

## COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Antônia Katarina Gois Silva

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

[katgois@hotmail.com](mailto:katgois@hotmail.com)

Francielly Coelho da Silva

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

[franciellycdsp@gmail.com](mailto:franciellycdsp@gmail.com)

Raul César da Silva dos Santos

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

[raulcdossantos@hotmail.com](mailto:raulcdossantos@hotmail.com)

**Resumo:** Não é incomum se deparar com atitudes preconceituosas em relação aos dialetos utilizados por estudantes, em idade escolar, pertencentes às camadas mais pobres da sociedade. Atitudes estas reafirmadas, muitas vezes, pela própria escola em suas práticas docentes. Sendo esta a instituição primeira em que se deveriam desnaturalizar preconceitos diversos, incluindo, o que se entende, pelas teorias sociolinguísticas, como preconceito linguístico, torna-se problemático o tratamento que as formas utilizadas por esses falantes recebem na escola. O que pode gerar problemas na autoestima desses discentes enquanto falantes e, até mesmo, repetência e/ ou evasão escolar. No viés contrário a essas consequências negativas, a proposta de uma Pedagogia da Variação tem muito a contribuir. Ora, é preciso que professores, em especial aqueles que trabalham mais diretamente com o ensino de língua materna, se conscientizem de que a língua não é homogênea nem estática e de que o valor das formas linguísticas utilizadas pelos falantes está historicamente situado e que estas possuem significado social. A língua constitui identidade sociocultural de qualquer grupo/comunidade de fala. Diante disso, é preciso que o professor em processo de formação continuada ou o graduando de Letras/ Pedagogia tenham a noção de que existem, não apenas uma norma a ser utilizada/ permitida como “correta”, e sim, diferentes normas linguísticas possíveis de serem utilizadas e que, do ponto de vista da própria gramática da língua, são igualmente válidas. É preciso que o professor e/ ou graduando

estejam conscientes das possibilidades de uma educação emancipatória, percebendo, no combate ao preconceito linguístico, uma das possibilidades de transformação e valorização dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar importantes pressupostos do que alguns autores têm defendido como uma pedagogia da variação e, assim, fazer reconhecer a importância desses princípios para o combate ao preconceito linguístico na escola, com intuito de promover uma educação em que os alunos saibam se adequar aos mais diferentes contextos de usos da língua: dos mais informais aos mais formais. Entre outros autores, se tomam como base, para discutir questões relacionadas à sociolinguística e ensino, Bortoni-Ricardo, Bagno, Görski; Freitag, Tavares. E, para abordar a importância de uma educação emancipatória, especialmente, Freire. Ao longo do artigo são discutidos o papel da escola numa proposta de educação transformadora, a importância do estudo da variação linguística na formação de professores de língua materna e reflexões/ ações possíveis de combate ao preconceito linguístico na escola. Acredita-se que este trabalho importe, especialmente, na medida em que discute a importância de uma formação inicial ou continuada que pense a escola como possibilidade de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, de redução das desigualdades a que os falantes menos favorecidos estão, geralmente, sujeitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Variação; Preconceito Linguístico; Educação Emancipatória.

## 1. Introdução

De acordo com Bagno (2004), já há décadas (socio<sup>1</sup>)linguistas brasileiros vêm empreendendo esforços em descrever nossa língua materna, o que tem resultado em centenas de dissertações, teses, monografias e artigos científicos. Entretanto, apenas há pouco mais de uma década, é que tem havido preocupação mais intensa desses estudiosos em utilizar os resultados obtidos nessas pesquisas como “instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística” de nossas escolas. Ainda segundo o autor, uma das pioneiras nesse movimento é a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, que se dedicou e fortaleceu o que ele

---

<sup>1</sup> Acréscimo nosso.

denominou de *sociolinguística educacional*, área teórico-prática inaugurada, conforme o autor, por ela (cf. BAGNO, 2004).

Bortoni-Ricardo tomou para si a responsabilidade de pesquisar a fala de migrantes de origem rural, que, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a se defrontar com os falares das classes mais abastadas, sofreram estigmas em suas variedades linguísticas, sendo estas negligenciadas pela sociedade/ escola, o que contribuiu, em parte, para o resultado de milhões de analfabetos plenos e funcionais pelo país (cf. BAGNO, 2004).

Como trazer a esses brasileiros o acesso à cultura letrada? Como lhes dar a oportunidade de exercerem a própria cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis aos falantes pertencentes às classes mais abastadas? Como tornar a escola, fonte essencial de letramento, agência não reprodutora das desigualdades sociais e dos preconceitos que elas incitam? Como fazer professores, especialmente os dos anos iniciais do ensino fundamental, perceberem a língua como objeto não estático, heterogêneo e, portanto, variável, passível de mudança? Eis alguns dos questionamentos trazidos por Bagno (2004) e que pretendemos discutir neste artigo.

Como pensar um ensino de língua que reconheça sua dinamicidade, se ainda se pratica, em muitas escolas<sup>2</sup>, um ensino em que a língua funciona como separada de seu contexto de uso? Diante desse problema, é preciso trazer para a sala de aula as contribuições mais recentes das teorias linguísticas, entre elas, as da sociolinguística variacionista. Bagno (2007), ao abordar a relação entre academia e escola, afirma que, ao sairmos da esfera acadêmico-científica e entrarmos na sala de aula de boa parte das escolas brasileiras, ainda encontramos práticas pedagógicas de ensino de língua materna que revelam pouca ou nenhuma influência das novas perspectivas de abordagem dos fenômenos linguísticos.

Talvez, porque, ao que parece, muitos dos pesquisadores de décadas atrás pouco tenham se preocupado em estabelecer pontes entre o que se pesquisava nas universidades, como descrição de língua, e em que isso poderia “servir” para a sala de aula. De certa forma, é isso que também discute

---

<sup>2</sup> Para tal afirmativa, consideramos propostas de exercícios de gramática presentes em livros didáticos utilizados tanto na rede pública quanto na privada.

Perini (1985), ao questionar o fato de muitos linguistas apresentarem críticas aos modelos contraditórios das gramáticas tradicionais e normativas existentes à época e não se preocuparem em produzir/ organizar uma gramática “linguística”, deixando, por assim dizer, confusos/ “órfãos”, professores que, no cotidiano da sala de aula, se dividiam entre o que ouviam de críticas na academia sem que tivessem com que “substituir” a “segurança” do conhecimento das gramáticas tradicionais e normativas. Felizmente, ao menos em relação a isso, muito já se tem realizado: há importantes e preciosos trabalhos hoje.

A fim de que pensemos um ensino de língua capaz de ser ele mesmo um combate ao preconceito linguístico e, por conseguinte, uma proposta de educação emancipatória, eis que precisamos aprofundar algumas reflexões sobre o que seria a proposta de educação emancipatória, quais os princípios defendidos pelos sociolinguistas e de que modo esses princípios podem contribuir para o ensino libertador. É o que abordaremos nas seções seguintes.

## **2. Reflexões acerca da educação das classes populares numa perspectiva emancipatória**

Historicamente, a educação de viés neoliberal tem como objetivo a formação das classes mais populares como mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. O discurso de que é preciso estudar para que consiga um emprego ao término do ensino médio e, apenas isso, ainda perpassa a mentalidade coletiva de boa parte dos que pertencem às classes mais baixas.

De um lado, os estudantes filhos das classes mais abastadas sendo preparados, pela educação recebida, para ingressar nas faculdades e, conseqüentemente, de modo geral, para receberem os melhores salários. De outro, os filhos das classes mais pobres, que, quando muito, por diversos motivos, finalizam o ensino fundamental II ou, ao concluírem o ensino médio, acabam por se prenderem ao mercado de trabalho e não conseguem ingressar numa graduação. Essa ainda é a realidade de muitos brasileiros.

No viés contrário, temos o pensar numa educação oposta a essa ideologia, cuja preocupação seja atender as populações pobres e, portanto, excluída dos direitos mais básicos de todo ser humano, como à própria vida, à segurança, ao trabalho, à alimentação de qualidade, entre outros, e,

inclusive, o de receber uma educação de qualidade a fim de que se tornem críticos conscientes e que possam ser capazes de transformar a realidade em que vivem. Nesse contexto, está inserido o Paulo Freire, com sua proposta de educação popular.

Freire (1967) apresenta importantes reflexões sobre a educação dos sujeitos marginais de nossa sociedade. Para o autor, esses indivíduos possuem conhecimentos importantes de serem considerados pela escola, embora estejam excluídos do conhecimento sistematizado. É nesse contexto que ele se preocupa em promover uma educação para a autonomia dos oprimidos e, portanto, emancipatória e libertadora.

Ao que entendemos, Freire (1967) defende que, antes de qualquer providência, o oprimido precisa tomar consciência de sua condição e de quem ou o que o oprime. Após isso, ele poderá lutar, pela educação recebida, para sair da condição de oprimido. E como seria isso? Ao receber uma educação que amplie as possibilidades de entender o mundo que o cerca, oportunizando o desenvolvimento de suas competências e habilidades, não como sujeito “programado” para atender às demandas de um mercado, e sim, como indivíduo que recebe uma educação ampliada com foco em sua formação integral, pode esse indivíduo escolher conscientemente e de modo um tanto mais igualitário os rumos de sua vida pós educação básica. Inclusive, podendo entender/ discordar e discutir os discursos que o oprime, podendo agir como um verdadeiro cidadão, não mais apenas com deveres, mas também com direitos.

Para Maciel (2011, p. 338), Freire defendia que “sair da condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a função de opressor, mas propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres projetando um bem comum”.

Assim, a educação numa perspectiva popular, objetiva a transformação do sujeito em um ser ativo politicamente, participante da transformação do contexto em que vive e de si mesmo, “construir seres autônomos” e responsáveis pela “organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano [...] trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos” (cf. MACIEL, 2011, p. 339).

E se é preciso considerar o conhecimento que os discentes das classes menos favorecidas trazem, entre esses conhecimentos está sua linguagem. Ao desconsiderarmos isso e entendermos a forma como se expressam como “errada e feia”, incorremos no que se denomina preconceito linguístico. Discutiremos esse tema a seguir.

### **3. Preconceito linguístico: de que se trata?**

O preconceito linguístico se relaciona ao prestígio a que se está associado o português-padrão, como valor cultural muito arraigado, herança ainda colonial, consolidada em cinco séculos de nossa nação. Como pesquisadores/ professores, é nossa tarefa questioná-lo, desmitificá-lo, demonstrando sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais. Ainda assim, não podemos negá-lo (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Ainda, consoante a autora, o comportamento linguístico é indicador claro da estratificação social que sofrem os diversos grupos, uma vez que estes são diferenciados pelo uso da língua. No Brasil, por sua histórica distribuição de renda, as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. De certo modo, a distribuição injusta dos bens culturais, principalmente das formas de falar mais bem valorizadas, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

A instituição escolar ensina a língua da cultura dominante. Muitos de seus agentes consideram tudo o que se afastar desse código como que defeituoso e prima por eliminá-lo. Desse modo, o ensino sistemático da língua se torna uma atividade impositiva, constrangedora e desconexa, muitas vezes, da realidade dos educandos (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

O problema, para a autora, não parece estar, no entanto, na existência de um código-padrão, e sim, no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a este. O que acaba por trazer, de acordo com ela, consequências desastrosas: os antecedentes culturais e linguísticos do educando são desconsiderados/ reduzidos a elemento sem importância, que deve ser inutilizado, substituído por outro de melhor/ único valor permitido socialmente. Isso, muitas vezes, desencadeia nos alunos pertencentes às classes menos favorecidas sentimento de insegurança/ incapacidade. A escola

também fracassa por, além de desvalorizar a língua do aluno, também não conseguir ensiná-lo, de forma eficiente, a suposta língua-padrão. (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

BORTONI-RICARDO (2005, pp. 15-16) defende, pois, que a instituição escolar

não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Alguns conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. Essas questões lingüístico-educacionais têm de ser mais discutidas e a sua importância para a implantação de um estado democrático, redimensiada.

As diferenças lingüísticas existem. Entretanto, não devem ser consideradas como “erros”, “deturbações” da língua. São diferenças, motivadas e explicadas por fatores lingüísticos e extra-lingüísticos, que apenas assumem valorações sociais diferenciadas. É preciso que a escola, tanto quanto se preocupa em combater preconceitos outros, também tome para si a responsabilidade de combater o preconceito lingüístico. Todos os alunos, quer se expressem em conformidade com a norma culta ou não, devem ser respeitados em sua identidade lingüística. Isso não significa que a escola não deva se esforçar para que eles aprendam a norma de prestígio da língua, até para que possam ter acesso, na medida do que seja possível, ao que tem acesso os indivíduos oriundos das

classes mais abastadas. Isso não significa, pois, obrigar os alunos a deixarem de utilizar suas variedades linguísticas, e sim, ampliar sua competência linguística para que possam escolher com mais segurança que variedade usar a depender do contexto em que está inserido. Com o isso, a escola deve ser preocupar em sujeitos “políglotas” da própria língua.

Isto deve ser evitado: professores elejendo estruturas da linguagem coloquial, de uso generalizado, no presente ou em estágios pretéritos da língua e as combatendo com veemência. Ou ainda, defendendo que certos usos da linguagem formal de épocas remotas é que devem ser utilizados, sob pretexto de o falante não saber falar a própria língua (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

A variedade linguística do aluno pode e deve ser utilizada como ponto de partida para o ensino da norma culta não para dizer o quanto está errada, o quanto é feia (porque não é!), mas para descrever as regras que a explica. Desse modo, o professor pratica um trabalho descritivo-reflexivo de língua.

Para isso, o professor de língua materna, seja dos anos iniciais, seja dos finais do ensino fundamental, necessita aprofundar seus conhecimentos sobre os preceitos defendidos pelo que, atualmente, tem se denominado Pedagogia da Variação, que seria uma forma de pensar como aplicar o conhecimento da Sociolinguística em sala de aula. Assim, o docente poderá pensar as estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando, possibilitando uma educação que respeite suas origens e que aponte para a possibilidade do exercício da cidadania (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Aprofundaremos esse tema na próxima seção.

#### **4. Reflexões acerca da Sociolinguística e suas contribuições para o ensino de língua materna**

Muito tem já de contribuição da Sociolinguística Variacionista para o ensino de língua materna. Todavia, exatamente porque não surgiu no Brasil, há peculiaridades de nossa realidade sociolinguística que a diferenciam da realidade de outros países. Isso nos traz a necessidade de

estudo e revisão criteriosos das teorias sociolinguísticas correntes e do desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino de nosso país. É o que defende BORTONI-RICARDO (2005).

Embora possamos dizer, considerando a maioria de seus habitantes, que o Brasil é um país monolíngüístico - ainda que haja, segundo Bortoni-Ricardo, pequenas comunidades indígenas e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos, que não possuem o português como língua materna, exibindo variados graus de bilingüismo, o que não compromete a característica monolíngüística do país -, há que se entender que esse monolíngüismo não significa que nossa língua seja homogênea (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

O primeiro problema, segundo a autora, tem a ver com a caracterização da sociedade brasileira como uma comunidade de fala. De acordo com a sociolinguista, os estudiosos propõem uma distinção básica entre sociedades tradicionais, que seriam rigidamente estratificadas, e sociedades modernas, relativamente abertas (Fishman, 1972a). Nas primeiras, há papéis sociais bem definidos e não-premeáveis, a que corresponderia uma estratificação linguística igualmente rígida, que implicaria num repertório verbal amplo e diferenciado. As variedades que o compõem conservariam-se discretas, e tanto a mobilidade nos estratos sociais quanto o acesso às variedades de prestígio seriam severamente restritos. Diferentemente do que ocorreria nas sociedades modernas, que permitiria maior permeabilidade de papéis sociais e menor heterogeneidade no repertório verbal. A mudança constante de papéis sociais permitiria, portanto, maior fluidez entre variedades linguísticas de natureza social e estilística. Como requisito para a mobilidade social, amplo acesso à norma supra-regional, de maior prestígio. (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 21).

O Brasil estaria, conforme a autora, no “meio-termo” entre essas duas sociedades: das ditas tradicionais, conserva a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma-padrão; das ditas modernas, todavia, a característica da fluidez e permeabilidade, resultando em um gradiente de variedades linguísticas, muito diferente da dialeção discreta e compartimentada das sociedades de castas (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 22)

Diferentemente do que defendem alguns, Bortoni-Ricardo, fazendo eco com Bagno (1999), contesta a crença de que haja perfeita inteligibilidade entre as variedades do português brasileiro. A

autora cita exemplo para comprovar que há diversos episódios de dificuldades de compreensão entre falantes de rurais e professores e alunos universitários, por exemplo (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 22).

Além disso, a autora explicita que a dificuldade de entendimento entre falantes de realidades bastante distintas tendem a se conservar devido ao baixo acesso de muitos à efetiva escolarização, uma vez que a escola é força unificadora da língua. Inclusive, a linguista cita como exemplo que, em países onde a alfabetização é universal há muitas décadas, as variedades populares não desapareceram. No entanto as diferenças existentes entre as variedades pertencentes aos grupos de menor poder aquisitivo e aquela(s) dos grupos de maior prestígio social apresentam menor amplitude, restringindo-se ao âmbito da fonologia – pronúncia – e alguns traços morfossintáticos. (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23).

Em nosso país, conforme apresenta a autora, há número elevado de contingente cujo predominância linguística utilizada seja oral e que possuem nenhum ou pouquíssimo acesso à força padronizadora da língua escrita. Seja por serem analfabetos, seja pela precarização da instrução escolar. O que contribui para que se caracterize a comunidade brasileira como de repertório linguístico muito amplo e diferenciado. O que dificulta, por assim dizer, um ensino linguístico padronizado e que defenda uma única possibilidade de norma culta linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24).

Após refletir sobre o que é preciso considerar ao pensar Sociolinguística “adaptada” às peculiaridades de nossa realidade brasileira, podemos destacar entre as contribuições da sociolinguística para o ensino, consoante Görski; Freitag (2013, p. 21 *apud* Silva, 2015, p. 3):

o entendimento de que a língua é homogênea e, historicamente, situada; de que todas as variantes linguísticas possuem significado social e que a avaliação dos falantes em relação a essas formas interferem nos rumos da mudança; de que a língua faz parte da identidade sociocultural de qualquer grupo/comunidade; de que é preciso ter noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma “norma padrão”. Daí ser recomendável ao professor que (re)conheça

fenômenos de variação e de mudança existentes no Português Brasileiro (PB) em seus diferentes níveis linguísticos e regiões do país, em diferentes épocas, seja na modalidade falada, seja na escrita, e que, a partir daí, busque entender as motivações linguísticas e/ou sociais da variação e da mudança que envolvem os fenômenos por ele estudado.

E é exatamente ao considerar os preceitos acima citados, defendidos pela Sociolinguística, que o professor poderá combater o preconceito em torno da identidade linguística de seus alunos. Não dispensando a importância do ensino e da aprendizagem da norma culta, mas aperfeiçoando os conhecimentos de seus alunos, ensinando para que lidem com sua autoestima em relação à identidade linguística que possuem, valorizando seus conhecimentos prévios, mostrando que as regras linguísticas que usam também apresentam motivações, que as regras da gramática que utilizam também são interessantes de serem pesquisadas e explicadas e que, se não fosse por um preconceito social previamente construído, essas regras poderiam ser vistas com igual valor, uma vez que, do ponto de vista linguístico, são igualmente válidas.

É o que defende Tavares (2013, p. 95 *apud* SILVA, 2015, p. 6): quando os discentes são estimulados à reflexão com base na variação linguística, têm a possibilidade de empregar “a imensa diversidade que compõe a gramática da língua de modo mais consciente em diferentes situações de interação de fala e de escrita”, aprimorando, dessa forma, sua competência comunicativa. A autora (*op. cit.*, p. 96) ainda afirma que sendo mais intensas e variadas as situações de uso a que é exposto o indivíduo, mais múltipla é sua gramática e maior será sua capacidade de ajustá-la em conformidade com as demandas das situações comunicativas de diversas ordens – sejam orais sejam escritas, quer mais quer menos formais envolvendo gêneros discursivos variados. (cf. TAVARES, 2007; TAVARES, GÖRSKI, 2006).

## 5. Considerações finais

Estar ciente das reflexões aqui apresentadas no que tange à educação emancipatória proposta por Paulo Freire e buscar trabalhar os conteúdos sobre a gramática da língua com base nas “descobertas” das pesquisas (socio)linguísticas seria uma das possibilidades de tornar os alunos competentes para o acesso à cultura letrada, oportunizando para que exerçam a própria cidadania

com os mesmos instrumentos disponíveis aos falantes pertencentes às classes mais abastadas. Desse modo, a escola estará cumprindo seu papel de agência de letramento não (re)produtora das desigualdades sociais e dos preconceitos que elas incitam. Educação para a liberdade, amenizando as desigualdades sociais, é direito do aluno e tarefa da escola! Mãos à obra!

## 6. Referências

BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística.** In: \_\_\_\_\_; STBUS, M; GAGNÉ, G (orgs.) *Língua Materna: letramento, variação e ensino.* 4 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Prefácio.** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula.* São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.  
[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. **O papel da Sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna.** In: Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa. MARTINS, Marco Antônio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011, p. 326-344.  
<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>

PERINI, Mário A. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, Maria Alice. **Gramática na sala de aula**: o olhar da Sociolinguística Variacionista. In: Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa. MARTINS, Marco Antônio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN, 2013. SILVA. In: Francielly Coelho da. *Ah, fala sério, aê! Preconceito linguístico pra quê?* Disponível em <http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Francielly-gt-09.pdf>