

## VISÕES SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA SALA DE PROEJA: UM ESTUDO DE CASO

Vinícius Carvalho Pereira (UFMT)<sup>1</sup>  
Vanessa Hiroko Kusano (IFMT)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja) enfrenta muitos desafios, como a heterogeneidade discente em termos de idade, classe social e variação linguística. Este artigo analisa se a diversidade linguística pode constituir uma barreira ao aprendizado dos alunos de Proeja no IFMT – *campus* Campo Novo do Parecis. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo aplicando questionários a alunos e professores. Os resultados indicam divergências de opinião quanto ao impacto da diversidade linguística nas relações de ensino-aprendizagem e sugerem uma reprodução, na escola, das relações de poder que fundam o preconceito linguístico na sociedade.

**Palavras-chave:** Diversidade Linguística. Proeja. Preconceito linguístico.

**ABSTRACT:** Professional education integrated with basic education for the young and adults (Proeja) meets many obstacles such as the heterogeneity among students concerning age, income and linguistic variation. We analyze herein whether linguistic diversity may harm the learning of adult students at IFMT – campus Campo Novo do Parecis. To do so, we did a field research at this institution, by means of surveys answered by teachers and students. The results show that they disagree on the possibility that this diversity might harm teaching-learning relations. This suggests the classroom may reproduce the same power relations that found linguistic prejudice in our society.

**Keywords:** Linguistic diversity. Professional Education to the young and adults. Linguistic prejudice.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ, professor do Departamento de Letras e do Mestrado em Estudos da Linguagem na UFMT. E-mail: [viniciuscarpe@ig.com.br](mailto:viniciuscarpe@ig.com.br)

<sup>2</sup> Especialista em PROEJA pelo IFMT, assistente administrativa no IFMT. E-mail: [vanessa.kusano@ifmt.edu.br](mailto:vanessa.kusano@ifmt.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Uma política pública tem em sua origem, necessariamente, uma demanda do Estado, com o dever de atender a sociedade em seus preceitos básicos. Desse modo, diante da alta demanda de jovens e adultos em defasagem de idade-série ou evadidos do sistema escolar, foi criado pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005 (revogado pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de junho de 2006), o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)*, com vistas a reparar e suprir a não totalidade do alcance da oferta educacional no nível básico, promovendo ainda a formação e qualificação profissional de seus egressos. O Decreto n.º 5.840 determina que os Institutos Federais implantem cursos de Proeja em suas unidades, compondo 10% das vagas disponíveis em 2007, e estas devem ser aumentadas conforme proposto nos planos de desenvolvimento institucional de cada instituição de ensino.

No *campus* Campo Novo do Parecis, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), onde a presente pesquisa foi desenvolvida, o Proeja foi iniciado no ano de 2010, com a oferta do curso Técnico em Comércio, área previamente escolhida por meio de audiências públicas e pela demanda e anseios de toda a comunidade. Com turmas de 35 alunos inicialmente e com a entrada dos alunos ingressantes no ano de 2012, o *campus* deveria hoje contar com 105 estudantes, mas o problema da evasão tem diminuído severamente o número de estudantes nas salas de Proeja.

Entre os diversos motivos que conduzem à evasão escolar em programas de educação de jovens e adultos, destacam-se demandas da família e do trabalho; falta de políticas de apoio à permanência do aluno, para além do mero acesso; despreparo dos professores para trabalho nessa modalidade; falta de materiais didáticos apropriados; e a heterogeneidade do corpo discente – sendo cada um desses aspectos merecedor de um estudo aprofundado em particular. No entanto, Gadotti (1995) afirma que uma das principais causas da evasão nessa modalidade seja a pedagógica.

Tomando como base a premência do fator pedagógico na evasão dentro do Proeja e o desafio que a heterogeneidade do corpo discente apresenta para o professor quanto às necessidades e especificidades que cada aluno traz consigo, pode-se considerar, sob uma perspectiva sociolinguística, que um dos desafios a serem transpostos na relação de ensino-aprendizagem nessa modalidade é a

pluralidade de normas linguísticas na sala de aula e o preconceito linguístico (BAGNO, 1999).

A presente pesquisa busca, então, responder como professores e alunos se posicionam diante da diversidade linguística de cunho regional encontrada em sala de aula no curso de Proeja do IFMT – Campo Novo do Parecis.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em nosso país de dimensões continentais, formado a partir da miscigenação de etnias diferentes, como a indígena, africana, asiática e europeia, a língua portuguesa foi imposta como oficial no século XVII, ainda que mais de uma centena de línguas indígenas e algumas europeias sejam praticadas até hoje em partes do território nacional. Não se trata, porém, do mesmo idioma que foi trazido pelos portugueses no século XVI, uma vez que fatores como o tempo, o espaço e as miscigenações culturais acarretaram uma série de mudanças à língua.

Nosso português é diferente do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática — isto é, tem regras de funcionamento — que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Por isso os linguistas (os cientistas da linguagem) preferem usar o termo português brasileiro, por ser mais claro e marcar bem essa diferença (BAGNO, 1999, p. 23).

O português-brasileiro não é, por sua vez, homogêneo, opondo-se simplesmente ao português europeu. Em nosso território nacional, existem diversos padrões linguísticos, emergentes das diferenças culturais e geográficas, que se refletem principalmente em variações lexicais (diferentes palavras para nomear uma mesma coisa), diversidade de realização fonética e de padrões prosódicos (pronúncias distintas, por causa dos variados sotaques) e distintos procedimentos sintáticos (como realização ou não de concordância nos sintagmas).

Ressalte-se aqui, conforme postulado por Labov (1966), o caráter sistemático da variação linguística, a qual é condicionada por fatores internos e externos à língua, os quais implicam a existência de subsistemas linguísticos

estáveis, em termos de uso, dentro de uma mesma língua. No entanto, tal variação não pode ser compreendida fora do embate de forças políticas e culturais, uma vez que falantes de diferentes grupos sociais (e linguísticos) negociam significados e poder a partir da (des)valorização de determinadas variações linguísticas. Nesse sentido, recebe prestígio – não sofrendo marginalização ou preconceito – apenas a chamada norma culta, identificada com os usos linguísticos dos grupos urbanos socialmente mais bem posicionados (PESSOA, 2008). Adota-se como padrão supostamente “correto” o uso linguístico da classe dominante, opondo-se a ele, no senso comum, na mídia e nas gramáticas normativas, a linguagem das camadas populares, tachada de “errada”, “feia”, “incompleta” etc. Assim, a linguagem popular é considerada, no imaginário coletivo, como um subpadrão linguístico, falado por camadas sociais mais populares e que, historicamente, estiveram marginalizadas dos processos e políticas educacionais do país.

O preconceito e a conseqüente discriminação atravessam as classes sociais, os gêneros, as faixas etárias, os grupos políticos, os movimentos socioeconômicos, entre outros. Os usuários de formas linguísticas desprestigiadas, por se sentirem inferiores, chegam mesmo a concordar com a desqualificação da própria fala e reconhecem a superioridade de quem os discrimina (PESSOA, 2008, p. 5).

Quanto ao papel da escola diante dessa questão, as orientações de estudiosos da sociolinguística vão no sentido de que as instituições de ensino componham seu currículo a partir da interpretação de que não há “só uma língua portuguesa” em nosso país, considerando as variações de caráter geográfico, social e cronológico. Apenas reconhecendo essa imensa diversidade, poderão as escolas aproximar o ensino da efetiva língua falada no Brasil e, ainda, potencializar o ensino da norma culta (inclusive como mecanismo de combate ao opressor e ao dominador, já que é a norma culta que tem espaço na mídia, na política e na lei), mas sem desmerecer a língua de cada cidadão.

Apesar de essa diversidade já estar contemplada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) e nas *Orientações Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006), ainda encontra dificuldades em sua transposição para a prática em sala de aula (CASTRO, 2007). Esse complexo desafio passa pelas imbricadas questões da formação docente e do currículo, que devem ser objeto de constante

atualização mediada pela reflexão, acompanhando as mudanças da sociedade e da língua, como órgão vivo e mutante.

A reflexão acerca de como a formação docente deve contemplar a diversidade linguística em sala de aula não deve, porém, ser compreendida isoladamente, pois perpassa todo tipo de diversidade cultural verificado em nossas escolas.

Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (CANEN, 2001, p. 222).

Para a efetivação, na escola, dessa ruptura diante dos padrões culturais impostos por uma minoria, mostra-se necessário que esta seja preocupação constante dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas, para que isso aconteça, sua reflexão e inserção no currículo é condição *sine qua non*. Para Cyranka et al. (2010), o Brasil já avançou o suficiente em pesquisas e discussões acadêmicas para construir, na escola, uma perspectiva sociolinguística no trabalho com a linguagem.

O ensino da língua deve atender ao estudante como um provocador de reflexão sobre as possibilidades da língua e seu uso nas mais diversas situações, as quais exigem, a depender do interlocutor, da intencionalidade discursiva, do grau de formalidade etc., diferentes normas linguísticas. Não se trata de um acúmulo de regras gramaticais descontextualizadas, mas sim de um meio de negociação de sentidos e de construção de identidade cultural, que não pode ser negada ou menosprezada pela escola.

O papel da escola, principalmente no estudo de linguagens, é fornecer condições ao aluno de reconhecer e situar sua variação linguística (aqui entendida *lato sensu*, como sinônimo de variante linguística) diante da norma culta, reconhecendo a forma de falar dos outros sujeitos. Todavia, Castro (2007) afirma que, muitas vezes, a escola faz o papel contrário, sendo a própria fonte do preconceito linguístico e do não reconhecimento da diversidade.

É papel da escola dotar o aluno no domínio da norma culta, sabendo não apenas como, mas quando e por que se deve utilizá-la. O currículo deve prever o ensino e o trabalho com a diversidade linguística, além de instrumentar o aluno para que esteja apto a utilizar a norma culta nas situações em que se fizer necessário.

No entanto, ainda se verificam posicionamentos contrários a esse trabalho com a diversidade linguística na escola, por parte tanto da grande mídia e do senso comum, ainda que repudiados pelos pesquisadores da sociolinguística e do ensino de português. Como exemplo desses posicionamentos conservadores sobre a relação entre variação linguística e ensino, pode-se citar a polêmica em 2011 envolvendo o livro didático *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011), que faz parte do programa Nacional do Livro Didático e se destina ao ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tal livro foi execrado pela mídia nacional e por grande parte da opinião pública porque relativiza o uso da norma culta da língua portuguesa falada no Brasil, substituindo a noção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”. O capítulo intitulado “Escrever é diferente de falar” promove uma reflexão sobre as diferenças existentes entre a fala e a escrita, os fatores externos condicionantes da variação linguística, bem como os usos políticos que podem ser atribuídos à língua como instrumento de poder.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, foi efetuada inicialmente uma revisão da literatura acerca da política pública do Proeja e da variação linguística no Brasil e suas implicações na sala de aula. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo no IFMT – Campo Novo do Parecis, por meio da aplicação de um questionário aos discentes e outro aos docentes do curso de Proeja em Técnico de Comércio, ofertado no *campus*. O questionário para os alunos continha 20 questões, ao passo que o dos docentes era composto por 11 questões, ambos levantando dados socioeconômicos e crenças dos sujeitos sobre a relação entre variação linguística e ensino-aprendizagem. Os questionários mesclavam questões abertas e fechadas, sendo elaborados com base nas orientações para pesquisa em sociolinguística postuladas por Guy e Zilles (2007).

Para análise dos dados colhidos, foi empregada uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, sendo os resultados da pesquisa sistematizados neste artigo.

Cabe ressaltar ainda que a pesquisa foi realizada no mês de fevereiro de 2012, sendo respondida por 22 estudantes e 5 professores do referido curso. Durante a aplicação dos questionários, havia um total de 16 estudantes na turma de 2010 e 12 estudantes na turma de 2011. Considerando que ambas as turmas iniciaram com 35 alunos, o número de discentes ativos representava então 40% do total inicial, o que configura 60% de evasão. Sendo assim, os 22 alunos que responderam aos questionários totalizavam, à época, 78,6% dos discentes ativos no curso.

Por outro lado, os 5 professores que participaram da pesquisa correspondem a cerca de 42% do quadro de 12 docentes que atuam no curso. Como esta pesquisa foi aplicada na última semana letiva do semestre, muitos professores haviam cedido suas aulas para outros terminarem suas atividades, o que restringiu a amostra de docentes que responderam aos questionários.

Os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários foram analisados utilizando a estatística descritiva. Já os resultados qualitativos foram interpretados de forma individual, ainda que em busca de pontos comuns nas respostas dos sujeitos, como se pode observar na próxima seção.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os 22 estudantes que responderam aos questionários aplicados, 17 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com média de 35 anos de idade. O ponto etário mínimo foi de 21 anos de idade e o ponto máximo, 50 anos. Do universo pesquisado, 18 estudantes são casados e 4 solteiros, com 19 possuindo filhos e apenas 3 sem filhos. Quanto à integração no mercado de trabalho, 19 estão empregados (5 como autônomos), 1 está apenas estudando e 2 estão desempregados.

No que diz respeito à origem dos estudantes, predominam os nascidos em Mato Grosso (9 alunos), e logo depois os nascidos no Paraná (6 estudantes). Completam o grupo de participantes da pesquisa 3 alunos sul-riograndenses, 1 pernambucano, 1 sul-matogrossense, 1 catarinense e 1 paraibano. Quanto aos

professores, 2 são oriundos de Minas Gerais, 1 de Mato Grosso, 1 do Rio Grande do Sul e 1 do Amazonas.

As diversas naturalidades do corpo discente decorrem, principalmente, de o município de Campo Novo do Parecis ser novo, com apenas 24 anos desde sua emancipação político-administrativa. Sua população é constituída predominantemente por famílias migrantes, sejam da região Sul ou Nordeste do País, com ocorrência ainda de outras famílias vindas do Sudeste ou Centro-Oeste. Essa constatação acarreta necessariamente diversidade linguística à região, fator que não pode ser negligenciado em uma pesquisa desta natureza, especialmente em uma sala de aula com alunos de 7 naturalidades distintas e, portanto, realizadores de diferentes padrões linguísticos. Quanto aos professores, faz parte do perfil de instituições federais de ensino técnico e tecnológico na região Centro-Oeste do país a presença de professores oriundos de diferentes estados, ali reunidos após aprovação em concursos públicos e/ou processos de transferência ou redistribuição de servidores.

Considerando a diversidade dos sujeitos de pesquisa, os participantes foram questionados quanto a sua percepção de haver sotaque<sup>3</sup> ou não em suas falas, com equilíbrio em torno de 50% nas respostas afirmativas e negativas. Destaque-se ainda que 17 alunos entrevistados (77,2%) percebem o sotaque dos professores, enquanto 5 (22,8%) não o percebem, o que pode indicar que os alunos identificam a si mesmos como grupo linguisticamente mais homogêneo do que se comparados com o professor. Conforme as respostas do questionário, não se trata, porém, de uma questão de formalidade, mas sim de que o professor teria uma “fala de lugar diferente”, segundo um dos alunos.

Dessa forma, as relações de poder entre professor e aluno parecem influenciar a percepção da diversidade linguística nesse grupo, corroborando a visão de Pessoa (2008), para quem os usuários de formas linguísticas menos prestigiadas frequentemente aceitam e confirmam a suposta superioridade da variante de prestígio. Assim, a variação linguística se faz mais notada pelos alunos quando vem atrelada à classe social e à função no espaço escolar, os quais atribuem ao professor uma origem geográfica supostamente distinta, que

---

<sup>3</sup> Nos questionários, chamou-se de *sotaque*, conforme a nomenclatura corrente no registro coloquial, à variação linguística no plano fonético e prosódico.

justificaria a diferença em sua fala. No entanto, o perfil sócio-demográfico dos sujeitos de pesquisa nega essa hipótese, uma vez que, dado o perfil da instituição de ensino e da cidade onde foi realizada a pesquisa, tanto alunos quanto professores provêm de diferentes estados da federação.

Além disso, alunos e professores foram questionados quanto ao grau de compreensão dos alunos em relação ao “jeito de falar”<sup>4</sup> do docente. Dos alunos entrevistados, 14 (63,3%) afirmam possuir compreender parcialmente o jeito de falar dos professores do curso, ao passo que 8 (26,7%) afirmam compreendê-lo plenamente. Por outro lado, os alunos entrevistados afirmam em sua quase totalidade (95,4%) que questionam o professor quando não entendem alguma palavra dita por ele ou constante no material proposto. Outra questão que demonstra o interesse desses alunos sobre diversidade linguística e eventuais problemas de comunicação é que 20 deles (90,9%) afirmam pesquisar o significado das palavras desconhecidas.

Por sua vez, ao responderem à mesma pergunta sobre a compreensão discente do “jeito de falar” dos docentes, 4 professores (80%) afirmaram que os alunos entendem apenas parcialmente sua fala, enquanto 1 (20%) descreveu o grau de compreensão como total. Por outro lado, 3 docentes (60%) afirmam entender na totalidade a fala dos alunos, com suas características regionais e socioeconômicas, enquanto 2 professores (40%) dizem entender apenas parcialmente os enunciados dos alunos.

Apesar de a amostra ser pequena, essas respostas, sistematizadas na Tabela 1, sugerem que tanto professores quanto alunos entendem a variação linguística em sala de aula como um entrave parcial à comunicação entre discentes e docentes.

**Tabela 1: Opinião de alunos e professores sobre o grau de compreensão dos alunos quanto à variante linguística usada pelos professores**

Grau de compreensão dos alunos quanto à variante linguística usada pelos professores	Compreensão total	Compreensão parcial	Incompreensão total
Alunos	8 (27,7%)	14 (63,3%)	-
Professores	1 (20%)	4 (80%)	-

Fonte: próprio autor

<sup>4</sup> Nos questionários, usou-se a expressão “jeito de falar”, em vez de variação linguística, dadas as especificidades dos sujeitos de pesquisa, não familiarizados com termos da sociolinguística.

Para aferir a opinião dos sujeitos quanto a possíveis impactos da diversidade linguística nos processos de ensino-aprendizagem, os questionários para alunos e professores continham também a seguinte questão: “A diferença entre o jeito de falar do professor e o jeito de falar do aluno pode comprometer a aprendizagem no curso de Técnico em Comércio integrado ao Ensino Médio – modalidade PROEJA de Campo Novo do Parecis?”.

18 alunos entrevistados (81,8%) acreditam não existir tal possibilidade, 3 não responderam e apenas 1 afirmou que esse fator pode comprometer parcialmente a aprendizagem. Logo, a maior parte do corpo discente afirma ser capaz de compreender as explicações do professor em sala de aula, a despeito da compreensão parcial do seu “jeito de falar”, conforme aferido na questão anterior. Por outro lado, 4 professores (80% do total) responderam que a aprendizagem pode ser parcialmente prejudicada pelas diferenças linguísticas, enquanto 1 professor (20%) respondeu que não há possibilidade de comprometimento. A Tabela 2 sistematiza as respostas dadas por alunos e professores a essa pergunta.

**Tabela 2: Opiniões de alunos e professores quanto ao possível comprometimento da aprendizagem em decorrência da diversidade linguística**

A diferença entre o jeito de falar do professor e o jeito de falar do aluno pode comprometer a aprendizagem?	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Alunos	-	1 (4,5%)	18 (81,8%)
Professores	-	4 (80%)	1 (20%)

**Fonte: próprio autor**

O fato de os docentes, muito mais do que os discentes, atribuírem a questões de diversidade linguística problemas no processo de ensino-aprendizagem revela um desencontro entre as visões de professores e alunos. No entanto, tal descompasso pode comprometer o processo pedagógico mais do que a diversidade linguística em si, uma vez que a visão que os professores têm dos alunos e das diferentes normas em sala de aula define explícita e implicitamente a seleção de conteúdos e estratégias didáticas.

Considerando que o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu é um curso voltado para o ensino profissionalizante (modalidade tradicionalmente desvalorizada) de jovens e adultos (grupo tradicionalmente marginalizado dos bancos escolares), está possivelmente eivada de preconceitos linguísticos e sociais

a ideia de que os alunos, por usarem certas formas linguísticas (e portanto certos repertórios culturais), teriam sua aprendizagem comprometida.

Por outro lado, o fato de tal comprometimento ter sido informado muito mais por professores do que por estudantes sugere que se trata mais de crenças dos professores do que de um efetivo obstáculo à aprendizagem. Reproduz-se, assim, o modelo extraescolar de dominação linguística de uma minoria sobre a maioria: os sujeitos com menor projeção social são taxados de linguisticamente menos capazes, não só para se comunicar, mas também para entender a mensagem daquele com maior poder.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de linguagem por muito tempo tem sido motivo para o preconceito linguístico e a afirmação de desigualdades históricas verificadas em nosso país. Considerar como “errada” a forma de uma pessoa falar pela presença de marcas regionais configura-se uma amostra do desconhecimento da história e da cultura brasileira, em cujo seio nasce essa diversidade linguística, a reboque dos processos culturais e socioantropológicos. Essas diferenças nasceram no bojo de todas as outras diferenças existentes em nosso país mestiço. Pode-se considerar que a divisão, a discriminação e o preconceito linguístico nada mais são que reflexo da divisão econômica e social em que repousam os pilares de nossa sociedade.

Em sala de aula, local que deveria ser de discussão, reflexão e aceitação, muitas vezes o preconceito ainda é verificado, ainda que de forma velada. Nesse sentido, a presente pesquisa mostrou que, no curso Técnico em Comércio – modalidade Proeja, do *Campus* Campo Novo do Parecis, alunos e professores entendem de forma diferente a diversidade linguística em sala de aula e possíveis interferências da mesma na comunicação e na aprendizagem.

Isso mostra que, mais do que simplesmente discutir explicitamente a variação linguística em sala de aula, tornando-a objeto de ensino, há que se pensar como esse fenômeno sociolinguístico se codifica no currículo oculto, reproduzido inconscientemente na cultura escolar. Trata-se, pois, de uma revisão de práticas e posturas que vão além da seleção do que e como ensinar, permeando intimamente os papéis que professores e alunos atribuem a si mesmos e uns aos outros, por meio da linguagem.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, nº. 121, p. 04, 27 jun. 2005, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, nº. 134, p. 07, 14 jul. 2006, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, n. 77, ano XXII, Campinas, dez. 2001.

CASTRO, Antonilda Santos Almeida. **Língua e Identidade**: problematizando a diversidade linguística na escola. Sitientibus, Feira de Santana-BA, n.º 37, jul.-dez. 2007.

CYRANKA et alii. O bidialetalismo e as práticas de oralidade na escola pública. **III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita**, UFMG, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUY, Gregory; ZILLES, Anna Maria Stahl. **Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Michigan: University Microfilms, 1966.

PESSOA, Maria do Socorro. Sociolinguística Aplicada ao Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa. **I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2008, São Paulo. I SIMELP - Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa. São Paulo: FFLCH, 2008.

RAMOS, Heloisa. **Por uma vida melhor**. Coleção viver e aprender. São Paulo: Global, 2011.