escola, o professor, a família, os locais de moradia” constituíam-se por referenciais linguísticos para o estudante. Essa nostalgia expressa, revela uma atitude afetiva positiva, ainda que marcada pela percepção de perda identitária, contudo revela também aquilo que Willian Labov em seu estudo no *East Side* de Nova York em 1963/1964, quando apontou os grupos principais em relação à mobilidade social, como sendo ascendente, estável e descendente. Por esse pensamento de Labov, compreende-se que a mudança social é um processo contínuo, moldado pela estrutura social e pela aspiração do falante a outros padrões linguísticos, geralmente aquele que considera mais alto.

Nesse caso, ao afastar-se do seu grupo originário para anexar-se a um grupo mais globalizado, contexto das mídias sociais, há uma tendência em imitar as normas de referência externa, com a qual mantém maior contato e identificação. Sendo natural então, o afastamento, o apagamento da variedade local, sobretudo entre os mais jovens.

Bortoni-Ricardo (2021, p.76) estudando a função da língua como símbolo da identidade pessoal, traz a seguinte afirmação:

A teoria (da acomodação) trabalha com três conceitos básicos: a que vamos nos referir sinteticamente: convergência, divergência e complementaridade. A convergência é recurso usado na busca pela atração do interagente e se refere ao processo por meio do qual os falantes se esforçam para se tornar mais semelhante àqueles com quem estão interagindo.

Essa estrutura de organização social do qual os falantes fazem parte, nos ajudam a compreender essas considerações feitas pela VOZ6, sendo ela própria, como já informado anteriormente, tipicamente cuiabana de nascimento.

Nesta seção de estudos da - I categoria - nos propusemos ao estudo analítico das atitudes linguísticas no ensino com variação com base na matriz sintética do quadro 16.

II – Subcategoria – Padrão de atitudes linguísticas

A seguir, concentramos algumas análises acerca da necessidade de verificar a existência de um padrão de atitudes linguísticas, percurso analítico permeado pelos valores dos professores ao se atribuir papéis e funções inerentes à função do professor e às práticas pedagógicas empreendidas em sala de aula.

Essa compreensão de atitudes tem base na proposta constituída por Lambert e Lambert (1968) sob a perspectiva da psicologia social. Então, consideramos para nossa análise os elementos fundamentais dessa abordagem, descritas como cognitiva, quando verificamos os posicionamentos dos professores em relação ao ensino, à prática pedagógica, ao processo de ensino em si, donde se depreendem em quais crenças residem o conceito de língua e fala; o afetivo, quando expressam sentimentos de complacência, solidariedade e quando atribuem os valores “bonito”, “exótico”, “estranho”; e o conativo, quando demonstram motivações, vontades, opiniões, aspectos que explicitam a conduta sociolinguística do professor, seja em que sentido ou em que posição for.

Por esses pressupostos, postula-se que quando o falante ao se posicionar, seja de forma positiva ou negativa diante de uma variedade, esteja se revestindo de uma identidade que o diferencia dentre os grupos sociais.

A ideia é que percebamos, por meio de um conjunto de valores profissionais ou pessoais, os comportamentos empreendidos pelos colaboradores, de forma que possamos visualizar qual a perspectiva que o ensino com variação assume no sistema de ensino em MT.

Desta forma, construímos a seguir, um quadro síntese das atitudes linguísticas e suas principais classificações:

Quadro 16 – Síntese padrão linguístico das atitudes dos colaboradores

Atitudes linguísticas	Classificação	Consciência linguística	VOZ
Cognitiva	Correção/intervenção Estereótipos Percepção da variação	Positiva	VOZ2, VOZ3, VOZ5
		Negativa	VOZ4
		Neutra	VOZ1, VOZ6
Afetiva	Identidade/lealdade Estigma Conforto/desconforto	Positiva	VOZ1, VOZ2, VOZ3, VOZ5, VOZ6
		Negativa	VOZ4
		Neutra	----
Conativo/Comportamental	Intenção Acomodação/discriminação Aceitação/rejeição Posicionamento diante da variação	Positiva	VOZ2, VOZ3, VOZ6
		Negativa	VOZ1, VOZ4, VOZ5
		Neutra	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em novembro de 2025.

Os indicadores linguísticos apresentados nos eixos temáticos do quadro 15, descritos como (i) diferenças geracionais, (ii) influência digital, (iii) valorização cultural, (iv) rotacismo, (v) estranhamento social e (vi) preconceito estrutural levou-nos a perceber um padrão de atitudes linguísticas, oportunizando-nos a constituir inferências acerca dos componentes que caracterizam o *corpus* de análise por meio dos estudos atitudinais pela abordagem sociolinguística.

A variação linguística não é somente uma mudança estrutural na fala (regional ou social), é também um fenômeno linguístico avaliado pelos falantes através de três componentes fundamentais, dos quais se descrevem como sendo o modelo tripartido das atitudes linguísticas, quais sejam: o modelo cognitivo, afetivo e comportamental. Esses modelos já apresentados nessa tese, nos ajudam na compilação dos dados que figuram no quadro analítico acima.

Assim, vemos que no aspecto cognitivo os colaboradores se dividiram ao assumirem comportamentos positivos, negativos e até de neutralidade. Entendem que devem promover intervenções pedagógicas, que precisam se posicionar quanto a estas intervenções, e apresentam clareza quanto a institucionalidade de um desempenho linguístico em específico.

Podemos inferir que o gênero dos colaboradores, em sua maioria feminino, contribuiu para atitudes de maior complacência e até de neutralidade, contudo no item comportamental a intenção, acomodação/discriminação, aceitação/rejeição o posicionamento assumido pelos colaboradores oscila apenas entre o positivo e o negativo.

Há, então, acentuada demonstração da dicotomia entre língua/fala e da gramaticalidade/agramaticalidade da fala. Sobre isso Labov escreveu:

Acredita-se que um corpus extraído da língua falada não constitui boa evidência, já que conterá vários exemplos de frases malformadas que os próprios falantes condenam e mudam quando sua atenção é chamada para elas (Labov, 2008, p.220).

Esses espectros sociais e linguísticos, fazem com que os colaboradores se sintam predestinados à correção, dadas as várias razões: estranhamentos, vergonha, entrevistas de trabalho.

Quanto ao aspecto afetivo, digamos que há até um sentimento maternal aflorado pelos colaboradores (maioria feminina), contudo, de natureza um tanto quanto contraditória quando relacionamos com o aspecto cognitivo, uma vez que, as atitudes positivas se sobrepõem sobre as negativas. O dado se explica pela base dos estudos sociolinguísticos, que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 147), adentrou o campo da sociolinguística interacional, na interface com antropologia e a sociologia em que se postula que a norma e as categorias sociais atuam como parâmetros influenciadores dos usos linguísticos. Dessa forma, o comportamento duplo das mulheres fica mais factível, uma vez serem mais conservadoras na estabilidade e mais progressistas quanto aos processos de mudança.

Os aspectos positivos demarcados pelos colaboradores se dão em situações em que os professores sentem-se leais e solidários aos seus estudantes, pois em seus conjuntos de falas ficam evidentes atitudes e sentimentos complacentes e de valorização positiva, ao expressarem nas entrevistas o uso de vocábulos valorativos, tais como “bonito”, mesmo que em alguns momentos (valorização negativa) as suas crenças acerca do ensino gramatical pareçam indicar ainda, como obrigatória a correção na fala e na escrita, principalmente quando correlacionam ao fator trabalho, por exemplo, contudo, não se trata de um ensino bialeal.

A reação frente a variedade cuiabana, apesar dos estranhamentos, do uso dos termos “engraçados”, “exóticos”, “não é incorreto”, demonstra um reconhecimento sobre a marginalização da variedade cuiabana em detrimento de outras, tal como as nordestinas.

Neste sentido, há que se considerar que não só as relações de poder e dominação influenciam a prática pedagógica do professor, mas também as relações interativas em sala de aula, estas podem definir papéis e funções que levam em consideração as sublimações, a neutralidade e a observação. Comportamentos revelados nas práticas educativas, advindas dessas posturas, podem contribuir para silenciamentos e negligências quanto ao ensino com variação linguística.

Quanto ao aspecto conativo/comportamental, o padrão evidenciado oscilou apenas entre o positivo e negativo, não tendo nenhuma marcação que demonstrasse neutralidade por parte dos colaboradores quanto aos seus posicionamentos diante da variação linguística em si,

contudo a aceitação tácita, o comportamento de observador, dantes descritos nesta tese, suscita contradições entre os binômios prestígio/estigmatização; língua/fala; solidariedade/refutação.

Uma vez considerado o aspecto conativo das atitudes, em que a ideia de “reforço” do ambiente parece latente, portanto, comportamentalista, faz-se necessário demarcar a distinção entre a sociolinguística e o behaviorismo de Skinner. Neste, a língua se constitui por um sistema abstrato em que o aprendizado se dá por condicionamento. A sociolinguística entende que o comportamento, observável, é fruto de adaptações sociais, não apenas de regras inatas, são determinadas também, por fatores extralinguísticos. Com base na psicologia social Lambert e Lambert fazem a seguinte afirmação:

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1972, p. 83).

Desta feita, reafirmamos a abordagem comportamentalista, interpretada como sendo uma conduta, uma resposta a um estímulo ou a características sociolinguísticas dadas (Moreno Fernandez, 1998), contudo, como um sistema heterogêneo onde o falante utiliza-se de estruturas sociais para o uso efetivo da língua.

Ainda neste subeixo 5.1.3, vamos apresentar considerações acerca da percepção que os colaboradores têm acerca dos documentos oficiais na articulação com esse padrão de atitudes linguísticas apresentado.

Nesta **Categoria 4 – Documentos oficiais BNCC e DRC/MT** os colaboradores fizeram os seguintes apontamentos:

VOZ1 “Sigo o sistema estruturado”;

VOZ2 “É uma fonte de planejamento, promove a escrita e a valorização cultural”;

VOZ3 “A BNCC respalda as práticas pedagógicas e direciona para os padrões de ensino e em exames como o ENEM”;

VOZ4 “Embora a BNCC e o DRC proponham o trabalho com variação, o sistema estruturado de ensino – SEE - oferece pouca abertura para o tema”;

VOZ5 “Observo as competências da linguagem e me baseio na BNCC e DRC e outras fontes”;

VOZ6 “O ensino com variação linguística pelo viés da BNCC é mais aprofundado no 2º ano do ensino médio, sendo esporádico nos demais”.

Os excertos acima, produzem uma riqueza de considerações quando articulamos todos esses pensamentos ao padrão de atitudes apresentado. Essas opiniões exaradas pelos colaboradores indicam o grau de impacto que os documentos oficiais oferecem à prática pedagógica dos professores de LP.

Fizemos breves análises, nesta pesquisa, acerca da composição da BNCC e o DRC/MT para o ensino de LP e para a área de linguagem, estabelecendo o campo de estudos para o ensino com variação linguística, contudo, faz-se necessário compreendermos ideologicamente esses documentos oficiais de forma que possamos entender os posicionamentos apresentados pelos colaboradores.

As nossas considerações iniciais a respeito da BNCC, ainda que alguns estudos apontem que o documento reconheça o multilinguismo em nossa sociedade, no entanto, mesmo assim, ainda há o predomínio em nosso país da orientação para o ensino da língua padronizada.

É latente que ainda vivemos sob o domínio de uma ideologia linguística normativista. O modo como essa ideologia linguística é utilizada, favorece ao modo, também, de como são construídas identidades culturais e nacionais, incorrendo, dessa forma, em práticas pedagógicas que refletem o monolinguismo, sob a tutela do português como língua oficial. Não se pode ignorar então, o peso da cultura do “erro” sobre os professores de língua portuguesa. Faraco (2008, p. 178) afirma “o peso é que tem impedido uma discussão mais aberta e menos preconceituosa de cara linguística real”.

Neste cenário então, é importante discutir como a BNCC, ao propor a implementação de um currículo único para todo país, deixa de levar em conta a dimensão geográfica e cultural do Brasil, bem como, as especificidades de estados e municípios. Além disso, não contempla os aspectos relacionados à formação de professores, ainda assim, apresenta a pretensa finalidade de superar as dificuldades enfrentadas por estados e municípios na efetivação de um “ensino acolhedor, multicultural, singular, integral e diverso” (Brasil, 2018, p 14).

A BNCC tem uma perspectiva discursiva da linguagem, logo, aponta ter por fundamento a interação humana, e para que tal aconteça, é preciso compreender situações reais e concretas de comunicação. Entretanto ao desdobra-se em habilidades, no trabalho pedagógico por meio dos gêneros discursivos e diferentes letramentos e multiletramentos, acaba por perder o sentido para muitos professores em sala de aula, ao terem em mãos instrumentos linguísticos que comunicam linguisticamente diferente do proposto. E ainda, quando somente na competência 4 - no campo de atuação social - apareçam apenas duas habilidades específicas para a compreensão social, histórica e pedagógica dos professores de LP para o ensino com variação linguística.

Nos excertos analisados acima, todos os colaboradores enxergam na BNCC, provavelmente no DRC/MT, visto que se configura um referendo do Estado de Mato Grosso, como já apresentado nessa tese, que os documentos oficiais exercem um papel político e didático-pedagógico para os sistemas de ensino. Contudo, é necessário perceber, inclusive a partir das análises dos roteiros, já apresentados, o quanto as práticas educativas implementadas em sala de aula se mostram distantes e desconectadas desses documentos oficiais.

Desse modo, quando articulamos o texto da BNCC, ao texto dos professores e à síntese das atitudes linguísticas presentes na prática e no comportamento desses profissionais, ficam perceptíveis diversos paradoxos: heterogêneo/homogêneo; monolinguismo/variação; letramento/multiletramento; formal/informal; cultura/ideologia do erro, bem como, a crença da correção. Sobre estas análises, nos filiamos nas palavras de Faraco:

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. As práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos (Zilles; Faraco, 2015, p.20).

Torna-se então, compreensível, a postura revelada pelos colaboradores e os seus dilemas cotidianos.

Ao compreender o currículo como um documento de identidade e um território de disputas (Moreira; Silva, 1994; Moreira, 2021), torna-se imperativo analisar criticamente a implementação da BNCC. Esta normativa não é neutra, ela reconfigura a formação docente e as práticas pedagógicas sob uma lógica de padronização que, muitas vezes, silencia as subjetividades e as realidades locais. Assim, o embate entre as prescrições da Base e a autonomia do professor evidencia os limites e as possibilidades da práxis educativa contemporânea.

Ao imporem a premissa de uma base curricular unificada, os documentos oficiais acabam por subordinar a educação a uma lógica estritamente mercantil. Essa padronização deliberada asfixia as especificidades geográficas e socioculturais inerentes aos sistemas estaduais e municipais, evidenciando um abismo intransponível entre o discurso normativo e a realidade complexa das salas de aula.

A tentativa da BNCC de fixar uma identidade curricular nacional uniforme silencia a pluralidade de normas e falares locais. Esse apagamento das fronteiras linguísticas regionais reforça o preconceito linguístico institucional, pois impede que as escolas desenvolvam currículos flexíveis baseados no letramento e na realidade linguística de suas comunidades.

5.1.4 O rotacismo no falar cuiabano e o ensino de LP em MT

Finalmente, nosso último subeixo de análise com os dados obtidos por meio das entrevistas. Como já visto na seção anterior, em que foi possível uma melhor categorização das atitudes linguísticas apresentadas pelos colaboradores e o ensino de LP portuguesa em MT. Aqui nos deteremos apenas nas considerações que as VOZES fizeram a respeito do trabalho pedagógico, em especial a partir do metaplasmo rotacismo no falar cuiabano, **categoria de nº 5 – O falar cuiabano - da tabela 03, página 92**, essa tese.

A ação proposta aos colaboradores é que dissessem qual seria a maior dificuldade quanto ao trabalho pedagógico com esta variedade em específico, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro nº 17 - Especificidades do trabalho pedagógico

Identificação	Especificidade do trabalho pedagógico
VOZ1	A maior dificuldade é fazer com que os alunos, especialmente os mais velhos da EJA, diferenciem a oralidade local da escrita formal e saibam quando usar a norma culta, sem que isso seja imposto de forma autoritária ou desvalorize a sua expressão linguística natural. A resistência à mudança de hábitos linguísticos profundamente enraizados é um fator crucial.
VOZ2	A maior dificuldade para a professora não é entender o cuiabanês, mas a sua ausência em sala de aula. A linguagem regional está perdendo espaço para a linguagem da internet e de outras mídias, o que dificulta o trabalho com a variação linguística de forma prática e cotidiana.
VOZ3	O principal desafio pedagógico seria fazer com que os alunos compreendam que sua variedade é legítima e representa sua cultura, mas que também existem outras formas de falar que são aceitas em diferentes contextos.
VOZ4	Falta de Tempo: O currículo já é extenso, e a ausência do tema nos materiais e do interesse dos alunos dificulta a criação de tempo para abordagens aprofundadas, como seminários sobre culturas regionais e falta de interesse dos alunos em discutir algo sobre a variação cuiabana.
VOZ5	O professor não vê o falar cuiabano como uma "dificuldade" pedagógica, pois ele mesmo está habituado à região. Pelo contrário, sugere que deveria ser um "instrumento de pesquisa", já que os alunos se comunicam normalmente e a variação não é um problema intrínseco.
VOZ6	A principal dificuldade é o "preconceito estrutural" dos próprios alunos cuiabanos contra sua cultura. Curiosamente, alunos migrantes demonstram mais respeito e curiosidade pela cultura cuiabana do que os locais.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com o auxílio do App Transkriptor²⁰. Setembro de 2025

²⁰ TRANSKIPTOR. Aplicativo de transcrição automática de áudio para texto. Disponível em: <https://www.transkriptor.com>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

Os colaboradores apontam que a não manutenção da fala dialetal cuiabana, entre os estudantes do ensino médio, tem como causa, o distanciamento da sonoridade do falar cuiabano dado ao advento das mídias sociais e maior aproximação dos dialetos urbanos. Entendemos que as cidades abrigam uma quantidade de falantes de diversas origens, o que gera uma diversidade linguística importante, além disso, favorecem a formação de grupos sociais, cuja origem se dá nos multimeios das mídias sociais e dos falares característicos de uma geração de jovens que adota linguagens específicas de pertencimento a determinado grupo, independente da classe social, mas de uma comunidade de fala em específico, incluindo a adesão ao uso exagerado de muitos palavrões, como foi apontado por duas colaboradoras (VOZ2 e VOZ6).

A variedade do falar cuiabano, revela a beleza da constituição cultural de um povo altamente misturado, esse amálgama cultural da região denota o que de mais rico possa existir em MT, sobretudo, na baixada cuiabana.

Referenda-se que as percepções apresentadas pelos colaboradores no quadro 17 acima, ao reconhecerem desafios na especificidade do trabalho pedagógico quanto ao ensino com a variedade cuiabana. Para eles, são importantes barreiras e tensões para a sua efetividade, as quais podemos elencar:

- a) Os mais velhos não distinguem a oralidade da escrita;
- b) A linguagem da internet se sobrepõe às regionalidades;
- c) Os alunos não veem legitimidade em seus próprios falares locais;
- d) Os materiais didáticos, o currículo e a falta de tempo são instrumentos negligenciadores do ensino variacionista;
- e) A comunicabilidade acontece, mesmo sem o reconhecimento da variação linguística;
- f) O preconceito estrutural fomenta o desaparecimento do falar cuiabano entre os alunos.

Uma, dentre as muitas considerações importantes a serem feitas quanto a esta questão, está no fato que o rotacismo no falar cuiabano, se distancia do falar urbano, ou seja, do campo complexo de estudo em que se analisa uma diversidade de sotaques, gírias e estruturas linguísticas que surgem da interação social em um ambiente urbano, o que pode contribuir para uma aparente perda de sonoridade e o aspecto cantado da linguagem cuiabana, realizado por meio de inúmeras construções linguísticas, tal como se vê nos recursos estilísticos: alongamento da vogal tônica [ĩbɔla: du] – embolado; [tʃɛga:du] – chegado – conservação, variação e redução

do ditongo [õw] grafado <ão> e <am> - [violõw] – violão, e tantos outros traços linguísticos que conferem musicalidade ao falar cuiabano.

Outra consideração para esse ponto em discussão, reside nos contundentes esforços realizados na vida pregressa dos estudantes, obstinados em corrigir o metaplasmo, segundo os colaboradores. E, também, ao advento da internet trazendo uma nova linguagem urbana, um indício para o seu aparente apagamento entre os mais jovens.

Reconhecidamente, o rotacismo, juntamente com o R retroflexo, é o traço sociolinguístico mais estereotipado da língua portuguesa no Brasil, o cancelamento da distinção entre a lateral e a tepe em realizações como “Pobrema > problema”; “Fravia > Flavia”; “praca > placa – é um traço sociodialetoal recorrente entre regiões distantes dos grandes centros, e entre pessoas menos escolarizadas e mais velhas (Freitag, 2010, p. 18).

De igual modo, podemos inferir haver um certo silenciamento contido nos documentos oficiais, tanto curriculares, quanto pedagógicos, quando se tem poucas referências dialetais nos materiais didáticos e no sistema estruturado de ensino, que dada a sua organização metodológica e comercial confere um tempo pedagógico cada vez mais exíguo para um trabalho de maior fôlego e sistemático com a variedade cuiabana, em especial.

Diferentemente de outros estados, em que as marcas linguísticas estão na sonorização, no uso de vogais abertas, processos de ditongação, expressões e falares diferentes para nominar objetos e situações, tais como: macaxeira (mandioca), xiringar (aspergir), jerimum (abóbora), dentre outros, o falar cuiabano tem maior e mais profundas características morfossintáticas, fonéticas e fonológicas, além do rotacismo – algumas destas singularidades são: **futxico** – fuxico; “**vou lá no mamãe**”; “**Tchá co bolo**”; além do belíssimo glossário de palavras – **digoreste** (ótimo); **Tchapa e Cruz** (legítimo); **pau rodado** (alguém de fora), e tantas outras manifestações próprias da variedade cuiabana (Campos, 2014, p. 118-121).

Diante de todo o exposto, o que poderia se indagar, então, acerca do que a escola pode fazer? Soares (2023, p.108) propõe como possível resposta a essa indagação a seguinte consideração:

A escola reconhecendo a existência de *diferenças* e não de “deficiências” linguísticas, assume que pode e deve promover a *aquisição* da linguagem socialmente prestigiada, para que, através de um bidialetoalismo funcional, o aluno possa *adaptar-se* às exigências da sociedade tal como ela é” (Soares, 2023, p. 108.) (GRIFOS DA AUTORA)

Embora o rotacismo presente no falar cuiabano pareça recuar entre os mais jovens sob uma ótica macroestrutural, as narrativas dos colaboradores revelam que esse fenômeno ultrapassa a mera correlação geracional. Sob o prisma da Terceira Onda da Sociolinguística, a

variação deixa de ser um reflexo passivo de categorias demográficas e assume um papel de recurso semiótico ativo. Assim, esse possível apagamento ou a manutenção do rotacismo configuram-se como tomadas de postura estilística e performática, por meio das quais os falantes agenciam suas identidades e sinalizam pertencimento ou diferenciação em suas comunidades locais.

Segundo Cox (2001), embora o falar cuiabano seja mais evidente em classes sociais de menor renda e escolaridade, o rotacismo e a singularidade regional também são preservados por parte de alguns professores e determinados alunos universitários locais. Essa permanência entre falantes altamente escolarizados, sinaliza um forte sentimento de pertencimento e manifestação de identidade.

Na defesa por uma profissionalidade docente que responda ativamente ao contexto sociolinguístico, a formação em serviço consolida-se como um espaço estratégico de mediação. Mais do que instrumentalizar o professor para tolerar a variação, esse espaço capacita os docentes a compreenderem seus alunos como agentes que moldam suas identidades locais por meio de estilos linguísticos dinâmicos. Assim, a formação com nossos colaboradores transita de um modelo que apenas mapeia variantes para uma prática que decodifica os significados sociais e ideológicos produzidos em sala de aula.

Neste subeixo 4 está contido também as análises a partir da **categoria de nº 06 – Formação de professores** - apresentada na tabela 03, página 92, desta tese, obtidas por meio das perguntas 19, 20 da entrevista que se referiam ao conhecimento da abordagem sociolinguística, e a perspectiva para o ensino da variação linguística e do trabalho pedagógico com o rotacismo na variedade cuiabana.

No que se refere à formação docente, os dados apontam para lacunas na preparação para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, o que reforça práticas corretivas e pouco reflexivas. A necessidade de formação continuada emerge como condição para que a escola possa atuar como espaço de valorização dos falares e não de seu apagamento.

Vejamos algumas considerações dos colaboradores nos excertos a seguir:

VOZ1 – “O tempo dos cursos de formação é curto, mas acho super válidos”;

VOZ2 – “A formação em serviço, especialmente os cursos *online* obrigatórios da AVADEF, não contribui muito”;

VOZ3 – “Toda formação contribui, mas as oferecidas pela Seduc/MT atualmente estão voltadas para o uso de tecnologias”;

VOZ4 – “As formações ainda são insuficientes para a abordagem sociolinguística”;

VOZ5 – “A formação da Seduc é muito importante, embora não seja suficiente para esgotar o tema”;

VOZ6 – “É insuficiente para uma abordagem sociolinguística, mas contribui para que os professores troquem ideias”.

Os relatos acima, quando confrontados com a perspectiva de instrumentalizações didático-pedagógicas importantes que os ajude a alterar conceitos a respeito do ensino com a variedade regional cuiabana, verifica-se um campo de tensão que parece justificar as ações empreendidas, até então, nas salas de aula.

Contudo, é preciso ponderar que os colaboradores ao mesmo tempo em que apontam possíveis lacunas nesta formação, podem estar carregando para ela aspectos apontados por Soares (2023, p.108) em que se atribui uma função redentora para a escola, ou seja, desempenhe o papel de “libertar” o aluno de sua “marginalidade linguística”. Por esse viés, a autora nos chama a atenção para o seguinte aspecto:

A escola reconhecendo a existência de *diferenças* e não de *deficiências* linguísticas, assume que pode e deve promover a aquisição da linguagem socialmente prestigiada, para que, através de uma bidialetalismo funcional, o aluno possa adaptar-se às exigências da sociedade tal como ela é (Soares, 2023, p. 108-109.) (GRIFO DA AUTORA)

Isto posto, compreende-se que a ideia de substituição de um dialeto por outro, ainda é uma concepção que permeia a prática pedagógica para o ensino de LP.

Outro aspecto que pode ser considerado também, ao julgarem a formação como ineficiente, podem estar reivindicando aspectos mais transformadores para a formação de professores, em que, o ensino com variação linguística não esteja voltado para fazer com que os alunos sejam orientados nas salas de aulas a substituírem seus falares por outro, mas, que estejam adquirindo capacidades para o exercício linguístico bialeto. Seriam estudantes hábeis em reconhecer os diferentes contextos de uso efetivo da língua. Quanto ao ensino, é bom ir *Muito além da gramática*, como escreveu Irandé Antunes (2007).

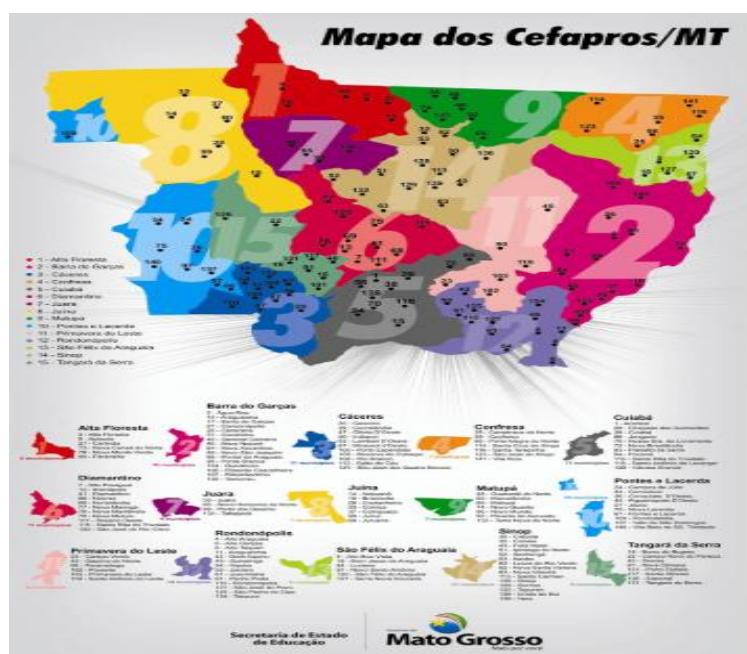
5.2 – EIXO 2 - PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MT

Neste subcapítulo, utilizamos os dados obtidos por meio dos questionários enviados e respondidos via *google forms* pelos professores colaboradores. Assim, como já apresentados nos capítulos anteriores, nossas análises ocorrem de forma a entender, por este instrumento de

coleta de dados, quais pensamentos os colaboradores manifestam quanto à forma como compreendem os processos de ensino, que advindos das atividades de interação entre o professor e o aluno são mediados tanto por conhecimentos, habilidades, procedimentos metodológicos, bem como por conjuntos de valores, sentimentos, opiniões e atitudes que caracterizam.

Se o caminho construído pela formação continuada em MT, não possibilitou ao ensino melhores indicadores no cenário local e também em nível nacional, mesmo quando se contava com uma estrutura robusta, tal como a criação dos 15 (quinze) CEFAPROS a partir de 1997, como se pode ver na figura abaixo, a criação da SUFP – superintendência de Formação Profissional dentro da estrutura interna da Seduc em 2016, cuja premissa era que a formação em serviço estava compreendida pelo conceito de formação centrada na escola, posto firma-se na reflexividade coletiva, na conversa e gerenciamento de metodologias mais dialogadas, esse pensamento mudou a partir de 2021, não só com a extinção de todas as estruturas anteriores, bem como pela criação agora de nova estrutura administrativa como as DREs que vão abrigar uma coordenadoria de formação chamadas de COFOR²¹, com quadro de pessoal bem reduzido, para dar suporte à formação em serviço, não mais centrada na escola, mas em ambientes virtuais com a criação da plataforma AVADEP e algumas formações síncronas e assíncronas.

Figura 1- Mapa dos CEFAPROS em Mato Grosso



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-dos-CEFAPROS-MT_fig1_314414992.

Acesso em 13 de novembro de 2025

²¹ Coordenadoria de Formação

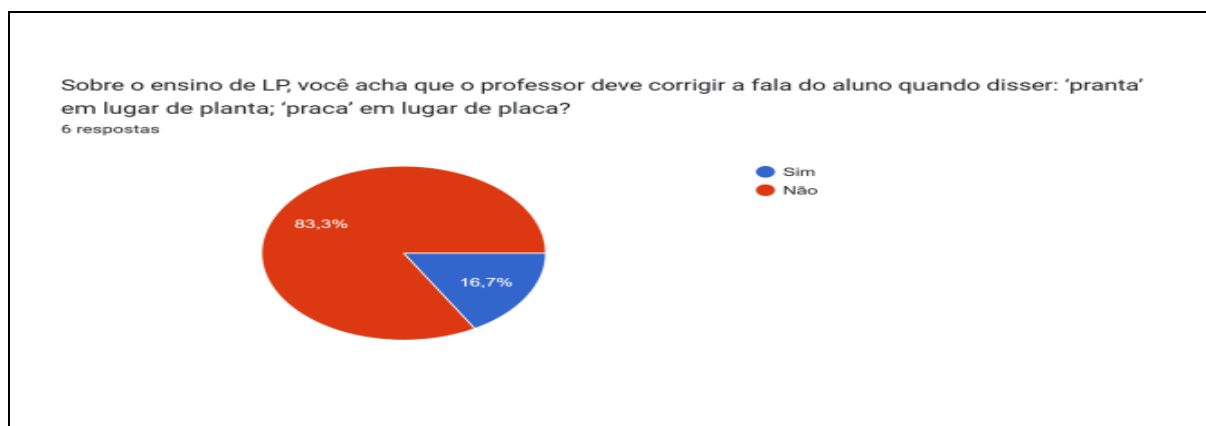
Nesse sentido, comporta analisarmos que o novo modelo provocou, segundo os colaboradores, certo distanciamento das questões que envolvem os inúmeros dilemas pelos quais passam os professores no desenvolvimento de sua prática cotidiana.

5.2.1 Processos de ensino

Nesta subseção, apresentamos as leituras e as interpretações feitas a partir de um conjunto de ações que empreendemos juntamente com os nossos colaboradores na investigação de nosso objeto de estudo sobre o rotacismo no falar cuiabano, no contexto dos processos de ensino que se desenvolve na escola. Por processos de ensino, já conceituados no capítulo teórico dessa tese, versa-se em torno da compreensão que seja a eleição de objetivos, escolhas metodológicas, planejamento e seleção de conteúdo, que por meio de uma interação dinâmica, promova a aprendizagem dos estudantes.

Ao serem questionados sobre determinados processos que compõem metodologicamente o ato de ensinar, responderam, sem serem unânimes nesta questão, qual deve ser a atitude do professor, como se vê no gráfico 01 abaixo:

Gráfico 1 – Pergunta de nº 01 do questionário – ensino de LP



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do Google Forms, 2025

Essa atuação dilemática que envolve a profissão docente, em específico a de professor de LP, demonstra o quanto ainda os traços de sociedades estratificadas e também, de “sociedades modernas orientadas para a meritocracia pessoal” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 49), subsistem na prática pedagógica do professor de LP, as exigências sociais para efetividade de uso coletivo da língua, para as quais os talentos individuais se sobressaem para o “falar certo”,

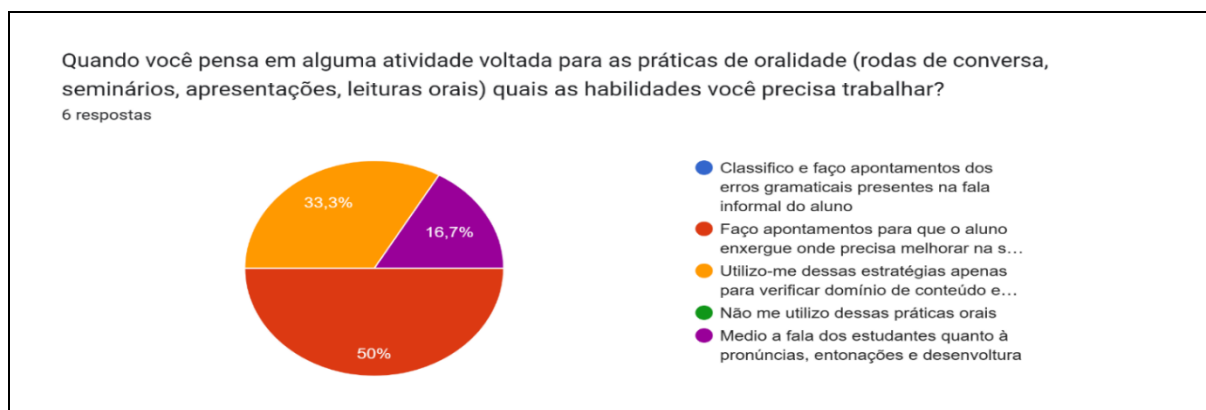
a escrita “correta” - quando sua realização se dá dentro dos parâmetros gramaticais da norma culta.

Outra questão de análise está no fato que, além do processo de gramatização nas atividades de ensino, ainda que com a disseminação do uso da chamada gramática contextualizada, os materiais didáticos, seguem metodologicamente utilizando fragmentos de textos, porções de diálogos em gêneros variados a disposição do ensino. Os títulos ainda constam no material didático e se repetem no planejamento dos professores de modo topicalizados, separando a dialogicidade e a natureza intrínseca em que os fenômenos linguísticos estão em ocorrência.

Contudo, pelo que vemos, os professores repetem as mesmas contradições que a escola tem em relação ao juízo de valor dado ao conceito de variação linguística. O posicionamento pedagógico que assumem diante da variação revelam em muito as ambiguidades que percebemos entre os gêneros utilizados para a coleta de dados.

No gráfico 02, a seguir, apontamos diversas possíveis escolhas aos colaboradores quanto ao seu trabalho pedagógico na seleção de estratégias de ensino, das 05 opções com uso das práticas de oralidade apresentadas, fizeram a opção por 03 delas, como se pode observar:

Gráfico 2 – Pergunta número 13 do questionário – Práticas de oralidade e ensino



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do Google Forms, 2025

As práticas de oralidade apresentadas servem como pretexto para observar a desenvoltura, domínio de conteúdo, expressividade, mas nunca para correções gramaticais, segundo avaliação dos colaboradores. Essa característica de observador, já evidenciada nas entrevistas, denota a posição que o professor assume diante da revelação da variação linguística no contexto da sala de aula. Há que se perceber um comportamento linguístico um tanto mais

inclusivo, mais também complacente e de acomodação, ainda que considerem a necessidade de intervenção pedagógica do professor em favor da correção gramatical.

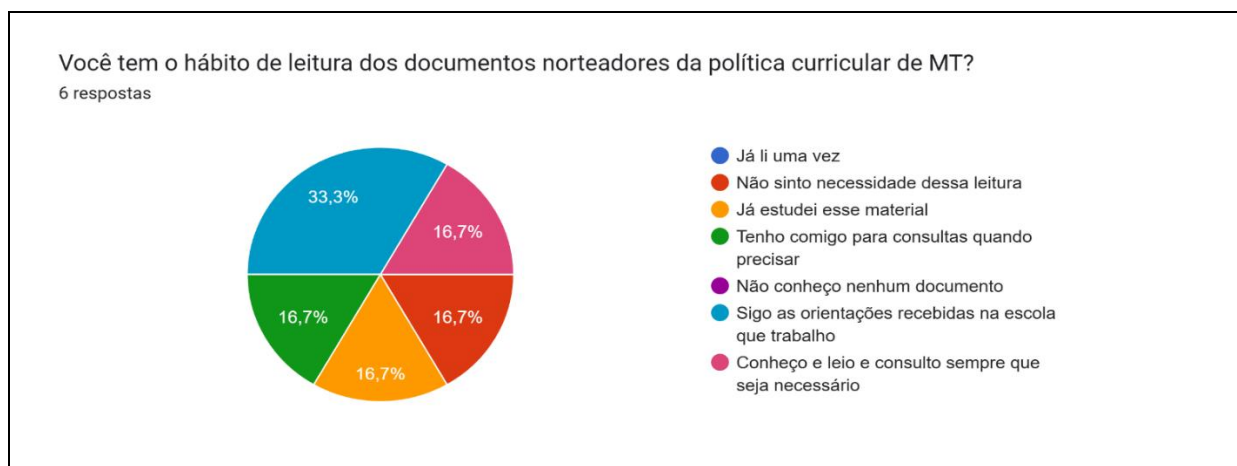
No entanto, Votre (2023) nos faz o seguinte apontamento:

O domínio maior ou menor do registro culto da língua depende de muitas variáveis. Entre essas destacam-se aqui o compartilhamento das experiências, a consciência do grau de prestígio atribuído a cada participante do processo interativo e o esforço de cada interlocutor em dar conta das tarefas comunicativas de modo a garantir êxito nos contextos em que quer figurar (Votre, 2023, p. 56 *apud* Mollica; Braga, 2023).

Nesse sentido, os gêneros orais, obviamente centrados na fala, tendem a produzir entendimentos que o processo de comunicabilidade esteja garantido para a expressividade do falante, talvez como um campo neutro e informal em que não se tenha que observar. Ficando evidente a concepção escolar de atuação mais forte na escrita dos estudantes.

Quanto às políticas curriculares que servem de base para a constituição dos processos de ensino e sua eficiência em fundamentar a prática do professor, parecem ocupar na prateleira um lugar para guardados, contudo, acreditam que os encaminhamentos escolares e os curriculares estejam intrínsecos na prática pedagógica e nos materiais didático-pedagógicos. Como podemos ver no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Pergunta 15 do questionário – Política curricular em MT



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do *Google Forms*, 2025

A familiaridade ou não com os documentos curriculares, podem ajudar a estabelecer um padrão para o ensino de LP, de um lado podem tender para o caráter reprodutivista, quando esse professor estaria conferindo à sua prática pedagógica menos autonomia, entretanto, o distanciamento também pode inferir um comportamento docente de aceitação tácita e, também, de automatização desse padrão de ensino, permitindo então que as regionalidades culturais e

linguísticas fiquem marginalizadas nesse currículo escolar. Faraco faz, sobre isso, o seguinte apontamento:

Trabalha-se sob o signo da fragmentação e apenas até o nível da sentença. Basta lembrar aqui a existência dos manuais com os 100, os 350, os 1001 erros mais comuns. Não se consolidou ainda uma compreensão pedagógica ampla de que o domínio da expressão culta é, de fato, um subproduto da imersão na cultura letrada e não o seu pré-requisito (Faraco, 2015, p. 27).

Isto posto, despertar a consciência linguística do estudante, passa necessariamente, claro, pela construção de processos de ensino inclusivos que possibilitem ao professor de LP constituir-se na profissão docente por meio de uma pedagogia (modo de fazer e de ser) mais voltada para as questões de uso efetivo da língua.

Outra questão, já analisada no eixo I quanto ao uso/conhecimento dos documentos curriculares oficiais, reside no fato de não existir uma correlação identitária entre a prática do professor e a sua efetividade real nesse cotidiano escolar, ou seja, não há reconhecimento por parte dos colaboradores em sua implementação, uma vez acreditarem que os instrumentos linguísticos adotados em sala já estejam incumbidos desse propósito.

5.2.2 Estrutura sociolinguística

No nível das relações constituintes de uma determinada variedade linguística torna-se factível observar como as ocorrências gramaticais acontecem de modo a produzirem o sentido necessário à comunicabilidade, como já postulamos nesta tese, como base nos estudo de Faraco (2008), em que afirma ser contraditório a defesa de que construções dialetais menos privilegiadas sejam desprovidas de um processo de gramatização, ou seja, há sempre em todas as variações um princípio de coesão estrutural, em qualquer sintagma nominal ou verbal. Vejamos a construção linguística: - **Eu foi hoje no mamãe!** – pode parecer não ter havido a correlação gramatical entre os termos, contudo a estrutura sociolinguística que ajuda na composição do sentido para a comunidade de fala em questão, não está de nenhum modo prejudicada, nem tão pouco pode se afirmar, que estejamos diante da construção de uma sentença totalmente desprovida de parâmetros gramaticais. Filiamo-nos nos estudos de Faraco (2008) sobre essa questão quando diz:

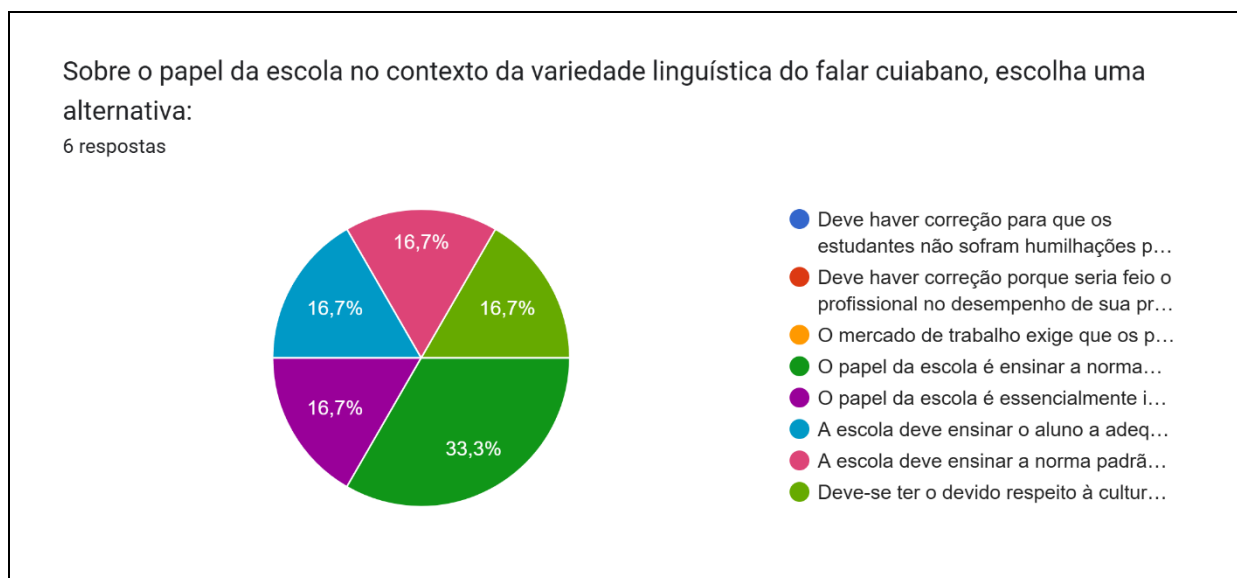
O que estabelece a correção são os valores positivos que, por razões políticas e/ou culturais, são agregadas a certas formas e não a outras. Assim, do ponto de vista estrutural [...] todas as formas e variedades linguísticas são equivalentes: subjacente a cada uma delas há sempre um regramento (Faraco, 2008, p. 136).

É importante afirmar que um dos pressupostos dos estudos sociolinguísticos está em afirmar que a ocorrência da variação seja sistemática, regular e ordenada. Considerando aqui aspectos da terceira onda dos estudos sociolinguísticos, podemos ver nesse caso, também, recurso estilístico como fixadores de identidades e significados sociais.

Não há que se dizer, então, que a variedade linguística cuiabana, não tenha em específico, o seu regramento gramatical. Essa variedade construiu o seu estilo próprio.

Quando, então, indagamos aos nossos colaboradores acerca desse papel destinado aos professores de LP quanto ao ensino sobre e com a língua materna diante da variedade cuiabana, vemos que cada um optou por apresentar a sua compreensão, havendo consenso em apenas dois deles quando escolhem a sentença em que caracterizam ser o papel da escola o lugar de se ensinar a norma culta, como se pode observar no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Pergunta número 03 do questionário – Variedade linguística e ensino



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do *Google Forms*, 2025

Nota-se, a partir do gráfico 4, a ausência de consenso entre os colaboradores, o que evidencia a fluidez ainda presente nos conceitos relacionados ao ensino com variação linguística. Essa falta de sintonia teórica resulta em uma prática pedagógica desconectada de um sistema mais coeso e planejado, fazendo com que as questões identitárias do ensino se manifestem sobretudo nos perfis individuais de cada professor.

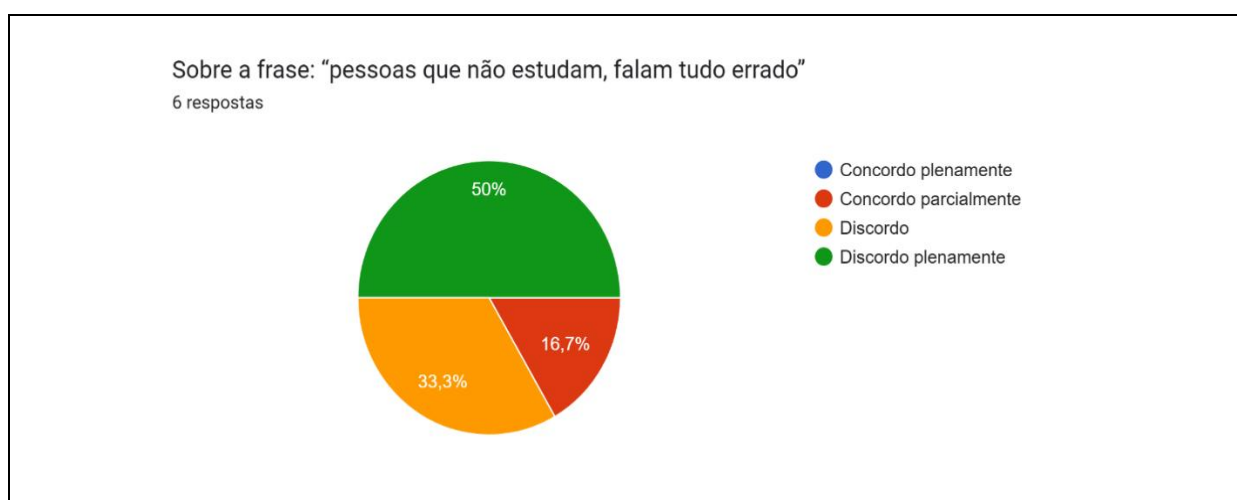
Bagno (2002), em seus estudos, busca desconstruir crenças capazes de promover a discriminação quanto a usos da língua por comunidades ou pessoas pertencentes a estratificações sociais e econômicas menos privilegiadas, dado a fatores econômicos e sociais mais fortes. Para o autor trata-se de uma crença em que se admite que a variação linguística em

desprestígio tem sua origem na ausência de cultura e de escolarização formal. Sendo característico, então, de regiões rurais, caipiras e pobres.

As opiniões dos colaboradores deixam bem latentes como esta crença, ainda, está arraigada no meio educacional. No gráfico 5 a seguir, apenas 50% dos colaboradores a refutam de pronto, contudo, vemos, que um colaborador acredita, mesmo que parcialmente, que a classe social, a cultura e a escolaridade, tem efeito direto no falar “errado” dos sujeitos de determinada variedade linguística.

Esses dados estão presentes no gráfico 5 abaixo, como podemos verificar:

Gráfico 5 – Pergunta número 02 do questionário – Crença do ensino e do professor



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do *Google Forms*, 2025

As opiniões que os colaboradores emitem ao responderem o questionário demonstram como as questões valorativas a respeito dos falares em sua diversidade, ainda trazem os resquícios das concepções que embasam os preceitos da gramática normativa, pelos quais os professores se submeteram, também, em todo o tempo pregresso de sua própria vida escolar e acadêmica e que tendem a repetir em sua vida profissional.

5.2.3 Formação de professores

Iniciamos colocando em discussão o papel que a formação de professores tem na convalidação ou não de conceitos teóricos a respeito do ensino de LP, compreender o que move os docentes na busca por inovações, amparo para resolução de dúvidas, ampliar conhecimentos,

compreender técnicas, métodos e metodologias que os façam proceder de forma inovadora e inclusiva quanto aos padrões linguísticos que devem empreender com seus estudantes.

Vê-se que avaliam de modo relativamente positivo as formações que recebem, acreditam que mesmo de modo parcial, essa formação tem auxiliado na composição de um ensino mais democrático e sensível aos fatores extralinguísticos que compõem as práticas pedagógicas e o ensino variacionista. Contudo, em linhas gerais, os colaboradores apresentam algumas contradições, como vimos também nas entrevistas, quanto a avaliação que fazem acerca do valor e importância que essa formação tem para eles. Essas contradições denotam um conceito parcializado de como a compreendem, quando parece dar a resposta ao que almejam em determinadas situações, entretanto, não em aspectos que envolvem metodologias advindas de abordagens mais sociodialectais.

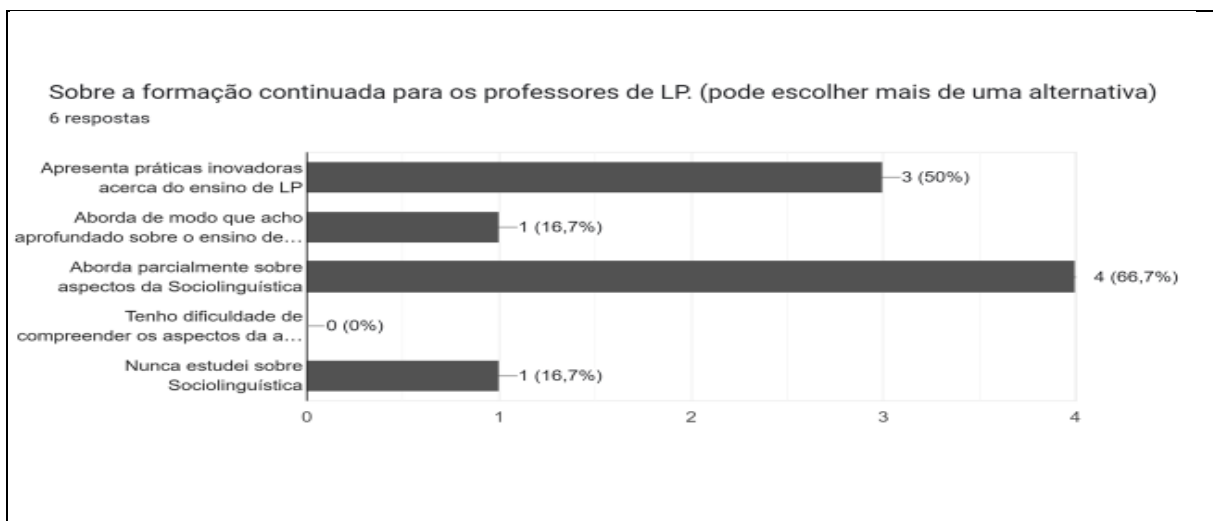
Ainda temos professor que não conhece a abordagem sociolinguística e outros que consideram que a formação recebida ainda não é uma totalidade que possa fazê-los pensar e agir de modo a entender melhor o funcionamento para além dos aspectos estruturais da língua.

Dessa maneira, concordamos com afirmações de Bortoni-Ricardo (2004, p. 25):

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem do professor que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas.

A sociolinguística educacional é um elo que conecta aspectos do ensino de LP, conceitos de educação, que se aplicam aos estudos sociolinguísticos para analisar as relações entre linguagem e sociedade, por isso mesmo pode ajudar a elucidar, neste contexto de análise, as contradições por si só interpostas entre o dito e o feito quando da efetivação das práticas pedagógicas, no comportamento linguístico e pedagógico do currículo escolar e nas pessoas responsáveis por sua disseminação neste ambiente.

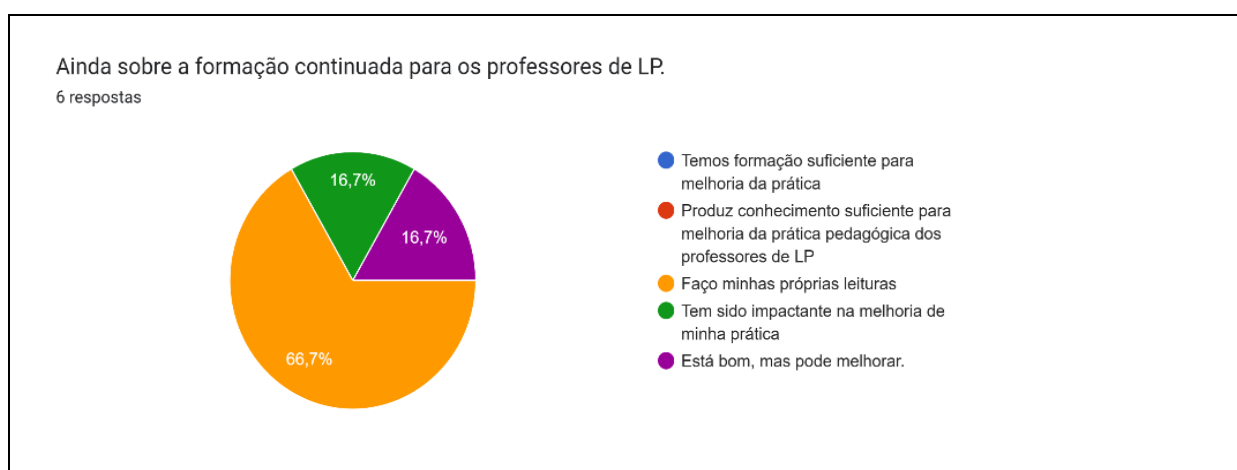
No gráfico 6 a seguir, podemos observar como os professores colaboradores emitiram suas opiniões de modo a apresentar um cenário de silenciamento ou de distanciamento na política de formação de professores que participam, evidenciando que o sistema de ensino mato-grossense carece de incluir matrizes formativas mais conciliadoras voltadas para as questões de identidade linguística.



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora com auxílio do *google forms* para pergunta do questionário em que se tem mais de uma alternativa de resposta.

Ainda que os professores vejam aspectos de inovação na formação que recebem, contudo emitem reflexões acerca de sua efetividade na prática cotidiana, quando a maioria dos colaboradores afirmam serem autodidatas em suas próprias leituras e estudos, restando apenas a um dos colaboradores a confirmação de que há um impacto positivo que a formação recebida lhe proporciona, como se observa no gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7 – Pergunta número 11 do questionário – Formação de professor



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora com o auxílio do *google forms* na aplicação do questionário.

Podemos inferir, que talvez o modelo de formação atualmente implementado possa estar impactando na forma como percebem metodologicamente essa formação, que lhes são apresentadas.

5.2.4 Gêneros orais, consciência dialetal, prescrição curricular e o rotacismo no falar cuiabano

As investigações nos trouxeram até este ponto importante de análise, em que se pode inferir várias situações, que podemos assim especificar:

- a) O falar cuiabano sofre substancialmente de um apagamento entre os mais jovens, os professores colaboradores trazem a percepção da quase inexistência de estudantes mais jovens como pertencentes a esta comunidade linguística em suas salas de aula;
- b) As classes de EJA e do noturno, ainda apresentam um ou outro estudante com a sonoridade e o linguajar cuiabano em sua realização originária;
- c) O rotacismo está reduzido ao contexto dos mais velhos e são cada vez mais raros, segundo os colaboradores, que os alunos das duas unidades escolares tenham como característico essa variedade linguística;
- d) O rotacismo no falar cuiabano, como em outras variedades linguísticas, aponta-se ser o mais estigmatizado, dentre tantas realizações dialetais;
- e) Percebe-se processos de hipercorreção gramatical, tais como: “pobrema >probema>plobema = problema”.

Labov (2008) apontou o processo de hipercorreção como um fator para mudança linguística, em que

As forças sociais exercidas sobre as formas linguísticas são de dois tipos distintos, que podemos designar como pressões vindas de cima e pressões vindas de baixo. Por baixo entendemos “abaixo do nível da percepção consciente”. As pressões vindas de baixo operam sobre sistemas linguísticos inteiros, em resposta a motivações sociais que são relativamente obscuras e mesmo assim tem a maior importância para a evolução geral da língua” (Labov, 2008, p. 151).

Nesse sentido, parece natural, ao se perceber como usuário de uma determinada variedade desprestigiada, os estudantes, segundo os colaboradores, procurarem ajuda para “consertar a sua fala”, “corrigir seus erros”, assim, os professores sentem-se mais à vontade para intervir quando por vergonha e constrangimento veem seus estudantes explorando formas de adequações e/ou correções, principalmente quando ainda, possui resquícios de rotacismo.

Contudo, deve-se considerar que os contextos de variação e de mudança linguística englobam também os aspectos estilísticos e performativos dos falantes. Ao teorizar sobre o

prestígio encoberto, Labov (1966) articulou a variação linguística a uma dimensão de justiça social, para tanto, há que se considerar os aspectos de constituição subjetiva do falante.

É claro, que para trazer um contexto de análise para a questão da subjetividade, outras perspectivas analíticas se fazem necessárias para o alcance consciente ou inconsciente do falante quanto ao uso linguístico que faz com a sua língua, e Freitag (2016, p. 89) diz que “o prestígio ou estigma de um traço linguístico depende da maior ou menor consciência do falante sobre a avaliação social da regra”. Assim, a estratificação social, por esta avaliação, se mostra mais latente, pois para alguns contextos, sobretudo no Brasil onde as desigualdades sociais são tão evidentes – e, nesse universo, uma polarização linguística bem marcada –, para algumas variáveis em contexto mais específico, a avaliação social negativa e positiva é encoberta.

Freitag (2016) enfatiza que, nas pesquisas de variação linguística, nem sempre a correlação entre os fatores linguísticos e sociais refletem os estigmas direcionados a algumas variantes, a exemplo do que ocorre com a variação entre *nós* e *a gente* em correlação com a variável sociodemográfica escolarização.

Por esse pensamento, ainda que Bagno (2002) aponte *um círculo vicioso determinante para o preconceito linguístico*, reforçado por intolerâncias e manipulações ideológicas, fala-se atualmente em responsabilidade social para o fortalecimento de uma certa justiça social para o bem-estar das comunidades. Labov não absteve do seu papel de pesquisador em defender essa responsabilidade social como justiça social, para ele, há uma intrínseca relação, tanto teórica quanto metodológica com a justiça social, apresentando-a como questão linguística/*Justice as a Linguistic Matter*.

Nesse sentido, podemos afirmar que também no Brasil, dadas as condições de desigualdades sociais, refletidas na língua, campo fértil para o preconceito e estigmatizações, vem se fortalecendo como uma força antagônica a essa postura, a ideia de respeito linguístico.

Essa perspectiva nos é apresentada por Scherre (2020) em sua obra *Respeito Linguístico: contribuições da sociolinguística variacionista*, na qual a autora, com base nos estudos de Labov, promove algumas reflexões sobre a valorização das diferentes formas de expressão presentes na língua. É um chamado à conscientização para o fato de que as variedades linguísticas não devam ser hierarquizadas, pois reconhece-se que cada uma delas cumpre funções comunicativas legítimas onde estão refletidas as diversidades socioculturais dos falantes, desse modo, precisam ser reconhecidas e respeitadas em sua totalidade. Então, a autora nesse chamado à conscientização defende que

é com relação às diferenças sociais que o respeito linguístico precisa ser mais claramente fomentado, porque (1) as características linguísticas que são índices de pertencimento a classes sociais menos favorecidas são naturalizadas como erradas em todas as línguas do mundo e (2) o acesso amplo às variedades de prestígio é extremamente desigual (Scherre, 2020, informação verbal online).

Nesta perspectiva de justiça social, apontada por Labov, Scherre (2021) apresenta o Respeito Linguístico com a seguinte definição:

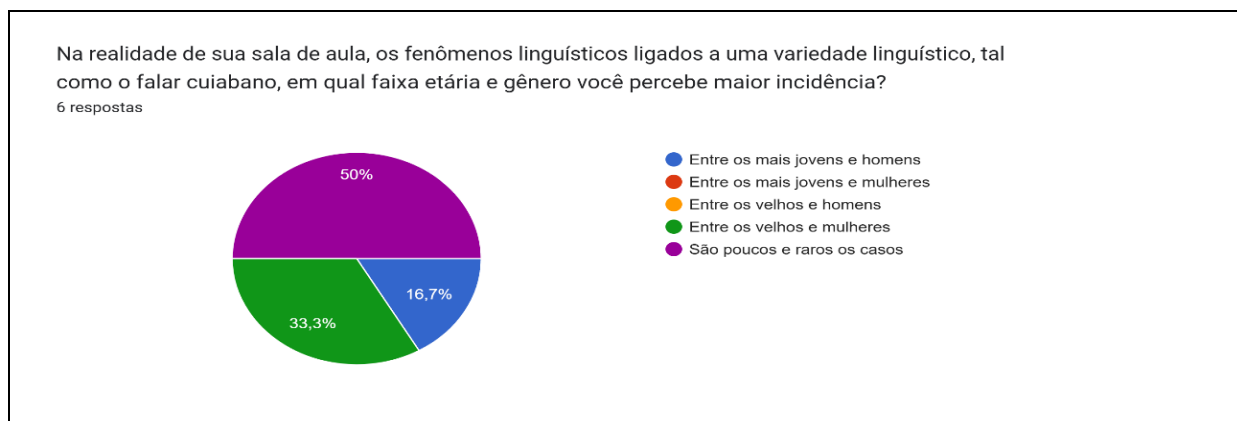
O **Respeito Linguístico** é a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja nos planos das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam 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, grifo da autora).

Neste viés apresentado, considera-se a necessidade de apropriação da noção de *covert norms* (normas encobertas) que se refere às normas sociais e linguísticas que não são reconhecidas ou discutidas, mas são fatores que influenciam o comportamento linguístico dentro de uma comunidade, sendo, portanto, um contraste a *overt norms* (normas explícitas), reconhecidas e discutidas dentro de grupos sociais.

A análise dos condicionadores, revelados nos dados obtidos por meio dos questionários, evidenciam uma distribuição de variantes que reflete a busca por diferentes tipos de prestígio. A correlação entre jovens e homens com certas variáveis aponta para o prestígio latente, onde a manutenção de formas não padrão reforça a identidade de grupo e a masculinidade. Em contrapartida, o comportamento das mulheres — que lideram as mudanças linguísticas, mas também são as que mais recorrem à intervenção corretiva — exemplifica a sensibilidade feminina ao prestígio ostensivo. Para Labov, isso demonstra uma maior pressão social sobre as mulheres, que utilizam a norma padrão como ferramenta de mobilidade e correção contra a estigmatização, evidenciando uma busca ativa por status na estrutura social.

Estes dados podem ser conferidos no gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8 – Pergunta número 09 do questionário – Variedade linguística e o falar cuiabano



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora com auxílio do *google forms* na aplicação do questionário.

Quanto ao rotacismo, como já dito, parece estar entre os traços linguísticos de maior estigmatização e preconceito, pois está correlacionado a classe social baixa e ainda à pouca escolaridade dos seus usuários, a ausência de consensos dos colaboradores acerca de sua realização na fala de determinados falantes demonstram claramente crenças arraigadas no meio docente sobre o falar cuiabano.

A divergência no posicionamento dos colaboradores sobre o rotacismo revela o choque entre o prestígio manifesto (a norma institucional que o professor deve ensinar) e o prestígio encoberto (o valor de identidade e autenticidade ligado à fala local). Essa insegurança pedagógica reflete o conflito de sujeitos que, embora representantes da norma culta, sentem a força da solidariedade grupal inerente ao traço dialetal — tensão que se mantém mesmo entre as docentes cuiabanas, cuja identidade regional pode conferir ao rotacismo um valor simbólico de pertencimento que a formação acadêmica tenta reprimir.

Os resultados apontam para uma complexa rede de avaliações sociais que paralisa a ação pedagógica frente ao preconceito linguístico. Durante o processo de escuta dos professores colaboradores, as opiniões emergentes revelaram-se profundamente atravessadas por reações afetivas e julgamentos de valor, no entanto, diante da exposição da variedade cuiabana, os docentes manifestaram uma postura de neutralidade observadora, esquivando-se ou justificando-se ao propor intervenções diretas.

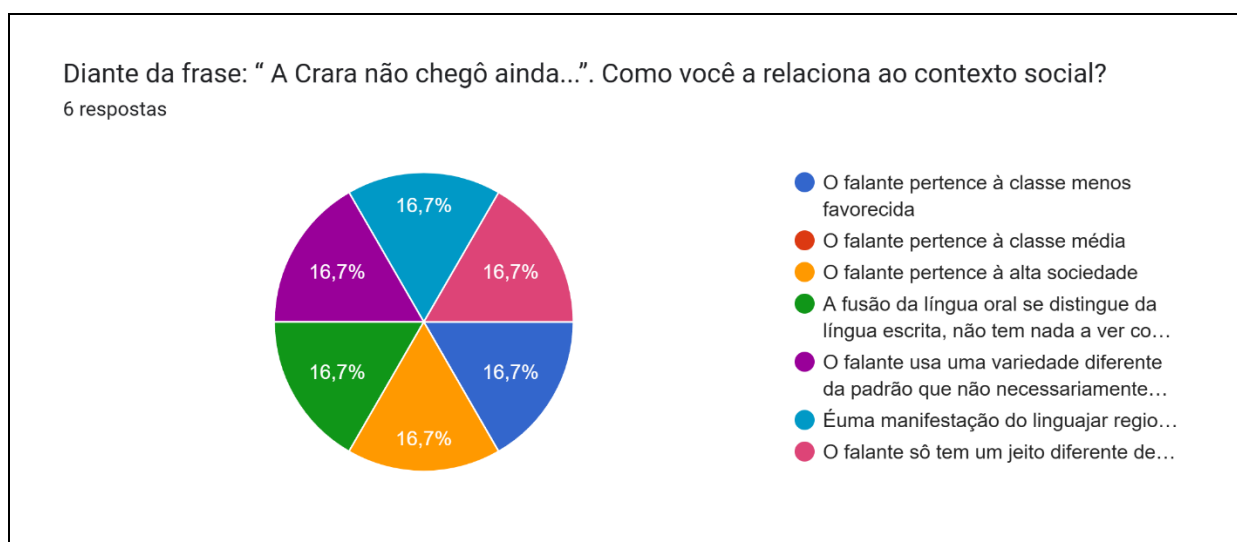
Esse comportamento evidencia o peso da avaliação social laboviana: os professores reconhecem o estigma que pesa sobre o falar local, mas, ao não agirem, acabam por reproduzir a hierarquia de valores que marginaliza a variante em favor de normas de prestígio. A subjetividade docente, portanto, reflete a insegurança linguística da própria comunidade. Por conseguinte, o estudo não consegue precisar quais estratégias seriam eficazes para romper o cerco de preconceitos que confina a fala regional. Tal cenário, confirma que a desconstrução

dos estigmas exige mais do que o reconhecimento da variação; demanda o enfrentamento das avaliações sociais que sustentam a exclusão.

Nesse cenário, constata-se que os docentes adotam posturas individualizadas e divergentes. Essa falta de consenso, evidencia a inexistência de uma política linguística consolidada em Mato Grosso, fazendo com que as demandas sociais se manifestem de forma conflitante e contraditória na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Tais inferências estão referendadas no gráfico a seguir.

Gráfico 09 – Pergunta número 05 do questionário – Atribuição de valor



Fonte: Dados coletados pela autora por meio do *Google Forms*, 2025

Dal Corno (2010) afirma que, via de regra, a sociedade em geral, considera a língua de prestígio, mais bonita e mais lógica e capaz de produzir pensamentos mais elaborados e profundos, e diz ainda:

[...] a língua minoritária tende a ser considerada agramatical, empobrecida, rude tornando-se objeto de ataque. O próprio fato de a língua ser chamada de dialeto, a menospreza, ao contrapô-la à “língua oficial”. Esses fatos denotam as atitudes negativas dos usuários da língua de prestígio, traduzidas nas diversas formas de preconceito, julgamentos e estereótipos, geralmente também adotados pelo grupo minoritário (Dal Corno et al, 2010, p. 89).

A prescrição curricular atua diretamente nas interações e práticas pedagógicas da escola. O modo como os documentos oficiais sugerem o processo de gramaticalização impõe um desafio. As habilidades exigidas parecem pressupor que os estudantes já tragam internalizados todos os conhecimentos prévios necessários sobre a variação linguística.

No entanto, essa abordagem ignora que a variação não é um conteúdo estático a ser aprendido previamente. A variação linguística constitui uma prática social viva. Nela, os estudantes/falantes são ativos e moldam suas identidades cotidianamente.

Quanto a questões abertas e qualitativas da pergunta de número 07 que compõe o questionário, enquanto *corpus* dessa tese, temos as seguintes assertivas:

A Escola em que você trabalha tem alguma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa, levando em consideração o falar cuiabano, principalmente em relação à troca do fonema /l/ pelo /r/?

6 respostas

VOZ1 - Não. Não há esse tipo de intersecção, visto que a escola pública de Mato Grosso, nos tempos atuais, não rege mais o poder de determinação de uma língua. A escassez de trabalhos com oralidade, leitura e dicção das palavras é raro. Por isso, os alunos são livres para propagarem sua cultura própria, aquela educação que trazem de casa ou mesmo da internet.

VOZ2 - A escola em que trabalho ainda não possui uma proposta pedagógica formalizada que aborde especificamente o falar cuiabano ou a troca do fonema /l/ pelo /r/ (como em Crara no lugar de Clara).

VOZ3 - Por ocasião do aniversário da cidade, solicito que eles produzam um dicionário "cuiabanês," também pedimos trabalho de pesquisa sobre peças de teatro, atores, atrizes que, em sua vida profissional, usam o falar cuiabano, não só como meio de ganhar dinheiro, como também divulgando esse jeito de falar.

VOZ4 – Não.

VOZ5 - Não conheço.

VOZ6 - Não tem.

O conjunto de respostas à questão apresentada no questionário deixa em evidência como as práticas pedagógicas estão desconectadas de um ensino mais inclusivo quanto à variação linguística. Nesse vácuo, permanece então os conceitos estruturais de ensino da língua, em que parece ter sentido reproduzir metodologias e atividades pedagógicas já consolidadas no meio profissional dos docentes de língua portuguesa. Bortoni-Ricardo no seu livro *Nós cheguemos na escola. E agora? Sociolinguística e educação* (2005, p. 192-193), aponta vários procedimentos que nos permite entender um pouco mais sobre essas ocorrências. A autora identificou o que ela vai classificar de padrões de conduta do professor perante a realização de uma regra não-padrão pelos alunos, que descreve como sendo:

- O professor identifica os “erros de leitura” [...], mas não faz distinção entre as diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura...
- O professor não percebe uso de regras não-padrão [...] ou não identifica naquela regra uma transgressão...
- O professor percebe o uso de regras não-padrão, e prefere não intervir...

- O professor percebe o uso de regra não-padrão, não intervém e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão (Bortoni-Ricardo, 2005, p.192-193).

São estudos feitos pela autora desde 2005 e que até os dias atuais, em 2025, parecem tão atualizados. Pensamos que talvez seja importante, em outros estudos, observar como o professor de Letras está sendo formado.

No ensino médio, as relações pedagógicas estão sedimentadas em objetivos construídos para serem efetivados em apenas duas possibilidades: de chegar aos bancos universitários ou a inserção no mundo do trabalho. Para ambos os caminhos, construções linguísticas mais próximas da norma culta, parecem ser as mais recomendáveis. Contudo, é importante frisar que a sociedade espera exatamente esse comportamento da escola, contrapor ao que está posto, significa tornar capaz de promover a formação escolar do aluno por meio de um ensino sociolinguístico multidialetal.

Nesse sentido, a consciência dialetal, assume papel preponderante, não somente quanto a identificação linguística que fazemos do uso da língua, mas também, na capacidade de reflexão acerca das diferenças que compõem os diversos padrões linguísticos. A noção de sistemas coexistentes se sustenta na ideia de que o falante tenha acesso, também, aos diferentes sistemas gramaticais em curso, para assim, conscientemente escolher em quais contextos poderão fazer esse uso efetivo, contudo há que se considerar, que esse ambiente aparentemente fluido, se assenta na noção de que não existe pura e simplesmente uma variação livre, mas sim, um processo resultante de um complexo sistema composto por fatores linguísticos e por fatores extralinguísticos, por isso mesmo heterogêneos e definidos por diversos padrões linguísticos e sociais. Essa sempre foi a defesa de Labov (2008 [972]).

5.3 Dos resultados e encaminhamentos da pesquisa

Concluídas as análises dos dados, provenientes das leituras, das entrevistas e dos questionários, emergiu um padrão de atitudes linguísticas diretamente correlacionado ao modelo pedagógico adotado. Evidenciou-se que as práticas de ensino e o monitoramento estilístico são condicionados por um currículo centralizador, no qual a variação linguística é abordada de forma incipiente. Ademais, os materiais didáticos oficiais, a exemplo do documento orientador do Sistema Estruturado de Ensino - SEE/MT, dos roteiros/planejamentos dos professores, dos documentos curriculares oficiais, revelam uma fragmentação teórica, metodológica e de conteúdo, o que inviabiliza a consolidação de uma pedagogia variacionista

eficaz. Contudo, claro, não se trata de culpa ou responsabilidade individual dos professores de LP, são políticas nacionais e regionais pouco inclusivas, pouco democráticas e com maior viés mercadológico.

Neste sentido, quando analisamos a relação evidenciada entre os padrões de atitudes linguísticas e os modelos de ensino, resultantes desse monitoramento tanto social quanto institucional, nos deparamos como um paradoxo centrado no desenvolvimento de uma educação linguística, que de um lado pretende ser inclusiva, socialmente justa e pedagogicamente eficaz, e de outro, esteja marcada por estigmas, silenciamentos e aparente apagamento das variantes de prestígio encoberto ou menos privilegiadas, social e linguisticamente, nas comunidades de prática fora do contexto local de usos da língua.

Como apresentou-se nesta tese, há um padrão de atitudes linguísticas refletido nos processos de ensino estudados e consolidados nas unidades escolares, dessa forma, vê-se que as atitudes linguísticas refletem as reações cognitivas, afetivas e comportamentais dos falantes em relação a diferentes variedades de uma língua. Elas não emanam da estrutura intrínseca da língua, mas sim dos valores sociais, históricos, econômicos, e também, estilísticos, atribuídos aos seus falantes.

Frequentemente, estabelece-se uma dicotomia entre a variedade padrão (altamente valorizada e associada ao prestígio, à escolarização e ao poder econômico) e as variedades não padrão (estigmatizadas e associadas a grupos marginalizados ou de menor escolaridade). Essas atitudes geram comportamentos como o preconceito linguístico, no qual o indivíduo é julgado, social e intelectualmente, com base em sua forma de falar.

Contudo, faz-se necessário nos referir aos modelos de ensino e as ideologias linguísticas presentes nas práticas pedagógicas eminentes. Os modelos de ensino de língua historicamente reproduzem ou desafiam esses padrões de atitudes. Podemos identificar quatro abordagens principais no cenário educacional:

1. **Modelo Tradicional-Normativo:** Baseia-se na ideologia da "língua única" e do monolitismo linguístico. Considera a norma padrão como a única forma correta e legítima, tratando as demais variedades como "erros" a serem extirpados. Esse modelo reforça atitudes linguísticas negativas, gera insegurança linguística nos estudantes e atua como um mecanismo de exclusão social (Bagno, 2013; Bechara, 2001; Possenti, 1996);
2. **Modelo da Tolerância/Compensatório:** Reconhece a existência de outras variedades, mas ainda as subordina à norma padrão. O ensino foca em "corrigir" o falar do aluno para que ele se adapte ao ambiente escolar e profissional, tratando a

variação como uma deficiência cultural a ser compensada, e não como uma característica natural do sistema linguístico (Bourdieu e Passeron, 2014; Soares, 2017);

3. Modelo Pluralista e Sociolinguístico: Fundamentado nos avanços da sociolinguística formativa, este modelo compreende a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico. Em vez de focar na dicotomia "certo vs. errado", adota o conceito de adequação linguística. O objetivo pedagógico passa a ser a ampliação do repertório do estudante, capacitando-o a circular com segurança por diferentes contextos comunicativos (formais e informais), sem que precise anular sua identidade linguística de origem (Labov, 2008 [1972]; Bortoni-Ricardo, 2004,2005);

4. Modelo Agencial de Terceira Onda (Perspectiva Contemporânea): Avança para além da mera "adequação" a regras preestabelecidas. Sob a ótica da Sociolinguística de Terceira Onda, a variação não é apenas um reflexo passivo da identidade social do aluno (ex.: "falo assim porque sou da periferia"), mas uma ferramenta de agência. O aluno/falante escolhe e combina recursos linguísticos para performar e construir ativamente quem ele quer ser em diferentes comunidades de prática (Eckert, 2012).

Nesse sentido, torna-se factível perceber certo impacto na prática pedagógica, uma vez que, para ocorrer uma mudança nos padrões de atitudes linguísticas, os modelos de ensino precisam instrumentalizar os professores para além da memorização de regras gramaticais fixas. Isso envolveria a constituição de algumas capacidades profissionais necessárias a um ensino propriamente variacionista, como indicam Bagno (2015) e Bortoni-Ricardo (2005), as quais, referendamos, como sendo:

- Conscientização sociolinguística: Desenvolver nos estudantes a percepção de que a variação é inerente à língua e que todo falante nativo é perfeitamente competente em sua comunidade;
- Abordagem comparativa: Utilizar as variedades linguísticas dos próprios alunos como ponto de partida para o ensino das estruturas formais da norma culta, promovendo a reflexão metalinguística;
- Combate ao preconceito: Desconstruir atitudes discriminatórias no ambiente escolar, legitimando a voz do educando e fortalecendo sua autoestima e pertencimento.

Em suma, os modelos de ensino que incorporam a diversidade e analisam criticamente as atitudes linguísticas não apenas tornam o aprendizado da escrita e da norma culta mais eficiente, mas também cumprem um papel democrático indispensável, transformando a escola em um espaço de acolhimento e emancipação social.

Nesse sentido, é importante apontar como os processos de identidade linguística se consolidam ou se estabelecem nesse meio escolar. Ninguém possui uma identidade linguística estática ou congelada. Podemos estabelecer mudanças na nossa forma de falar dependendo do ambiente e dos nossos interlocutores. Um estudante/falante pode transitar entre o vocabulário técnico da faculdade, as gírias dos jogos online e o registro afetivo familiar. Essa maleabilidade demonstra que a identidade linguística é plural, dinâmica e performativa. Isso consolida o que Cox (2001) apontou como sendo um signo, em que os traços linguísticos não são apenas marcadores sociais, são aspectos constitutivos da identidade linguística dos falantes em seus grupos sociais ou mesmo em ambientes fora deles.

Embora tenhamos essa compreensão teórica acerca da variação linguística, exatamente por esta natureza conflitante e ambígua estabelecida nos processos de ensino, a ideia de estigma, prestígio e insegurança linguística ganha centralidade nas reflexões da sociolinguística, pois o reflexo das desigualdades sociais projeta-se diretamente sobre a língua, indubitavelmente. E, é fato, que variedades faladas por grupos historicamente marginalizados costumam sofrer preconceito linguístico.

Neste contexto social de monitoramento dos usos linguísticos, quando a sociedade classifica certas falas como "feias", "erradas" ou "atrasadas", ela ataca a própria identidade do falante. Esse processo gera a insegurança linguística: o indivíduo, comumente, passa a silenciar suas opiniões e a se envergonhar de sua voz por medo de sofrer discriminação e exclusão social. Justamente nesse contexto de avaliação social é que a escola assume o papel importante na validação identitária do falar regional, tal como o falar cuiabano. O ambiente escolar desempenha um papel decisivo na preservação ou no apagamento das identidades linguísticas dos estudantes. Por este viés, podemos apresentar apenas dois caminhos:

- **Práticas pedagógicas de exclusão:** Modelos de ensino puristas tratam a língua materna do aluno como um erro a ser corrigido. Essa abordagem silencia o estudante e distancia-o do ambiente escolar;
- **Práticas pedagógicas de acolhimento:** Pedagogias alinhadas à sociolinguística entendem que acolher a fala do aluno é acolher sua história. O ensino da norma-padrão não deve visar à substituição da identidade original do

estudante, mas sim à ampliação de seus recursos estilísticos para que ele ocupe novos espaços de poder na sociedade.

A identidade linguística é o direito de ter uma voz legítima no mundo. Respeitar a diversidade da fala significa reconhecer a dignidade humana de quem fala.

Outra consideração importante que os resultados das análises apontam, é quanto ao embasamento curricular, posto ser perceptível as lacunas e fragilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular - DRC/MT, no que diz respeito ao ensino variacionista e à identidade de natureza estrutural, conceitual e política. Críticos e pesquisadores da Linguística no Brasil, tais como: Tarallo (1990), Lucchesi (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Scherre (2020, 2021), Bagno (2015), dentre tantos, vão apresentar estudos e considerações importantes sobre a Teoria Variacionista e o ensino com variação linguística. Com base em seus escritos, quando da articulação dos seus estudos com as atuais políticas curriculares, podemos afirmar que a BNCC sofre de uma forte contradição interna. Ela adota um discurso progressista na introdução, mas recua e silencia o tema na hora em que precisa definir o que deve ser ensinado.

Neste sentido, trazemos aqui as principais lacunas e fragilidades da BNCC apontadas pelos teóricos Bagno (2015); Bortoni- Ricardo (2004); Zilles e Faraco (2015); Soares (2017; 2023):

- a) Confinamento e Fragmentação - Efeito "Checklist" - A variação linguística não atravessa o currículo de forma transversal ou orgânica. Ela é confinada a habilidades pontuais e isoladas;
 - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, o tema aparece de forma quase irrelevante, em pouquíssimas habilidades específicas de um universo de dezenas, metodologicamente repetindo-se na etapa final da educação básica – o ensino médio – com o agravante, de considerar nesta etapa, a ideia do sujeito competente em termos enunciativos;
 - Prescrição seletiva de conteúdo - geralmente sob a etiqueta de regionalismos -, e não como a própria estrutura natural do funcionamento da língua.
- b) A Redução da Variação ao Eixo Geográfico - Mito do sotaque exótico - Ao analisar as habilidades da BNCC (Habilidades EM13LP14, EM13LP17), o foco quase sempre recai sobre identificar variações regionais, urbanas e rurais;

- O documento falha gravemente ao ignorar as variações estilísticas e identitária;
 - Tratar a língua apenas como sotaques regionais, que sob a perspectiva da sociolinguística, apaga a agência do aluno de usar a fala para demarcar posturas e estilos dentro de suas comunidades de prática locais.
- c) Esvaziamento do debate sobre preconceito e poder - Diferente dos documentos curriculares anteriores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs), a BNCC realizou um apagamento terminológico proposital, tal como se pode observar:
- O termo preconceito linguístico foi amplamente suavizado ou omitido em várias seções críticas (Bagno, 2013);
 - O documento pede para o aluno "respeitar" as variedades, mas não instrumentaliza a escola para fazer uma crítica social. Ela não debate por que certas falas associadas à raça, periferia, gênero e classe social são ativamente perseguidas e associadas à ignorância, mascarando a violência simbólica como mera falta de adequação (Brasil, 2018);
- e) A armadilha discursiva da "adequação" - A BNCC institucionaliza o conceito de adequação linguística (saber usar a variante certa no momento certo). Na teoria pode até parecer pluralismo linguístico, mas na estrutura curricular acaba funcionando como uma armadilha, posto estabelecer as seguintes considerações (Porto; Galli, 2025):
- Pressupor que as situações de uso e os contextos são neutros;
 - Pressupor uma prática pedagógica orientada pela BNCC, o conceito de adequação costuma ser traduzido pelo professor como: *"Você pode falar como quiser em casa, mas na escola e no mercado de trabalho só a norma-padrão é adequada, pra não ser alvo de chacotas"* (VOZ1, VOZ2, VOZ3). Revelando um certo rebaixamento das identidades dos estudantes a variedades secundárias ou informais, mantendo a norma culta como o único padrão absoluto de inteligência e valor.
- f) Contradição avaliativa - A Pressão dos Exames Nacionais – É sabido que a BNCC se organiza por meio de competências e habilidades técnicas voltadas para avaliações padronizadas (ENEM, SAEB), ou seja, adotam a mesma matriz de referência avaliativa. Dessa forma, na arquitetura do documento, a

gramática normativa e a padronização textual continuam operando como o filtro definitivo de progressão escolar. O aluno é avaliado por sua capacidade de neutralizar marcas variacionais em prol de uma forma de escrita, punindo as marcas de oralidade e as transferências dialetais das classes populares no momento da correção, como pudemos observar nos roteiros dos colaboradores e também nas entrevistas e nos questionários aplicados.

Outra consideração importante a partir das análises dos dados, refere-se à questão da avaliação social que os colaboradores fazem a partir dos usos das línguas, dos padrões de atitudes linguísticas revelados e o falar cuiabano no traço específico do rotacismo.

A avaliação social da variação linguística revela como comunidades atribuem significados locais e identitários a diferentes formas de falar. A articulação entre a noção de prestígio de William Labov (1976) - Sociolinguística Quantitativa - e a perspectiva etnográfica de Penelope Eckert (2012) - Sociolinguística de Terceira Onda - demonstra que o valor de uma variante migra de uma estrutura de classes abstrata para uma construção ativa de identidade estilística.

Trata-se, portanto, de uma explicação sobre os processos de variação e mudança linguística. Nesse aspecto, os colaboradores — em sua maioria mulheres —, embora sejam mais propensas a aderir às mudanças mais progressistas, não se separam do *ethos* da autoridade da correção gramatical, vista como uma atribuição natural de sua função pedagógica.

O fenômeno do rotacismo no falar cuiabano — caracterizado pela troca do 'l' pelo 'r' em palavras como *pranta*, *fror* e *chicrete* — oferece um cenário ideal para a análise sociolinguística. Embora essa variação carregue um severo estigma no cenário nacional, na cultura cuiabana ela assume uma configuração histórica e identitária muito particular. Desse modo, o fenômeno opera de forma complexa entre o prestígio Laboviano e a estilização proposta por Eckert, distanciando-se de uma postura rigidamente monitorada da profissão.

Assim, diferente de outras regiões brasileiras onde o rotacismo foi amplamente sufocado pela urbanização rápida, no falar cuiabano, é, ainda, historicamente produtivo e vigoroso, apesar dos silenciamentos verificados nas práticas pedagógicas dos colaboradores da pesquisa e dos materiais estudados, como o sistema estruturado de ensino, os roteiros dos professores e os documentos curriculares oficiais.

Estudadas nesta tese a sua origem histórica, vimos que o falar cuiabano possui bases profundas no português arcaico tardio e no dialeto caipira paulista levado pelos bandeirantes e monçoeiros no século XVIII, e ainda, que devido ao isolamento geográfico histórico de Cuiabá

em relação aos grandes centros costeiros, o rotacismo se consolidou não como um "erro individual", mas como um traço estrutural e categórico do falar local por séculos.

Se articularmos a análise dos dados pela perspectiva Laboviana (1972), pode-se verificar tensões de prestígio na baixada cuiabana moderna, contudo, há que se verificar as nuances históricas em vários espaços geográficos que compõem a região, sendo mais visível, claro, na capital e nos municípios de localização mais próxima, tal como, Várzea Grande. De forma que, mesmo com a rápida expansão urbana, a chegada de migrantes de outras regiões (especialmente do Sul e Sudeste) e o avanço da escolarização a partir do final do século XX, o rotacismo, sobretudo em Cuiabá, passou a sofrer pressões nítidas de estratificação.

Nisto, reconhece-se um choque com o prestígio aberto, quanto visto pelo modelo Laboviano, observa-se que o rotacismo no falar cuiabano passa a sofrer forte estigma sob a ótica da norma padrão nacional - prestígio aberto institucional. Em ambientes formais, tal como na escola, no trabalho ou na mídia local, o falante acaba por sofrer pressão para monitorar a fala e substituir o /r/ pelo /l/.

O apontamento é pela existência de uma insegurança linguística geracional, pesquisas sociolinguísticas na região, organizadas por grupos de pesquisas, tais como, o Diversidade, Variedade e Línguas Naturais – DIVALIN, coordenado desde 2023 pela professora Dr^a Jocineide Macedo Karim e o Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Cáceres/MT e grupo de pesquisa, como o Projeto para a História do Português Brasileiro – Mato Grosso - PHPB/MT, que já foi liderado pelos pesquisadores Maria Inês Pagliarini Cox e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus de Cuiabá/MT, apontam que falantes mais jovens ou inseridos em contextos acadêmicos urbanos tendem a reprimir o rotacismo devido à penalização social externa.

Entretanto, desde os estudos iniciais desses grupos de pesquisas, ainda que pareça que o fenômeno mantenha-se mais categórico entre falantes mais velhos, de áreas rurais ou de baixo adensamento populacional da Baixada (como comunidades ribeirinhas e quilombolas) ou de menor escolaridade, o rotacismo no falar cuiabano, apresenta-se entre comunidades acadêmicas e indivíduos socialmente representativos de classes sociais mais privilegiadas, como professores universitários e professores nativos que atuam na educação básica mato-grossense.

Embora, tenhamos feito algumas considerações anteriores sobre a perspectiva Laboviana, faz-se necessário olharmos o fenômeno, também, pela perspectiva dos estudos de Penélope Eckert, que aplicados ao rotacismo como um aspecto de "Cuiabanidade" e até de resistência, é onde, este cenário cuiabano, se torna fascinante. O rotacismo no falar cuiabano

transcende a questão da classe social e assume um papel de recurso estilístico de identidade local. E, ainda que figure como o traço linguístico mais estigmatizado, contudo, há uma marca de autenticidade - o "Ser Cuiabano" – demarcado pela dinâmica cultural de Cuiabá, no uso do linguajar local, incluindo o rotacismo e expressões típicas, já apresentadas nessa tese, que funcionam como um forte signo de pertencimento e orgulho. Em comunidades de prática específicas, como festas tradicionais de Santo, rodas de siriri e cururu, ou interações de bairros tradicionais, o rotacismo não indexa ignorância, mas sim "cuiabanidade" autêntica.

Neste sentido, em oposição ao "Modo de Fora", dado ao fluxo migratório que modificou o perfil demográfico de Mato Grosso, o uso do rotacismo e o falar cuiabano por falantes locais pode ser interpretado como uma estratégia ativa de demarcação de território cultural, sendo então, mais que um marcador social, constitui-se por seu um signo linguístico, como bem afirma Maria Inês Pagliarini Cox em seus estudos. Nisto também, concordamos que essa territorialidade cultural e variação linguística de rotacismo no falar cuiabano é o uso do prestígio encoberto que promove uma blindagem à identidade nativa contra a hegemonia cultural de variantes migrantes, como o falar sulista ou do sudeste brasileiro.

Há que se pensar, então que, curiosamente, o falar cuiabano foi tão estilizado que se transformou em espetáculo e patrimônio imaterial. Personagens de comédia regional na televisão, como Liu Arruda, Nico e Lau e no teatro local, André D’Lucca, Eduardo Butakka e Thyago Mourão, mimetizam e exageram o rotacismo, propositalmente.

Realizadas todas as considerações, demarcamos as principais diferenças entre os dois estudos, apenas para melhor compreensão do fenômeno investigado.

Quadro 18 – Avaliação social do fenômeno rotacismo no falar cuiabano

Resumo da Avaliação Social do Fenômeno no Falar Cuiabano		
Dimensão social	Ótica macrosistêmica de Labov (1976)	Ótica microsistêmica de Eckert (2012)
Status da variante	Estereótipo linguístico associado à baixa escolaridade e à ruralidade	Recurso de estilo para performar identidade local e afetividade.
Mecanismo de avaliação	Julgamento penalizador em ambientes públicos/profissionais formais	Validação de pertencimento e demarcação cultural frente aos diversos falares
Direção da mudança	Tendência de recuo ou monitoramento em contextos urbanos e jovens.	Manutenção consciente e estratégica em performances culturais locais.

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em maio de 2026.

A presente investigação permitiu mapear o comportamento dos professores, por meio de suas práticas pedagógicas e os processos de ensino diante do fenômeno do rotacismo no falar cuiabano, evidenciando que esse traço linguístico transcende a descrição fonético-fonológica e adentra o domínio das tensões sociais e identitárias que atravessam a comunidade de fala mato-grossense. Diante dos resultados obtidos e da evidente estigmatização que recai sobre essa variante no ambiente escolar, propõem-se os seguintes encaminhamentos teórico-metodológicos e pedagógicos:

- i) Ampliação e estratificação do Corpus: Recomenda-se a expansão da amostra para comunidades tradicionais e periféricas da Baixada Cuiabana — como Santo Antônio do Leverger e Nossa Senhora do Livramento —, a fim de verificar se o fenômeno apresenta maior estabilidade ou retração fora do polo urbano central;
- ii) Desenvolvimento de Testes de Percepção: Sugere-se a realização de estudos experimentais de atitude linguística (testes de reação subjetiva) para mensurar objetivamente o índice de preconceito linguístico direcionado ao rotacismo, avaliando o impacto da variante no julgamento social e no mercado de trabalho local;
- iii) Subsídios para a Formação Continuada: Urge a canalização dos achados desta pesquisa para programas de formação de professores da rede pública estadual, fundamentados na Sociolinguística Educacional, com o fito de desconstruir a visão patologizante do fenômeno e mitigar o silenciamento pedagógico do educando cuiabano;
- iv) Transposição didática baseada na Sociolinguística: Propõe-se a superação do binômio dicotômico "certo/errado" nas diretrizes curriculares locais, substituindo-o pelo conceito de adequação linguística. A escola deve atuar como agência de ampliação do repertório do aluno para o domínio da norma-padrão, sem que isso implique o apagamento de sua identidade vernacular originária;
- v) Produção de materiais didáticos regionalizados: Recomenda-se a elaboração de sequências didáticas que tomem o falar cuiabano tradicional como objeto legítimo de análise linguística em sala de aula, promovendo a conscientização sociolinguística e a valorização do patrimônio imaterial de Mato Grosso;

- vi) Investigação da interface Fonologia-Escrita: Indica-se, por fim, a necessidade de pesquisas futuras que analisem o reflexo do rotacismo na escrita de estudantes em fase de alfabetização e letramento, orientando práticas avaliativas que distingam erros ortográficos assistemáticos de desvios decorrentes da transferência da oralidade.

Nesta tese, estes encaminhamentos apresentam-se de forma sugestiva e humilde, reconhecendo os limites e as possibilidades da investigação científica no Brasil. Contudo, avanços significativos vêm ocorrendo, especialmente porque a pesquisa é vista na carreira do magistério mato-grossense, como um elemento basilar na constituição do quadro funcional dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que validar ou refutar as hipóteses levantadas na gênese deste trabalho, a jornada analítica permitiu traçar um panorama fundamentando nos estudos variacionistas a fim de responder aos questionamentos que guiaram este estudo sociolinguístico. Os objetivos iniciais são retomados e as hipóteses confrontadas com as evidências empíricas, e assim, verifica-se em que medida as suposições foram confirmadas ou refutadas, consolidando as contribuições efetivas desta pesquisa para o campo da Sociolinguística.

Cumprе assinalar, como limitação intrínseca a este estudo, a dimensão da amostra de colaboradores. Embora tal contingente preserve a legitimidade e a profundidade das evidências qualitativas obtidas, o alargamento do corpus amostral poderia robustecer a fundamentação das tendências valorativas observadas.

As discussões empreendidas ao longo deste trabalho evidenciam que as práticas de ensino de língua materna exigem um deslocamento epistemológico urgente, superando visões puramente prescritivas ou meramente descritivas da linguagem. Ao articular as contribuições da Sociolinguística à lente dos novos estudos do Letramento, compreende-se que processos como a correção textual e a mediação pedagógica extrapolam a técnica gramatical; configuram-se, essencialmente, como arenas de negociação de identidades, subjetividades e posições ideológicas no corpo social.

Por um lado, a Sociolinguística Educacional desempenha um papel indispensável ao desconstruir a dicotomia excludente entre o falar "certo" e "errado", desafiando o preconceito linguístico institucionalizado ao propor o respeito às variedades vernáculas e a ampliação da competência comunicativa. Contudo, as limitações teóricas dessa abordagem vêm à tona quando a busca pela "adequação linguística" é tratada de forma neutra ou instrumental.

Conforme provocado pelas reflexões sobre agência e estilo, em articulação com o conceito de letramento ideológico, como afirma Magda Soares (2017), a língua padrão não ocupa o topo da hierarquia social por mérito de sua estrutura, mas sim por ser um dispositivo histórico de manutenção de assimetrias de poder.

Dessa forma, o papel do mediador na contemporaneidade não deve se limitar a dotar o estudante de um repertório linguístico camaleônico para se adequar a diferentes contextos sociais. A verdadeira emancipação discursiva ocorre quando a sala de aula se transforma em um espaço de conscientização crítica, onde o sujeito compreende as forças ideológicas que regem as práticas de leitura e escrita. Somente ao instrumentalizar o aluno para ler as entrelinhas do poder e gerenciar sua própria agência social através do estilo é que o ensino de língua deixará

de ser uma ferramenta de domesticação para se consolidar como um legítimo instrumento de resistência e transformação.

Este trabalho, cumpriu o seu objetivo geral ao investigar, sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, as crenças, os valores e as atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa diante das variedades regionais no Ensino Médio, com foco central no fenômeno do rotacismo característico do falar cuiabano. A articulação entre os achados teóricos e os dados empíricos permitiu responder aos objetivos específicos propostos, gerando as seguintes conclusões:

- a) Objetos de Conhecimento e Currículo (Objetivos específicos 1 e 3): Os objetos de conhecimento mobilizados nas salas de aula de Cuiabá e Várzea Grande ainda demonstram um distanciamento prático das diretrizes da BNCC e do DRC/MT. Embora os documentos oficiais dizem preconizar a valorização da diversidade cultural e linguística, a organização do trabalho pedagógico e os roteiros de aprendizagem anuais ainda priorizam uma abordagem prescritiva. A variação linguística regional raramente é integrada como objeto de estudo legítimo e estruturado;
- b) Crenças, Atitudes e Conflito de Valores (Objetivos específicos 2 e 4): Foi evidenciada uma dualidade nas atitudes linguísticas dos docentes. Se por um lado há um reconhecimento discursivo da importância cultural do falar cuiabano, por outro, a manifestação espontânea do rotacismo pelos estudantes do Ensino Médio ainda engendra atitudes negativas e de correção punitiva. O rotacismo, enquanto metaplasmo estigmatizado, aciona barreiras avaliativas que associam a variante local à falta de monitoramento estilístico ou à defasagem de aprendizagem, revelando a persistência do preconceito linguístico no ambiente escolar;
- c) Performances e Monitoramento Docente (Objetivo específico 5): A análise das práticas de oralidade, que os professores dizem utilizar em sala de aula, revelou um alto grau de monitoramento no comportamento linguístico dos professores. No exercício da docência, os participantes flutuam entre significados globais (representados pela busca da norma-padrão e pela necessidade de preparar o aluno para exames formais) e significados locais (manifestados em momentos de maior informalidade ou afetividade). Essa alternância performática reflete a tensão vivida pelo professor, que se vê dividido entre o papel de guardião da norma idealizada e a realidade sociolinguística plural da qual faz parte.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que a inserção efetiva da Sociolinguística Educacional no Ensino Médio exige ir além da tolerância superficial às marcas identitárias regionais. Conclui-se ser urgente reformular a formação docente e as práticas pedagógicas para que o falar cuiabano — com toda a sua riqueza estilística e histórica — seja tratado não como um desvio a ser corrigido, mas como uma variante legítima que coexiste com a norma-padrão em um contínuo de competências comunicativas.

A articulação teórico-metodológica entre a sociolinguística educacional, a vertente atitudinal e a psicologia social viabilizam uma leitura crítica das práticas indexicais, mapeando a composição de estilos e atitudes face aos recursos linguísticos em contexto de uso. Sob a ótica da Terceira Onda, superam-se as correlações macrodemográficas Labovianas (como classe e escolaridade) para apreender como os falantes da comunidade cuiabana mobilizam a sua consciência sociolinguística. Assim, os traços linguísticos locais — transversais a diferentes estratos socioeconômicos — deixam de ser reflexos passivos de estruturas fixas e passam a atuar como recursos estilísticos ativos, por meio dos quais os atores sociais negociam posicionamentos ideológicos e reconfiguram dinâmicas de prestígio explícito e encoberto.

As muitas argumentações promovidas nessa tese, serviram de base às indagações feitas no Capítulo II deste texto, as quais, mobilizaram todas as ações de estudos empreendidos até aqui. Dessa forma, vimos de que modo as práticas pedagógicas no ensino de LP são desenvolvidas na sala de aula, e sim, elas evidenciaram fenômenos que caracterizam traços linguísticos da identidade linguística do falar cuiabano, entretanto, apontou-se certo esmaecimento na produção linguística dos estudantes quanto ao fenômeno rotacismo e evidenciou-se comportamentos, atitudes e sentimentos que se alternaram entre o positivo e o negativo, entre a correção e o erro, entre a acomodação e a ação interventiva, entre a aceitação e a estigmatização.

A presente tese, buscou responder de forma sistemática às indagações centrais que motivaram esta investigação, trazendo reflexões fundamentais sobre o impacto da Sociolinguística Variacionista e Educacional no cenário escolar de Cuiabá e Várzea Grande. Ao confrontar as perguntas de pesquisa com a realidade observada na prática pedagógica dos professores de LP e os processos de ensino voltados para o Ensino Médio, foi possível consolidar as seguintes conclusões:

- A) A conciliação entre as variedades sociais e a norma culta na identidade do estudante: Os dados revelaram que as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa ainda enfrentam sérias dificuldades para conciliar essa transição de forma harmônica. Em vez de uma mediação fluida, o que se observa é uma ruptura que impacta negativamente a

identidade linguística do estudante. Ao ser compelido a abandonar sua variedade de origem em prol de uma norma culta idealizada, o aluno frequentemente vivencia um processo de silenciamento e descaracterização cultural;

- B) A exploração dos contínuos de monitoramento e urbanização frente à dicotomia "certo/errado": Os objetos de conhecimento mobilizados no Ensino Médio demonstraram-se insuficientes para superar a visão dicotômica do "certo ou errado". Embora os documentos curriculares (BNCC e DRC/MT) abram espaço teórico para a diversidade, a transposição didática nos roteiros de aprendizagem ainda falha em explorar pedagogicamente o *contínuo de monitoramento estilístico* (do mais informal ao mais formal) e o *contínuo de urbanização* (variedades rurais versus urbanas). A abordagem dominante, ainda isola a norma-padrão como o único modelo legítimo, esvaziando o potencial de análise científica da língua;
- C) As crenças docentes sobre o rotacismo e a resistência à pedagogia da variação: As crenças dos professores em relação ao rotacismo no falar cuiabano funcionam como um termômetro e revelam, ainda, forte resistência à efetivação de uma pedagogia da variação linguística. Embora haja uma adesão discursiva superficial ao respeito às variedades regionais, o rotacismo espontâneo — por ser um metaplasmo historicamente estigmatizado — aciona crenças docentes que associam o fenômeno a certa despreocupação com língua, à ignorância ou à falta de escolarização. Esse comportamento impede que a legitimidade do falar regional seja plenamente reconhecida no plano pedagógico;
- D) Atitudes linguísticas - expansão do repertório versus marginalização e exclusão: Em resposta à última indagação, constatou-se que as atitudes linguísticas majoritárias dos docentes diante das marcas regionais (fonéticas, lexicais e sintáticas) tendem a reforçar processos de marginalização e exclusão escolar, em vez de promover a expansão do repertório comunicativo. Ao rotular as marcas do falar cuiabano como "erros" a serem eliminados, nem tanto na fala espontânea, mas, sobretudo, na produção escrita, a escola perde a oportunidade de ensinar o aluno a adequar seu estilo a diferentes contextos. Esse posicionamento linguístico punitivo gera insegurança linguística e afasta o estudante do domínio consciente e seguro de novas variedades, incluindo a própria norma culta.

Em resumo, responder a estas indagações permitiu compreender que a democratização do ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso demanda uma profunda revisão das atitudes e crenças docentes. Conclui-se que o falar cuiabano e o fenômeno do rotacismo precisam deixar

de ser encarados como desvios pedagógicos e passar a figurar como recursos legítimos de identidade e patrimônio cultural, ensinados sob a ótica de que a língua é um sistema vivo, heterogêneo e dinâmico.

Ao confrontar as hipóteses inicialmente levantadas com a densidade dos dados empíricos coletados, analisados sob a inovadora articulação entre a Sociolinguística Educacional, a abordagem Crença e Atitudes Linguísticas e os pressupostos da Terceira Onda da Sociolinguística. A validação, o tensionamento e a confirmação dessas suposições iniciais conduziram às seguintes reflexões e constatações finais:

- a) **Distanciamento da H1 e a premência da prática inclusiva:** A primeira hipótese (H1) postulava que práticas pedagógicas fundamentadas na variação linguística como eixo constitutivo da língua, gerariam maior adesão docente a um ensino inclusivo. Os dados revelaram que essa realidade ainda se encontra no plano idealizado. Embora haja um reconhecimento discursivo da diversidade pelas diretrizes curriculares (BNCC e DRC/MT), a transposição didática nos roteiros de aprendizagem ainda não adota a variação como eixo estruturante. Consequentemente, a adesão a um ensino verdadeiramente inclusivo e que legitime as variedades dialetais dos discentes, resta fragmentada, evidenciando que a aceitação teórica não tem sido suficiente para transformar a práxis em sala de aula;
- b) **Confirmação da H2 e a ideologia da homogeneização:** A segunda hipótese (H2) foi plenamente confirmada pelos achados da pesquisa. Constatou-se que as crenças docentes majoritárias ainda estão fortemente ancoradas no ideal de homogeneização e na primazia da norma-padrão. Sob a ótica da Terceira Onda, as variantes linguísticas funcionam como signos identitários dotados de indexicalidade social. Por estar ideologicamente associado a estereótipos de ruralidade ou falta de monitoramento, o uso do rotacismo no falar cuiabano aciona uma imediata tendência à estigmatização. A busca inflexível por uma uniformidade linguística idealizada faz com que esse metaplasmo seja tratado com desproporcional rigor corretivo pelos professores;
- c) **Validação da H3 e o processo de deslegitimação identitária:** A terceira hipótese (H3) também se confirmou ao demonstrar que o tratamento puramente técnico e descontextualizado da variação linguística pelo aparato pedagógico reduz o dinamismo da língua a regras abstratas. Quando os roteiros de aprendizagem falham em explorar os contínuos de monitoramento estilístico e de urbanização, a ocorrência espontânea do rotacismo nas interações orais em sala de aula é sumariamente rotulada como "erro". Esse silenciamento promovido pela abordagem prescritiva deslegitima o falar cuiabano

como expressão identitária legítima, transformando o espaço escolar em um ambiente de insegurança linguística, em vez de ampliação do repertório comunicativo;

- d) Confirmação da H4 e o impacto da formação em serviço: Por fim, a quarta hipótese (H4) encontrou sustentação nos dados ao evidenciar que as lacunas nos programas de formação em serviço comprometem diretamente a percepção docente. A omissão dos pressupostos da Sociolinguística Educacional nesses espaços de formação continuada resulta em professores que, embora imersos na pluralidade de Cuiabá e Várzea Grande, carecem de ferramentas teóricas para compreender o estilo linguístico como uma prática de agência social. Sem esse instrumental, a percepção do professor sobre os complexos processos de identidade linguística dos alunos do Ensino Médio resta limitada e comprometida, perpetuando o ciclo de marginalização das marcas regionais.

A articulação entre as hipóteses e os resultados desta investigação demonstra que o avanço democrático no ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso demanda mais do que a tolerância superficial ao falar cuiabano. Compreende-se que o jovem estudante utiliza a língua de forma ativa para demarcar quem é e a qual grupo pertence. Conclui-se ser urgente reestruturar a formação docente e os roteiros pedagógicos práticos, para que o rotacismo e demais marcas locais deixem de ser vistos como *deficits* e passem a figurar como recursos semióticos legítimos, ensinados a partir de uma pedagogia da variação que acolha a pluralidade e promova a verdadeira justiça linguística no espaço escolar.

As hipóteses, contudo, não se consolidaram de modo a evidenciar que os falantes mobilizam variantes como recursos semióticos intencionais. Mais do que refletir categorias sociais fixas, os dados qualitativos revelaram um posicionamento identitário imprevisto: a emergência de estilos que não apenas confirmam padrões, mas criam novas nuances de significado social na interação, entretanto, confirmaram que as práticas pedagógicas ao se fundamentarem na variação linguística, nem tanto como eixo constitutivo da língua, promovem um ensino pouco inclusivo quanto às variedades dialetais dos discentes. As novas nuances de significado social referem-se à transição da variação linguística de um simples reflexo de categorias sociais fixas (como classe ou escolaridade) para um sistema semiótico ativo de construção de identidades. Essas nuances manifestam-se na interação através dos seguintes pontos:

- A questão do estilo: o falante deixa de ser um receptáculo passivo de sua condição social e passa a manipular conscientemente o estilo e a linguagem para criar significados, expressar atitudes e construir sua própria identidade em diferentes comunidades de prática;

- **Cuiabanidade:** Traços como o rotacismo (troca do /l/ pelo /r/), que em outros contextos são estigmatizados, na Baixada Cuiabana ganham uma nuance de autenticidade e pertencimento. O uso desses traços funciona como um recurso de resistência cultural contra a hegemonia de variantes migrantes (como a sulista ou do Sudeste), sinalizando uma "Cuiabanidade" legítima;
- **Performance identitária:** A linguagem é utilizada como uma performance estilística onde os sujeitos negociam quem querem ser e qual posição desejam ocupar. Assim, a fala indexa não apenas onde o falante nasceu ou quanto estudou, mas as posturas ideológicas que ele assume na interação;
- **Reconfiguração do prestígio:** As nuances permitem que traços dialetais locais atuem no sentido de reconfigurar as dinâmicas de prestígio encoberto. Isso significa que formas populares podem ser valorizadas dentro de grupos específicos como símbolos de solidariedade e identidade, desafiando a norma padrão institucional;
- **Significado social criado na prática:** O estilo reflete como os falantes combinam formas expressivas distintas para moldar fenômenos linguísticos em tempo real. Dessa forma, a variação cria significados que vão além da mera transmissão de informações, agindo como uma ferramenta de posicionamento social e político.

Podemos responder que nem sempre os objetos do conhecimento utilizados nas aulas de LP (documentos curriculares BNCC e DRC/MT, apostilas do SEE e os roteiros de aprendizagem) evidenciaram processos de ensino voltados para a variação linguística, ao contrário, reduzem não só o tempo pedagógico, quanto silenciam a questão e demonstram um processo de sublimação dos fatores extralinguísticos quando usam habilidades não relacionadas à questão variacionista.

A crença é, ainda, que a práxis pedagógica institucionalizada permanece refém de um dogmatismo anacrônico que confunde a norma-padrão — um modelo abstrato e idealizado de língua — com a realidade dinâmica da norma culta contemporânea. Ao intervir de forma punitiva contra as chamadas 'inadequações', a escola opera sob uma perspectiva purista e prescritiva, cindindo artificialmente a complexa relação entre língua e fala. Sob o pretexto de preparar o estudante para as exigências do mercado, as diretrizes curriculares capitulam a uma concepção estática de cidadania linguística. Em vez de promover uma efetiva pedagogia da variação linguística, que reconheça a pluralidade de normas e amplie o repertório do estudante, o sistema exige o sacrifício e o abandono de sua variedade materna, perpetuando o histórico ciclo de exclusão e preconceito linguístico disfarçado de mérito acadêmico.

Sob a perspectiva das atitudes linguísticas, a dimensão cognitiva se manifesta na crença de que a consciência linguística serve para o falante monitorar e avaliar variedades

estigmatizadas em relação à norma de prestígio. Essa percepção ativa uma dimensão afetiva de insegurança linguística, gerando o medo do preconceito, de chacotas e da rejeição social. Consequentemente, o falante adota um direcionamento comportamental de adequação estilística para ser aceito em contextos formais, como entrevistas de emprego. Cabendo à docência, portanto, intervir positivamente nessas atitudes para mitigar o sofrimento identitário e o constrangimento dos estudantes.

Embora as atitudes evidenciadas sejam, em sua maioria, positivas, quando os docentes assumem apenas a posição de observadores, acabam permitindo a ausência de práticas pedagógicas capazes de promover espaços ricos de aprendizagem para os estudantes. Essa postura, somada à escassez de conteúdos e de habilidades específicas, contribui para a inexistência de uma pedagogia voltada à variação linguística. Dessa maneira, coadunamos com o que pontua Faraco (2015), sobretudo, em tempos de tanto avanço tecnológico e digital. Nesse sentido, é possível que ambientes pedagógicos que revelam observação e acomodação, possam corroborar com a naturalização do preconceito e obscuridade quanto aos fatores extralinguísticos presentes na sala de aula.

Um achado inesperado da pesquisa, que não havia sido previsto nos objetivos ou hipóteses da tese, revelou-se durante a análise dos dados: os colaboradores projetam uma persona institucional altamente monitorada, caracterizada pela neutralidade estratégica. Nesse processo de gerenciamento de impressão, os docentes articulam recursos discursivos para mitigar traços de preconceito linguístico — indexando uma adesão aos avanços da disciplina — sem, contudo, renunciar ao *ethos* da autoridade gramatical. Tal configuração, evidencia uma bricolagem identitária²² que busca conciliar ordens de indexicalidade conflitantes: a responsabilidade normativa inerente ao papel do professor de língua portuguesa e a demanda contemporânea por uma postura sociolinguística progressista.

As práticas orais, consideradas nas investigações empreendidas nesta tese — como seminários, rodas de conversa e apresentações — demonstram o descompasso entre a vivência linguística dos estudantes e o engessamento dos currículos oficiais, estruturados sob uma lógica prescritiva e homogeneizadora. Entendemos que essas interações orais deveriam funcionar como espaços de performance e manifestação ativa do linguajar cuiabano, onde os sujeitos

²² Na sociologia e nas ciências sociais, a expressão **bricolagem identitária** (*bricolage identitaire*) é amplamente associada aos sociólogos **Zygmunt Bauman** e **Scott Lash**, além de ser uma extensão direta do conceito de *bricolage* cunhado originalmente na antropologia por **Claude Lévi-Strauss**. O termo descreve o processo moderno em que a identidade deixa de ser fixa ou herdada da tradição. Em vez disso, o indivíduo é forçado a construir e remendar a sua própria identidade ("com os meios do bord") utilizando fragmentos de diversas culturas, valores e estilos de vida disponíveis. BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

mobilizam recursos estilísticos para construir identidades locais. Ao confrontar essa fluidez com as matrizes curriculares inflexíveis, os dados revelam que a busca por um instrumento unificado para padronizar a ação docente é ineficaz, quando olhado apenas por um dos lados da questão. A impossibilidade de se determinar um padrão pedagógico não é uma falha metodológica, mas uma evidência de que os currículos vigentes, ao tentarem burocratizar e engessar o ensino da língua, anulam a dinamicidade do significado social local e fracassam em instrumentalizar o professor para lidar com a complexidade estilística que emerge na sala de aula.

Quanto à formação continuada ofertada e recebida pelos professores da rede estadual de ensino, viu-se que, na avaliação dos professores colaboradores, é ainda uma ferramenta incapaz de auxiliá-los a superar dúvidas, incertezas e domínio de metodologias inovadoras quanto ao aspecto sociolinguístico, portanto, não sendo possível configurar o ensino mato-grossense como alinhado às questões variacionistas.

Há que se constatar também, que a formação continuada, na voz dos colaboradores, não se tem referência metodologicamente aos pressupostos da sociolinguística. Restando dizer que o conjunto de horas de formação focadas nos resultados das avaliações externas mudam o rumo do ensino em MT, ajudam compor os critérios para a gratificação por resultados – GR, ao final de cada ano letivo em Mato Grosso, ainda que pelos parâmetros atuais, os estudantes pareçam corresponder mais aos conteúdos conceituais e procedimentais mais generalistas, sem, contudo, correlacionar regionalidades bem características, tal como a variedade cuiabana.

Na esteira da discussões acerca das crenças e atitudes linguísticas presentes na prática pedagógica e no comportamento linguístico dos professores, confirma-se que certos usos linguísticos, ainda que vistos de modo mais democráticos, são mais preteridos que outros, o que revelam as dimensões discutidas ao logo desse trabalho, em que se pode afirmar que esses usos estão intrinsicamente relacionados ao jogo de valores sociolinguísticos e às construções ideológicas que permeiam a prática pedagógica.

Deste modo, encontramos respaldo para referendar a tese central aqui defendida, de que o sistema de ensino de MT, apesar de tantos investimentos, alterações e implementação de políticas educacionais, não contém de modo sistêmico uma política de língua adequada à cultura linguística da baixada cuiabana. Existe um processo de variação social que envolve a variedade cuiabana, com apagamento ou silenciamento quanto ao uso efetivo dos traços linguísticos voltados para a incidência do rotacismo no falar cuiabano, o preconceito quanto a essas marcações fonético-fonológicas e as construções gramaticais da variação estilística podem ser

percebidas e avaliadas diferentemente, e assim, geraram atitudes diversificadas e até contraditórias em face dos instrumentos de coleta de dados apresentados.

Defendemos a tese de que os professores de Língua Portuguesa gerenciam estilos identitários ambivalentes em suas práticas. Ao observarem a própria atuação, esses agentes constroem uma persona pedagogicamente consciente, mascarando traços de estigmatização linguística por meio de posturas sutis e esmaecidas. Contudo, ao desenvolverem o ensino com e para os seus alunos, esses mesmos atores se distanciam de um letramento sociolinguístico cultura e pedagogicamente mais ativo. Eles reproduzem o apagamento das variáveis estilísticas e dos recursos indexicais que são elementos da linguagem que apontam, indicam ou remetem a aspectos do contexto em que a comunicação acontece. Eles não têm um significado fixo por si só, mas ganham sentido conforme a situação, os participantes e o ambiente da interação. Esses recursos permitiriam aos estudantes compreender e utilizar a variação linguística como ferramenta legítima de projeção de identidades.

As incertezas pedagógicas dos docentes, traduzem efetivamente como se constituíram enquanto profissionais, trazendo à tona suas crenças e suas atitudes linguísticas enquanto o ensino se processa. Há um processo de cristalização de crenças nos processos de ensino quanto ao ensino da norma culta. Existem comportamentos linguísticos e pedagógicos que as referendam.

Reconhece-se, nesta proposta de base sociolinguística, que podemos apresentar contribuições para as reflexões necessárias à construção de uma pedagogia variacionista, demonstrada inexistente. De fato, seguimos os objetivos que nos permitiram fazer assunções, tanto de modo específico, quanto de modo geral, que resultou neste trabalho de pesquisa.

Outras investigações poderão ser realizadas, de modo a produzir, também, outros desdobramentos a partir dessas análises. Outras abordagens, a partir do contexto de análise do metaplasmo rotacismo no falar cuiabano, poderão ser desenvolvidas a partir dos conceitos da sociolinguística cognitiva ou mesmo da sociolinguística fundamentada no uso das redes sociais.

Os resultados dessa tese, sobre o rotacismo no falar cuiabano, revelam forte potencial de aplicação na Sociolinguística Educacional, alinhando-se à perspectiva de crenças e atitudes linguísticas. Esse panorama estuda a variação como recurso estilístico ativo na construção de identidades. A área busca intervir nas salas de aula para modificar valores, transformando o estigma em acolhimento às práticas de significação dos estudantes.

A compreensão da dinâmica linguística pressupõe que o uso contínuo da língua gera variantes que, gradualmente, consolidam mudanças gramaticais. Por conseguinte, a análise sociolinguística exige rigor metodológico, evitando generalizações precoces antes de um exame

exaustivo dos dados. As observações apresentadas neste estudo limitam-se a um recorte específico da correlação entre uso e variação no falar cuiabano, sem a pretensão de esgotar a complexidade desse cenário dialetal.

Diante disso, entendemos que a didatização da linguística funciona como transposição essencial para promover posturas reflexivas sobre esses estilos. Recomenda-se, também, para investigações futuras, mapear a percepção e a avaliação social de professores e de estudantes, ponderando de que maneira a interação entre as crenças docentes e a autoimagem discente afeta o cotidiano escolar e impacta no sistema de valoração sociocultural da variedade linguística cuiabana.

Assim, seguindo esta constatação, o falante genuinamente cuiabano deve ocupar o seu lugar na sociedade, por meio do uso de sua língua, sem se esquivar de participar da vida social, pois ao mesmo tempo em que é falante, é também cidadão. Embora esse falar seja avaliado negativamente e produza constrangimentos, sobretudo, entre os mais jovens. Entretanto, acreditamos na possibilidade, cada vez maior, que produções e pesquisas, principalmente, na área da sociolinguística, sejam um oásis em contextos tão desérticos.

Em última análise, este estudo reafirma que acolher a variação fonética regional não é apenas um ato pedagógico, mas um compromisso ético com os recursos identitários da comunidade cuiabana, consolidando o respeito linguístico como pilar fundamental para uma educação de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Crenças e atitudes linguísticas**: O que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos. São Paulo, 2008, v.37, n.2, p.105-112, maio/ago.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, F; BENTES, A C. (org.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- ALMEIDA, Joyce Elaine; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação Linguística na Escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- AMARAL, Amadeu ([1920]1976). **O dialeto caipira**, 3ª edição. São Paulo: HUCITEC.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**: gramática, vocabulário. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL/MEC, 1982.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos e et al. **Lingua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo:Parábola Editorial, 2002
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo:Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do Português Brasileiro. – São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Língua Portuguesa**: modelo profissional e proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: A Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do Campo para a Cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Contexto, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português Brasileiro**: A língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021. p. 71-72.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ALMEIDA, J. **Variação Linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: **Abralin**: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- BUSSE, Sanimar. **Um estudo geossociolingüístico da fala do Oeste do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: Uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMPELO, F. de S. P.; KARIM, Jocineide Macedo. A relevância social das pesquisas em atitudes. **Sociodialeto**, v. 9, n. 26, nov. 2018.
- CAMPOS, Cristina. **O falar cuiabano**. Carline & Caniato Editorial, 2014.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CYRANKA, L. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora –MG**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- COX, Maria Inês Pagliarini. **Estudos linguísticos no/do Mato Grosso**: o falar cuiabano em evidência. Polifonia, Cuiabá, 2009. n. 17, p. 75–90.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-

- PETERSON, Ana Antônia de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-80
- COX, Maria Inês Pagliarini. **Crique aqui**: Um signo mestiço. *Signum*, Londrina/PR, 2001, n. 4, p. 83-96.
- COX, Maria Inês Pagliarini (org.). **Que português é esse? Vozes em conflito**. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- COX, Maria Inês Pagliarini. **Fricções linguístico-culturais na arena de sala de aula**: fronteiras ou barreiras. *Signum*, Londrina, 2003, v. 5, p. 85-104.
- COX, Maria Inês Pagliarini; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. (Org.). **Vozes cuiabanas**: Estudos Linguísticos em Mato Grosso. 01. ed. Cuiabá: Cathedral, 2005, v. 01, p.227.
- COX, Maria Inês Pagliarini. O rotacismo no falar cuiabano: a potência da voz mameluca em uma variedade do português brasileiro. In: Cox, Maria Inês Pagliarini; Santiago-Almeida, Manoel Mourivaldo (org.). **Vozes cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral, 2005, 2005, p. 95-113.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. In: FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani (org.). **Estigma**: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 15–42.
- DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal**: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana - Mato Grosso. 2003. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- DOLZ, Joaquim. SCNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim. SCNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 125-155.
- DRUMMOND, Maria Francelina Ibrahim. **Do falar cuiabano**. Cuiabá: Cadernos Cuiabanos (n. 5), Secretaria de Cultura da Prefeitura de Cuiabá, 1978.
- ECKERT, Penelope. 2003. **The meaning of style, Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society**, University of Texas, Austin, 47: 41-53
- ECKERT, Penelope. 2005. **Variation, convention and social meaning, Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America**. Oakland CA, Jan. 7.

- ECKERT, Penelope. 2006. **Communities of Practice**, In: Keith Brown & A. H. Anderson (Eds.). Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol. 2, Oxford, Elsevier: 683-685. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil #1749.
- ECKERT, Penelope. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.
- ECKERT, Penelope.; McConnell-Ginet, Sally. 2010. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder, In: Ostermann, Ana Cristina; Fontana, Beatriz. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo, Parábola: 93-107.
- ECKERT, Penelope. **Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation**. 2012. Annual Review of Anthropology. Palo Alto. 41: 87-100.
- FAGGION, Carmen Maria. Estigma, cultura e atitude: investigações preliminares sobre o binômio prestígio/estigmatização na linguagem da região de colonização italiana da Serra Gaúcha. In: FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani (org.). **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 61–76.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, Carlos Alberto. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 5ª reimpressão 2022.
- FIGUEIREDO, Daniela Maimoni de; DORES, Eliana F. G. C.; LIMA, Zoraidy M. de (Orgs.). **Bacia do Rio Cuiabá: uma abordagem socioambiental**. 1ª ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018. 716 p. (E-book).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Mato Grosso. **Lei Complementar 049** de 1º de outubro de 1998.
- FREITAG, Raquel Meister Ko (org). **Sociolinguística e política sociolinguística: Olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016.
- FREITAG, Raquel Meister Ko et al. **Vamos plantar frores no grobo da terra: estudando o rotacismo nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE**. RevLet-Revista Virtual de Letras, 2010, v. 2, p. 17-31.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

- GUIMARÃES, E. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.
- LABOV, Willian. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LABOV, Willian. **The intersection of sex and social class in the course of linguistic change**. *Language variation and change*, 1990, v. 2, n. 2, p. 205-254.
- LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, Willian. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- LABOV, Willian. **The intersection of sex and social class in the course of linguistic change**. *Language Variation and Change*, vol. 2, p. 205-254, 1990.
- LABOV, Willian. **Principles of linguistic change**: Internal Factors. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, Willian. **Principles of linguistic change**: Social Factors. Oxford: Blackwell, 2001
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.
- LOPES MORALES, H. **Sociolinguística**. Madrid: Editorial Gredos, 1993.
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2015.
- LUFT, Celso P. **Língua e Liberdade**. Porto Alegre: L & M Editores, 1985/2000.
- MACEDO-KARIM, Jocineide. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT**: aspectos linguísticos e culturais. 2012. 83 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Formação de professores e currículo: questões em debate. Rio de Janeiro: **Ensaio**, v. 29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio**. Seduc.Cuiabá.2021
- MATO GROSSO. **Decreto 723 de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre composição de turmas. Cuiabá.2020

MATO GROSSO. **Programa Educação 10 anos**. Decreto 1497 de 10 de outubro de 2022. Cuiabá.

MATO GROSSO. **Alfabetiza-MT**. Lei 1485 de 28 de julho de 2021. Cuiabá/MT.

MATO GROSSO. **Decreto 256**. Institui Gratificação Anual por eficiência e Resultados. Cuiabá. 0/10/2023.

MATO GROSSO. **Decreto 984**. Institui Gratificação Anual por Eficiência e Resultados. Cuiabá. 28/08/2024.

MATO GROSSO. **SGA**. Disponível <https://sga.municipios.fgv.br/access/login>. Acessado em 01 de outubro de 2024.

MATO GROSSO. **Power BI** – Secretaria Adjunta de Gestão Regional. Cuiabá. Seduc/MT. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMWU1MmU0N2MtZTEwMC00YTA0LTg2MzQtOWMyOGU1YzY5NDhhIiwidCI6ImE0MjBjNjI4LTVkMDktNDdmOC1hNjkyLTM5ODQyNGE5MDQwNSJ9>

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (Orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2023.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. & CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB. 2007.

MORENO FERNANDES, F. **Metodologia Sociolinguística**. Madrid: Editorial Gredos, 1990/1998.

NÓVOA, António. **Profissão professor** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, ENI P. **Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

PALMA, Maria Luíza Canavarros. **Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolinguístico**. Cuiabá: Imprensa Universitária, 1998.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Tradução Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988/2010.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 7ª reimpressão, 2001. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PORTO, Raísa Ketzer; GALLI, Joice Armani. **O perigo de uma língua única: algumas reflexões acerca da BNCC a partir da perspectiva dos multiletramentos.** *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 169–191, 2025

ROLDÃO, Maria do céu. **Formar professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo.** Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000.

ROSÁRIO, Ivo Costa. Funcionalismo, sociointeracionismo e ensino de língua portuguesa no século XXI. In: ROSÁRIO Ivo Costa; LOPES, Monclar Guimarães (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática.** Campinas: Pontes Editores, 2022

Rever e Aprender. **Língua Portuguesa Ensino Médio 1ª Série.** Manual do aluno. Diego Vogt e Heloisa Takasaki (org.). SP: Orbita, 2023 – Material complementar adquirido pela Seduc/MT em 2023.

Rever e Aprender. **Língua Portuguesa Ensino Médio 2ª Série.** Manual do aluno. Diego Vogt e Heloisa Takasaki (org.). SP: Orbita, 2023 – Material complementar adquirido pela Seduc/MT em 2023.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Aspectos fonológicos do português falado na Baixada Cuiabana:** traços de língua antiga preservados no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Ecos fonético-fonológicos no falar cuiabano. In: COX, Maria Inês Pagliarini. **Vozes cuiabanais:** Estudos linguísticos em Mato Grosso. 1.ed. Cuiabá: Cathedral Publicações/Unesco, 2005. p.69-93.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Um diálogo entre tradição, variação e preconceito: identidades silenciadas In: PILATI, Alexandre; PILATI, Eloisa (Orgs.). **Línguas, culturas e literaturas em diálogo:** identidades silenciadas. São Paulo: Pontes, 2019, p. 9-50.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Respeito Linguístico. In: ARNT, Rosamaria de Medeiros; SCHERRE, Paula Pereira (Org.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver.** Fortaleza: EDUECE, 2021. v. 1, p. 117-120.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Respeito linguístico:** contribuições da Sociolinguística Variacionista. Abralín ao Vivo – Linguists Online, 8 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0>. Acesso em 22 de abril de 2026.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: Inep, 1989.

SOARES, Magda B. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte, autêntica, 2009.

- SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book*.
- SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.
- STUBBS, Michael. A língua na Educação. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p.122-123.
- TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.
- TAVARES, José W. **Várzea Grande: História e tradição**. Cuiabá: KCM Editora, 2011.
- VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução a sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 51-58
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].
- ZILLES, Ana Maria S & FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da Variação Linguística: Língua, diversidade e ensino**. SP: Parábola, 2015.
-

ANEXO I**Entrevista semiestruturada**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre o entrevistado:

NOME DO ENTREVISTADO: (O nome é apenas para controle da pesquisadora)

1. Qual a sua idade?
2. Qual é o seu sexo?
3. É nascida (o) em qual Estado e cidade?
4. Qual a sua formação? Tem pós-graduação?
5. Você é professor (a) de LP a quanto tempo?

Sobre o trabalho:

6. Quais são as características socioeconômicas dos seus alunos?
7. Como você percebe a oralidade e a escrita dos seus alunos no contexto da variação linguística? Percebe alguma diferença?
8. Sobre alguma prática de oralidade na sala de aula, tais como seminários, apresentações de trabalho, etc. O que você mais utiliza e como media essas práticas com seus estudantes?
9. A BNCC e o DRC Médio propõem um trabalho com variação linguística. Como você organiza seu planejamento para dar cumprimento ao proposto nesses documentos oficiais?
10. Os documentos oficiais conseguem nortear sua prática pedagógica no ensino de LP? Justifique sua resposta
11. Na sua opinião qual deve ser o papel do professor de LP diante de uma determinada variedade linguística?
12. E sobre o falar cuiabano, como organiza suas aulas para atender a esse contexto linguístico?
13. Se você fosse qualificar esse falar cuiabano, como o classificaria?
 - a. () feio
 - b. () bonito
 - c. () correto
 - d. () incorreto
 - e. () formal

- f. () informal
- g. () antigo
- h. () Negativo/positivo

Justifique sua resposta

- 14. Quais são as palavras mais recorrentes que você se depara na sala de aula quanto a troca do fonema /l/ por /r/? o que você faz diante dessa ocorrência?
- 15. Você tem em sala de aula estudantes que apresentam características do falar cuiabano? Justifique sua resposta
- 16. Teve alguma situação envolvendo alunos que fazem essa troca de fonemas que você teve que intervir pedagogicamente? Foi na escrita? Foi na fala? Como foi isto?
- 17. Ao ouvir de um de seus alunos pronunciar a frase: “A praca caiu.” Qual a sua impressão desse falante?
- 18. Como você identifica um determinado fenômeno linguístico que se apresenta em sala de aula? Justifique sua resposta

Sobre a formação de professores

- 19. Em que a formação em serviço contribui com sua prática pedagógica?
- 20. Você acredita que a formação de professores que a Seduc tem ofertado aos profissionais de LP é suficiente para o trabalho com uma abordagem sociolinguística de ensino?
- 21. Como poderia definir identidade linguística?
- 22. Sobre o falar cuiabano, qual a principal dificuldade para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula?

Cuiabá/MT, 26 de agosto de 2024

Valdelice de Oliveira Holanda
PPGL/UNAMAT

ANEXO II**Questionário utilizado em *google forms***

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

QUESTIONÁRIO

Nome: _____(apenas para controle da pesquisadora)

1.Sobre o ensino de LP, você acha que o professor deve corrigir a fala do aluno quando disser: ‘pranta’ em lugar de planta; ‘praca’ em lugar de placa?

() sim

() não

2. Sobre a frase: “pessoas que não estudam, falam tudo errado”

a. () concordo plenamente

b. () Concordo parcialmente

c. () Discordo

d. () discordo plenamente

3. Sobre o papel da escola no contexto da variedade linguística do falar cuiabano, escolha uma alternativa:

a. () Deve haver correção para que os estudantes não sofram humilhações profissionais no futuro

b. () Deve haver correção porque seria feio o profissional no desempenho de sua profissão

c. () O mercado de trabalho exige que os profissionais falem bem e de modo correto

d. () O papel da escola é ensinar a norma padrão

e.()Outro.Qual? _____

4. Quando você está em sala de aula e algum estudante apresenta características do falar cuiabano, o que você faz?

5. Diante da frase: “ A Crara não chegô ainda...”. Como você a relaciona ao contexto social?

a. () O falante pertence à classe menos favorecida

b. () O falante pertence à classe média

c. () O falante pertence à alta sociedade

d. () Outro. Qual? _____

6. Sobre o seu trabalho em sala de aula, sobre a variedade linguística do falar cuiabano, enumere o que acha importante destacar:

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

7. A Escola em você trabalha tem alguma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa levando em consideração o falar cuiabano, principalmente em relação a troca do fonema /l/ pelo /r/?

8. Qual a importância do professor no ensino de LP com a variedade linguística do falar cuiabano, principalmente na troca do fonema /l/ pelo /r/, deve dar no ato de planejar suas aulas?

a. () O professor ao planejar deve se preocupar com o material que o aluno recebe e seguir esse material obrigatoriamente

b. () O professor deve propor atividades ou ações complementares desde que siga práticas pedagógicas que favoreçam a norma padrão, que são as habilidades reconhecidas pela BNCC

c. () As práticas pedagógicas podem ser pensadas pelo professor levando em consideração a cultura linguística do estudante, mas deve ensinar pela norma padrão, que é o que se exige

d. () O professor pode definir qual prática pedagógica é mais adequada para o ensino de LP no contexto da variação linguística

9. Na realidade de sua sala de aula, os fenômenos linguísticos ligados a uma variedade linguística, tal como o falar cuiabano, em qual faixa etária e gênero você percebe maior incidência?

a. () Entre os mais jovens e homens

b. () Entre os mais jovens e mulheres

c. () Entre os velhos e homens

d. () entre os velhos e mulheres

e. () São poucos e raros os casos

f. () Outra. Qual? _____

10. Sobre a formação continuada para os professores de LP. (pode escolher mais de uma alternativa)

a. () Apresenta práticas inovadoras acerca do ensino de LP

b. () Aborda de modo que acho aprofundado sobre o ensino de LP a partir de aspectos da Sociolinguística

c. () Aborda parcialmente sobre aspectos da Sociolinguística

d. () Tenho dificuldade de compreender os aspectos da abordagem sociolinguística

e. () Nunca estudei sobre Sociolinguística

11. Ainda sobre a formação continuada para os professores de LP.

a. () Temos formação suficiente para melhoria da prática

b. () Produz conhecimento suficiente para melhoria da prática pedagógica dos professores de LP

c. () Faço minhas próprias leituras

d. () Tem sido impactante na melhoria de minha prática

e. () Outro. Qual? _____

12. Existem documentos orientadores acerca do trabalho variacionista para a sala de aula? Qual (quais)?

13. Quando você pensa em alguma atividade voltada para as práticas de oralidade (rodas de conversa, seminários, apresentações, leituras orais) quais as habilidades você precisa trabalhar?

- a. () Classifico e faço apontamentos dos erros gramaticais presentes na fala informal do aluno
- b. () Faço apontamentos para que o aluno enxergue onde precisa melhorar na sua fala em relação ao conteúdo apresentado
- c. () Utilizo-me dessas estratégias apenas para verificar domínio de conteúdo e desenvoltura
- d.() Não me utilizo dessas práticas orais
- e. () Medio a fala dos estudantes quanto à pronúncias, entonações e desenvoltura
- f. () Outro. Qual? _____

14. A forma de apresentação do conteúdo presente no material impresso do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, favorece um trabalho pedagógico com a variação linguística? Justifique sua resposta

15. Você tem o hábito de leitura dos documentos norteadores da política curricular de MT?

- a. () Já li uma vez
- b. () Não sinto necessidade dessa leitura
- c. () Já estudei esse material
- d. () Tenho comigo para consultas quando precisar

- e. () Não conheço nenhum documento
- f. () sigo as orientações recebidas na escola que trabalho
- g. () Conheço e leio e consulto sempre que seja necessário

Cuiabá/MT, 26 de agosto de 2024

Valdelice de Oliveira Holanda
PPGL/UNAMAT

APÊNDICE I

Modelo de Roteiro de aprendizagem

ROTEIRO DE ESTUDO 3º BIMESTRE

Escola Estadual	
Cidade:	
Docente:	
Disciplina / Componente Curricular: Língua Portuguesa	Ano: 2024
Turma: 1º ano do Ensino Médio	Período: Matutino

SEMANAS: De 30/07 a 30/09 de 2024.

Semanas	Conteúdo/ Objeto do conhecimento	Habilidade específica SEE	Metodologia	Recursos
Semana do dia 30/07 a 02/08 de agosto	UNIDADE 1- ANÁLISE LINGÜÍSTICA 1. Outros processos de formação de palavras, notícia e hipertexto (página 02) 2. Derivação e composição (página 03) 3. A notícia (página 05) 4. O hipertexto (página 06) 5. Projeto Sabores da Comunidade	(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	- Leitura de uma mensagem sobre diálogo e o compartilhamento - Revisão do conteúdo anterior - Exposição do conteúdo - Leitura coletiva do texto no material estruturado - Discussão socializada do tema da aula Atividades do projeto Sabores da Comunidade	Apostila do material estruturado Chromebook Lousa
Semana do dia 05/08 a 09/08 de agosto	UNIDADE 2- ANÁLISE LINGÜÍSTICA 1. Substantivo, Era da	(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e	Revisão do conteúdo anterior	Apostila do material estruturado

	Pós-Verdade e curadoria da informação (página 13) 2. Substantivo: conceito- classificações e flexões (página 14) 3. Formação do plural dos substantivos simples (página 16) 4. A Era da Pós-Verdade e as fakes News (página 17) 5. A curadoria da informação (página 18)	subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	- Exposição do conteúdo, assim como leitura e interpretação - Leitura coletiva do texto no material estruturado - Discussão socializada do tema da aula - Exercícios - Acesso a plataforma plural	Chromebook Lousa
Semana do dia 19/08 a 23/08 de agosto	UNIDADE 1 LITERATURA 1. A literatura do século XVI-Quingentésimo: contexto histórico (página 02) 2. Literatura de informação (página 03) 3. Literatura jesuítica (página 04) 4. Texto monográfico (página 06) 5. Atividades de recomposição: Poema 6. Projeto Sabores da Comunidade	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	- Aula expositiva e dialogada - Exercícios - Acesso a plataforma plural Atividade do Projeto Sabores da Comunidade	Apostila do material estruturado Chromebook Acesso a plataforma plural Lousa

Avaliação	A avaliação será processual e contínua, observando a interação dos alunos e a realização das atividades propostas, assim como as avaliações do SEE
Referências bibliográficas	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br . Acesso em: 20 nov. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022. MAXI: 1ª ano; Ensino Médio- caderno 1: língua Portuguesa: manual do professor/ Coleção coletiva – 1, ed. São Paulo.2021. Secretaria de Estado de Educação. /Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação no Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT / 2010/2011/2012.

APÊNDICE II

Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, _____ anos, portador do RG _____ residente _____ e com telefone de contato _____, manifesto meu consentimento livre e esclarecido para participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Atitudes Linguísticas, Processos de Ensino e o rotacismo no falar cuiabano: Um estudo Sociolinguístico”. Esta pesquisa é conduzida sob a responsabilidade da doutoranda em Linguística Valdelice de Oliveira Holanda e orientada pela prof. Dra. Jocineide Macedo Karim. Declaro estar ciente das informações fornecidas e concordo em participar deste estudo de cunho acadêmico e científico.

Estou ciente se não quiser participar, não haverá penalização de forma alguma. Em caso de dúvida posso procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **ATITUDES LINGUÍSTICAS, PROCESSOS DE ENSINO E O ROTACISMO NO FALAR CUIABANO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO**

Responsável pela pesquisa: Valdelice de Oliveira Holanda

Endereço e telefone para contato: (66) 99953-7006 e e-mail Valdelice.holanda@unemat.br

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Concordo em ser participante da pesquisa, sendo que posso desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
2. Estou sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem por base os pressupostos curriculares para o ensino de Língua Portuguesa contidos nas diretrizes da BNCC (2018) e da DRC/MT (2018-2020). Para tanto, objetiva-se:

- 1) Analisar qual o tipo de tratamento didático é dado pelo professor de LP ao eixo variação linguística nas práticas de sala de aula;
- 2) Identificar os objetos do conhecimento utilizados para as práticas de oralidade;
- 3) Levantar quais as crenças e atitudes linguísticas dos professores para as orientações aos alunos do Ensino Médio;
- 4) Investigar se os professores de Língua Portuguesa têm atitudes positivas ou negativas no que diz respeito ao uso de variedades linguísticas utilizadas espontaneamente pelos alunos no desenvolvimento das práticas de ensino e de aprendizagem, em específico, quanto ao rotacismo no falar cuiabano.

É uma investigação quanto aos conhecimentos inerentes à prática dos docentes de LP na mediação pedagógica do ensino, por meio de práticas da oralidade, tais como seminários, rodas de conversa, apresentação de trabalho, colóquios e a incidência do rotacismo no falar cuiabano.

3. Os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização desta pesquisa se embasarão na pesquisa-ação por envolver diretamente a participação dos professores de Língua Portuguesa. A pesquisa será realizada em uma escola de Cuiabá e outra de Várzea Grande, ambas da rede estadual que atendem ao Ensino Médio. Os sujeitos colaboradores são 03 (três) os professores de Língua Portuguesa de cada unidade escolar, em que se analisará as suas crenças e atitudes linguísticas, quando imersos em sua prática pedagógica, quer no seu planejamento, quer no seu exercício. Por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de um questionário via *Google Forms*. A metodologia com base nos fundamentos da pesquisa-ação tem a finalidade de melhor caracterização da pesquisa qualitativa.

4. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo há que se considerar os riscos que podem advir de desconfortos gerados durante a sua execução, em qualquer de suas fases. Sendo imperioso, então, que sejam observados, analisados, e por conseguinte, devem ser mitigados, tal como se determina nas Resoluções n. 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Essas determinações legais apontam todos os riscos previsíveis envolvidos em pesquisas científicas, quer nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, ou de ordem cultural e religiosa que compõem o ser humano. Dessa forma, descreve-se e aponta-se quais encaminhamentos se dará como forma de mitigar essas situações em caso de qualquer intercorrência descrita:

a) Dimensão física: a pesquisa conta com um ou mais encontros presenciais para realização de entrevista, ainda que não apresente riscos físicos diretos, uma vez tratar-se de pesquisa que não envolve nenhum tipo de manipulação humana de ordem física, mas ressalta-se que poderá haver acidentes involuntários ou não que possa incapacitar o participante temporariamente, tal como tropeções, trombadas, perda de sono por alguma inconveniência que a pesquisa possa sugerir ao colaborador, neste caso a pesquisadora, ressaltada a sua reponsabilidade em proporcionar atendimento ambulatoriais e exames complementares se restar necessidade para tal, e ainda, caso algum componente da pesquisa esteja acometido de algum problema de saúde que possa incorrer em qualquer forma de contágio, a data da entrevista será imediatamente alterada. Além disso, caso seja uma data em que o participante esteja sobrecarregado, cansado ou mesmo estressado por motivos até alheios à pesquisa, então poderá ser feita a reagenda ou cancelamento da entrevista. Ao colaborador está posto a garantia de que poderá a qualquer tempo cancelar a sua

participação na pesquisa, poderá se negar a responder qualquer questão que lhe seja feita que possa lhe causar qualquer desconforto, inclusive físico;

b) Dimensão psíquica: Esta pesquisa não oferece danos à dignidade humana, no entanto, o colaborador poderá ficar desconfortável com alguma pergunta do questionário ou da entrevista, uma vez que as perguntas podem suscitar questões de fórum íntimo ligado a algum trauma profissional, podendo gerar algum gatilho que possa fazê-lo sentir-se mal com crise de ansiedade ou emocionar-se durante qualquer fase da pesquisa, e ainda, produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo tristeza, culpa, raiva ou medo, posto haver alguma conexão com recordações de algum evento doloroso pessoal ou no exercício de sua docência ou também ficar estressado decorrente da preocupação em conjecturar em como será seu envolvimento no resultado da pesquisa. Para isto, a pesquisadora, encaminhará previamente todas as questões do questionário e da entrevista, e ainda, apresentará todos os termos que lhe dão garantia, inclusive jurídica, reafirmando sempre que o colaborador será voluntário da pesquisa, podendo, por esta razão, desistir de sua participação, solicitar alteração de data, pedir informações outras que satisfaçam suas dúvidas e ainda, a pesquisadora poderá disponibilizar atendimento psicológico;

c) Dimensão moral: Ainda que se trata de um conteúdo específico da prática docente do professor de Língua Portuguesa, o pretendo colaborador dessa pesquisa, estará diante de uma pesquisa que versa sobre valores, crenças e atitudes linguísticas, isto posto, pode de alguma forma suscitar alguma dúvida quanto aos valores morais e éticos que envolvem os objetivos da pesquisadora, nesse sentido, reafirma-se o respeito à dignidade humana e sua livre forma de pensar e agir como tal. Assim, a pesquisadora, reitera seu compromisso com a verdade e com o respeito à voz, conceitos e valores profissionais do colaborador participante, garantindo que mesmo em face de autorização previa do colaborador, ele terá o direito em acessar os resultados da pesquisa, terá garantido seu anonimato e sobretudo, o compromisso que se preconiza acerca da ética em pesquisa, podendo em caso de sentir-se em prejuízo, solicitar reparações legais nos fóruns legítimos para tal. E claro, em qualquer tempo reafirmar a sua plena e irrestrita participação voluntária na pesquisa em curso;

d) Dimensão intelectual: a pesquisadora reconhece que o trabalho em questão faz parte de um composto de ideias e conceitos, sendo, portanto, um dos pontos de vista da ciência em si, podendo desta forma reconhecer que os campos da ciência têm suas especificidades, não compondo dessa forma, nenhum pensamento único. Dessa forma, torna-se imperioso o respeito à pluralidade de ideias e pensamentos. Nesse sentido, o participante pode não concordar com eixos e objetivos da pesquisa e terá a garantia, apesar do anonimato por regra jurídica, de expressar suas ideias e apresentar contraditórios que deverão ser levados em consideração na fase de análise de dados da pesquisa. Poderá em qualquer tempo, solicitar que palavras ou expressões que lhe sejam caras na forma de constituir sua subjetividade, sejam retiradas ou reafirmadas no corpus do texto da presente pesquisa;

e) Dimensão emocional: o ser humano é complexo, único e especial, e por esta razão o trabalho de pesquisa deve considerar que comportamentos imprevisíveis podem suscitar emoções advindas de situações íntimas relacionadas a episódios da carreira profissional ou mesmo, por conta de um estado de espírito entristecido e de cansaço decorrentes das pressões do trabalho. Neste caso, o participante poderá realizar somatizações

que podem incorrer em desagrado, inconformação, raiva, tristezas e choro. Neste sentido, a pesquisadora deverá, interromper a entrevista e encaminhar o colaborador para atendimento psicológico caso este desconforto se perdure, o pesquisador fará um primeiro acolhimento e se necessário será oferecido o atendimento psicológico no UNIC - UNIVERSIDADE DE CUIABÁ UNIVAG - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, Nº 2367, Bairro Boa Esperança, CEP: 78060-900 Fone: (65) 3615-8492/ (65) 99316-3115 Endereço: Av. Beira Rio Sul, Nº 3100 Bairro: Jardim Europa. CEP: 78065-900, Fone: (65) 3363-1278, e ainda, tranquiliza-lo(a) no sentido, de que poderá remarcar a entrevista, ou mesmo, deixar de responder alguma questão que lhe desagrade;

f) Dimensão social e cultural: Quanto aos impactos sociais e culturais, considerando que alguma pergunta do questionário ou da entrevista possa suscitar qualquer impacto quanto às questões de gênero, etnias ou raciais e de classe social, o colaborador poderá em qualquer fase da pesquisa solicitar explicações e até mesmo se recusar a responder à pergunta em questão. Ao colaborador está preconizado a voluntariedade e a disponibilidade em participar da pesquisa, sendo-lhe facultado o direito de escusas quando se sentir desconfortável. A pesquisadora, poderá reagendar dia e hora de acordo com a conveniência do colaborador, poderá dar-lhe todas as assistências necessárias para que a pesquisa seja realizada nos termos da legislação em vigor. A entrevista será realizada em horário disponível pelo colaborador. Os riscos ambientais estão mitigados por não utilizar papel, uma vez que o questionário será realizado via e-mail em *Google Forms* e a entrevista será gravada em local adequado, falas em som ambiente, de forma individualizada, não ultrapassando os 60db conforme considerado pela OMS - Organização Mundial de Saúde.

Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções n. 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. E por esta razão, esta pesquisadora numa classificação de riscos, pondera que estes, ainda que sejam totalmente previsíveis, estejam na categoria de riscos mínimos uma vez que a maior parte das pesquisas de ciências sociais, porque envolvem poucos danos físicos, contudo deva ser ater a uma maior classificação para os riscos psicológicos, uma vez que nas ciências sociais aspectos mais de fórum íntimo e de ordem cultural, emocional, cultural podem ocorrer. A atenção da pesquisadora a estes aspectos está não só no fato de reconhecer e analisar a sua possível intercorrência, bem como prover amparo médico e atendimento psicológico, mesmo após o final da coleta de dado e da divulgação dos resultados, quando restado alguma alteração do comportamento do participante em direta relação com a presente pesquisa.

6. Minha participação na pesquisa é voluntária, não receberei qualquer forma de remuneração.

7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos da pesquisa, incluindo sua divulgação em eventos científicos e publicação na forma de artigos em revistas.

8. Poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Prof. Dra. Jocineide Macedo Karim, sempre que julgar necessário pelo telefone (65) 99979-8010 para esclarecer eventuais dúvidas, ou com o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso- UNEMAT ou pessoalmente a avenida Tancredo Neves – 1095 – Cavahada. Telefone (65) 3221-0067 E-mail: cep@unemat.br.

9.O arquivamento dos materiais coletados durante a pesquisa obedecerá às leis vigentes ficando sua guarda e proteção sob responsabilidade do pesquisador, por cinco anos, e disponível para consulta do comitê de ética quando este julgar necessário.

10. Autorizo o uso de imagens capturadas durante a pesquisa. Essas imagens podem incluir fotografias, vídeos ou outros registros visuais relacionados à minha participação na pesquisa.

11. Entendo que essas imagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, como parte do estudo conduzido pela Doutoranda em Linguística Valdelice de Oliveira Holanda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT, sob orientação da Professora Dra. Jocineide Macedo Karim.

12.Obtive todas as informações necessárias dos pesquisadores para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Cuiabá/MT, 10 de setembro de 2024

Nome:

Endereço:

Registro do participante (rubrica, assinatura):

Responsável pela Pesquisa: Valdelice de Oliveira Holanda