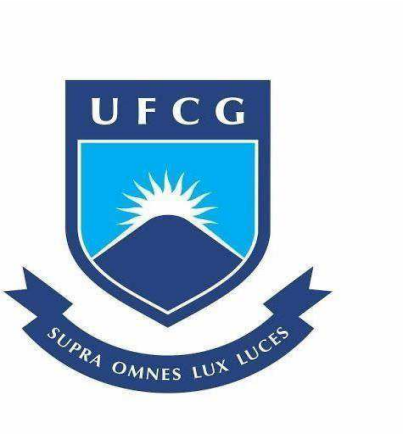


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

JAÍNE GOMES DOS SANTOS

LINGUAGEM NEUTRA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

CAMPINA GRANDE - PB

2026

JAÍNE GOMES DOS SANTOS

LINGUAGEM NEUTRA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Monografia em Linguística apresentada ao Curso de Licenciatura em Letra – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silv

CAMPINA GRANDE - PB

2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG – Biblioteca Central

S237l Santos, Jaíne Gomes dos.
Linguagem neutra e suas repercussões no trabalho docente / Jaíne Gomes dos Santos. – Campina Grande, 2026.
83 f. : il.

Monografia (licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva."
Referências.

1. Linguagem Neutra. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

UFCG/PB

CDU 81'27:305 (04)

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA DILENE DE FATIMA DE LIMA PAULO CRB-15/048

JAÍNE GOMES DOS SANTOS

LINGUAGEM NEUTRA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Monografia em Linguística apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva

Aprovado em: 18 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
WILLIANY MIRANDA DA SILVA
Data: 23/03/2026 14:08:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (UAL/UFCG)
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDERSON MONTEIRO ANDRADE
Data: 23/03/2026 14:57:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Anderson Monteiro (UAL/UFCG)
Examinador

gov.br Documento assinado digitalmente
JOAO VITOR BEZERRA LAURENTINO
Data: 24/03/2026 21:30:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. João Vítor Bezerra Laurentino (SEE-PB)
Examinador

CAMPINA GRANDE - PB

2026

Às mulheres que me criaram,
À minha mãe, Rosiene,
À vovó Maria (*in memoriam*),
À vovó Helena (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que até aqui me sustentou e não me deixou desistir.

Ao meu pai Nilton, que apesar de todas as dificuldades, se esforçou em incentivar meus estudos, aos meus irmãos Lucas e Matheus, à minha sobrinha Heloíse.

A Anderson, meu companheiro que me encorajou e me deu o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. Aos meus filhos pets (José Tom, José Augusto, Ana Estrela e Fred - *in memoriam*). À minha psicóloga Danielle por me ouvir e me acolher.

À minha orientadora, Williany Miranda da Silva, que tornou possível esta pesquisa e acreditou em mim, meu muito obrigada.

Ao corpo docente da graduação, que de alguma forma impactou a minha formação: Márcia Tavares, Denise Lino de Araújo, Luciene Maria Patriota, Ana Paula Sarmento, Washington Silva de Farias, José Helder Pinheiro Alves, José Mário, Laura Dourado.

Ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), com o qual tive meu primeiro contato em sala de aula, gratidão.

Ao Programa de Educação Tutorial, do qual faço parte, é uma satisfação imensa participar.

Às professoras e professores que colaboraram para esta pesquisa de forma solícita e engajada.

Aos amigos e amigas — Aparecida, Gabriel, João Marcos, João Vítor Laurentino, José Irosmar, Júnior, Maria Luiza, por toda parceria.

A todos e todas que torceram por mim, nesta caminhada, meu muito obrigada!

“Sei que a língua corrente está cheia de armadilhas. Pretende ser universal, mas leva, de fato, as marcas dos machos que a elaboraram. Reflete seus valores, suas pretensões, seus preconceitos”. Simone de Beauvoir

RESUMO

Esta pesquisa investiga a linguagem neutra e sua relação com o trabalho docente, tendo como ponto de partida um fato que ganhou projeção nacional, a divulgação de uma versão do Hino Nacional Brasileiro adaptada à linguagem neutra, durante as eleições municipais de 2024 para a Prefeitura de São Paulo. A pesquisa toma como ponto central a indagação: O que dizem os professores sobre a viabilidade do ensino de linguagem neutra em sala de aula? Para tanto, enquanto objetivo geral busca-se compreender o fenômeno de linguagem neutra e seus desdobramentos em situação de ensino através dos professores da educação básica. De modo específico: caracterizar as variáveis linguísticas presentes na versão do Hino Nacional divulgada no YouTube; e relacioná-las ao trabalho do professor em possível situação de ensino. O estudo fundamenta-se na Sociolinguística Variacionista (Bagno, s.d.; Labov, 2008 [1972]; Camacho, 2013), nos estudos sobre Linguagem Neutra (Freitag, 2024; Oliveira, 2022; Baldez, 2022, 2024), Ideologia Linguística (Volóchinov (2021 [1929]; Kroskrity, 2004), Estudos de Gênero (Butler, 2003) e Formação Docente (García, 1999; Nóvoa, 1992, 2007; Tardif, 2002). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa e documental. Os dados foram gerados a partir de dois conjuntos: (i) a transcrição do áudio de um vídeo disponível no YouTube; e (ii) entrevistas com professores da educação básica. Os resultados indicam que as adaptações observadas configuram uma variável morfológica previsível no sistema do Português Brasileiro, inserida no âmbito da variação social. No entanto, no contexto escolar, a temática mobiliza tensões ideológicas e diferentes posicionamentos docentes, revelando dificuldades em reconhecê-la, quer como conteúdo linguístico específico, quer como estratégia metodológica, embora tal flutuação ratifique uma mediação pedagógica necessária, possibilitando a inclusão da linguagem neutra em sala de aula.

Palavras-chave: linguagem neutra; trabalho docente; ensino.

ABSTRACT

This research investigates gender-neutral language and its relationship to teaching practice, starting from a nationally significant event: the dissemination of a gender-neutral version of the Brazilian National Anthem during the 2024 municipal elections for the São Paulo City Hall. The central question posed by the research question is: What do teachers say about the viability of teaching gender-neutral language in the classroom? Therefore, the general objective is to understand the phenomenon of gender-neutral language and its implications in teaching situations through the perspectives of basic education teachers. Specifically, the research aims to characterize the linguistic variables present in the version of the National Anthem disseminated on YouTube and relate them to the teacher's work in a possible teaching situation. This study is based on Variationist Sociolinguistics (Bagno, n.d.; Labov, 2008 [1972]; Camacho, 2013), studies on Neutral Language (Freitag, 2024; Oliveira, 2022; Baldez, 2022, 2024), Linguistic Ideology (Voloshinov (2021 [1929]; Kroskrity, 2004)), Gender Studies (Butler, 2003), and Teacher Education (García, 1999; Nóvoa, 1992, 2007; Tardif, 2002). Methodologically, this is a research situated in the field of Applied Linguistics, with a qualitative and documentary approach. The data were generated from two sets: (i) the transcription of the audio from a video available on YouTube; and (ii) interviews with basic education teachers. Results indicate that the observed adaptations constitute a predictable morphological variable within the Brazilian Portuguese system, embedded within the scope of social variation. However, in the school context, the topic mobilizes ideological tensions and differing teacher positions, revealing difficulties in recognizing it, both as specific linguistic content and as a methodological strategy, although such fluctuation confirms a necessary pedagogical mediation, enabling the inclusion of gender-neutral language in the classroom.

Keywords: gender-neutral language; teaching work; education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Variantes de marcação de gênero no PB

Quadro 02. Pronomes neutros nos sistemas “Elu”, “Ilu”, “Ile” e “El”

Quadro 03. Perfil dos participantes

Quadro 04. Comparação morfológica entre a forma tradicional e a forma em linguagem neutra

Quadro 05. Informações das entrevistas

Quadro 06. Letra do Hino Nacional Brasileiro

Quadro 07. Posicionamentos docentes sobre a LN como conteúdo

Quadro 08. Formas de abordagem para o ensino de LN

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Espectro de ideologias linguísticas segundo suas bases
Figura 02. Cinco posições para uma formação profissional dos professores

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

LP — Língua Portuguesa

LN — Linguagem Neutra

PB — Português Braileiro

PCNS — Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1. LÍNGUA, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE 17

1.1. Língua, variação linguística e marcação de gênero no sistema descritivo de língua portuguesa 18

1.1.1. Marcação de gênero no PB 23

1.2. Ideologia Linguística e Linguagem neutra 27

1.2.1. Gênero e sexo 31

1.2.2. Gênero neutro 33

1.2.3. Linguagem neutra como conteúdo disciplinar de LP 35

1.3. Formação Docente 38

1.3.1. Profissionalização docente 40

1.3.2. Saberes docentes 44

2. METODOLOGIA 49

2.1. Tipo de Pesquisa 50

2.2. Participantes da pesquisa 51

2.3. Instrumentos de geração de dados 53

2.3.1. Registro linguístico da execução do Hino Nacional Brasileiro 53

2.3.2. Realização de entrevistas 55

2.4. Construção das categorias 56

3. ANÁLISE DE DADOS 57

3.1. Linguagem neutra como conteúdo previsto no sistema linguístico 57

3.2. Linguagem neutra como conteúdo não binário 62

3.3. Linguagem neutra como estratégia de ensino 67

CONSIDERAÇÕES FINAIS 71

REFERÊNCIAS 75

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 80

INTRODUÇÃO

Sob o rótulo de Linguagem Neutra (LN) estão propostas pelo menos duas direções de movimentos, de acordo com Freitag (2024), sendo a primeira delas a emergência de formas linguísticas para expressar o gênero para além do masculino e feminino, nesse sentido, alternativas para o não binarismo. Por binarismo entende-se a concepção que organiza o gênero a partir de duas categorias fixas e opostas — masculino e feminino — tomadas como naturais e excludentes.

A segunda busca uma forma de neutralidade, para não referir explicitamente à categoria gênero. Em outras palavras, refere-se a estratégias linguísticas que evitam referência à categoria gênero, substituindo formas marcadas por expressões coletivas ou genéricas.

A expressão "Linguagem neutra", presente no título desta monografia, circula sob diversas nomenclaturas, como linguagem não binária, linguagem inclusiva de gênero, neolinguagem, linguagem de gênero neutro, entre outras. Nesta pesquisa optamos por empregar esta denominação em razão de sua popularização e do reconhecimento que adquiriu no debate público e midiático contemporâneo. Além disso, trata-se do termo que aparece com maior recorrência nas práticas discursivas analisadas, desse modo, asseguramos coerência entre o objeto empírico da pesquisa e a terminologia empregada ao longo do texto.

Freitag (2024) explica que a expressão "Linguagem neutra" é polissêmica e ambígua, uma vez que o adjetivo "neutro" pode assumir diferentes sentidos conforme o contexto. De forma geral, pode remeter à ideia de ausência de posicionamento, não tomar partido ou manter-se em cima do muro.

Já no campo da Linguística, o termo evoca o conceito de *neutralização*, oriundo do Círculo Linguístico de Praga, relacionado à ausência de contraste entre dois elementos pareados (neutralização de traços). No âmbito da expressão de gênero, "neutro" pode indicar tanto a recusa do binarismo masculino/feminino, quanto a indiferença em relação ao gênero como modo de categorização de pessoas, isto é, o esvaziamento de sua relevância enquanto critério de classificação social. Essa multiplicidade de sentidos em torno do que é "neutro" em "linguagem neutra" permite que diferentes grupos evoquem a sua perspectiva, alinhada à sua ideologia, ao seu modo de ver e conceber o mundo.

Nesse contexto, sobretudo nos últimos anos, o tema passou a ocupar lugar central nos debates sobre educação e políticas linguísticas no Brasil. Este movimento ganhou

novo fôlego quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, em 2025, a Lei nº 15.263/2025[1], que instituiu a Política Nacional de Linguagem Simples. Entre os dispositivos da lei, o inciso XI determina a proibição do uso de novas formas de flexão de gênero e de número que contrariem as regras gramaticais consolidadas da língua portuguesa, conforme o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, em documentos e comunicações oficiais da administração pública.

A justificativa apresentada para essa determinação é a de que a comunicação pública deve adotar uma linguagem, caracterizada como "simples", com vistas a facilitar a compreensão da população, garantindo clareza, objetividade e acessibilidade nas interações institucionais.

Contudo, a Lei nº 15.263/2025 não é um caso isolado. Ela reverbera tensionamentos presentes em diversos projetos legislativos que tramitam em diferentes esferas do poder público que buscam regulamentar ou restringir o uso da LN. Como observa Farah (2025)[2], desde 2019, dos 325 projetos que circulam nos estados, 80 visam proibir a LN.

Na Câmara, são 27 projetos de lei, entre 109, contra o uso dessa linguagem em documentos e órgãos públicos, além de escolas. Entre eles, o PL 5.198/2020[3], de autoria do deputado Junio Amaral (PL-MG), que propõe a vedação de novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa em instituições de ensino e bancas examinadoras de seleções e concursos públicos. Iniciativas legislativas como essas nos revelam que a língua, longe de ser neutra, é campo de disputa simbólica e política, no qual diferentes ideologias linguísticas se confrontam.

Nesse sentido, projetos de lei que buscam impedir tanto o ensino quanto a circulação de LN em escolas e demais espaços institucionais refletem uma tentativa de controlar o uso da língua. A esse respeito, Oliveira (2023) destaca que é por meio desse controle, sob o signo da padronização/tradição, que se reproduzem forças de dominação simbólica que afetam a vida social, oficializando decisões sobre a norma da língua e a forma da lei de um Estado, as quais influenciam as interações sociais, linguísticas e

1 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15263.htm. Acesso em: 03 dez. 2025.
2 Disponível em: Linguagem neutra é principal alvo de deputados da direita contra os LGBTQIA+ - PlatôBR. Acesso em: 07 out. 2025.
3 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao. Acesso em: 06 fev. De 2025.

políticas. Logo, esses projetos estão apoiados em um fundamento ideológico que mobiliza discursos centrados na "defesa da língua" e da "norma culta".

No confronto entre "Linguagem Neutra" e "Norma Culta", o que se coloca em questão é sobretudo a dimensão gramatical da língua. Para Barbosa Filho (2022), tanto a "norma culta" quanto a "ortografia" aparecem nesses projetos como representações metonímicas de Língua Portuguesa (LP), os quais tentam justificar a proibição da diversidade linguística.

À luz dessas disputas, é fundamental considerar a maneira como essas discussões chegam ao contexto escolar e a sua influência para o trabalho docente, especificamente com o ensino de LP. Neste, emergem dúvidas tanto por parte dos professores quanto dos estudantes a respeito de questões contemporâneas que envolvem a descrição da língua e suas formas de uso.

Essas reflexões se mostram pertinentes, uma vez que entre os objetivos da LP está o de promover uma formação cidadã e de capacitar os estudantes à plena participação social e política por meio da linguagem. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveem que o ensino de língua deve estar comprometido com o acesso a saberes linguísticos que podem ser tanto o conhecimento científico e sistematizado da língua quanto o conhecimento prático e informal do dia a dia, necessários para o exercício de cidadania e para a atuação consciente na vida social.

Nessa direção, a BNCC estabelece dez competências gerais da educação básica; este estudo toma como referência a primeira, que orienta a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9). Essa competência evidencia a importância de considerar práticas que favoreçam a cidadania e a inclusão, possibilitando a articulação entre conhecimentos linguísticos e questões sociais contemporâneas.

Tendo em vista a necessidade de um ensino que prepare os estudantes para o exercício da cidadania, é fundamental que as práticas pedagógicas de LP promovam reflexões críticas sobre o papel social da linguagem. Para o alcance desse objetivo, o ensino de língua deve ir além da dimensão normativa, oportunizando discussões sobre seus usos e sobre as relações entre língua, poder e identidade, essenciais para viabilizar uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das

diversidades. Dessa forma, o trabalho docente assume um papel ético e político, ao criar espaços de debate e reflexão que possibilitam aos estudantes compreenderem a língua como prática viva e plural, necessária à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, pensar a LN sem pensar nos usuários pode se tornar uma abstração de pouca utilidade. Para dar corpo a essas reflexões, esta monografia toma como ponto de partida a visibilidade e o impacto que a execução do Hino Nacional Brasileiro, nos moldes da LN, assumiu na rede social, divulgado no canal YouTube, em época de campanha política à candidatura do Governo do Estado de São Paulo, em 2024[4]. Trata-se de uma execução que considera o não binarismo e que gerou muitos comentários de repórteres e de usuários comuns. Comentários em redes sociais geram engajamentos, assim, o assunto sai da campanha e ganha outros contornos.

Nesse contexto, esta pesquisa justifica-se à medida em que busca compreender se algo que nos representa como cidadãos brasileiros, muitas vezes aprendido na escola, e tomado como manifestação de poder e ideologia políticas, pode ser objeto de reflexão da educação básica, concretizada pelos profissionais da educação básica, como parte desses usuários de redes sociais, juntamente com seus alunos.

Assim, esta monografia desloca o impacto da execução do Hino Nacional Brasileiro e seus desdobramentos na rede social para o ambiente escolar, tomando como central a indagação: *O que dizem os professores sobre a viabilidade do ensino de linguagem neutra em sala de aula?* Para tal, o objetivo geral consiste em: Compreender o fenômeno da linguagem neutra e seus desdobramentos em situação de ensino através do posicionamento de professores da educação básica. Para tanto, destacam-se dois objetivos específicos, a saber: a) *caracterizar as variáveis linguísticas, a partir da linguagem neutra, presentes na versão divulgada do Hino Nacional Brasileiro na rede social Youtube*; e b) r*elacionar tais variáveis ao trabalho do professor em possível situação de ensino na educação básica.*

Para dar conta do questionamento posto e dos objetivos decorrentes, utilizamo-nos de uma metodologia de natureza qualitativa, por meio da realização de entrevistas com seis professores da educação básica, informações reunidas na seção *2 Metodologia*. A base teórica que fundamenta esta monografia ancora-se em estudos da Sociolinguística Variacionista, das Ideologias Linguísticas, dos Estudos de Gênero e da Formação

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tucIQwIe7Ms. Acesso em: 15 jan. 2025.

Docente, com destaque para as contribuições de Bagno (s.d), Camacho (2013), Labov (2008 [1972]), Baldez (2022; 2024), Freitag (2024), Oliveira (2022), Volóchinov (2021 [1929]), Kroskrity (2004), Butler (2003), Santos e Laurentino (2025), Libâneo (2012), García (1999), Nóvoa (1992, 2007) e Tardif (2002), entre outros autores, cujas discussões são desenvolvidas na seção *1 língua, ideologia e formação docente*.

Por fim, a terceira seção, a partir de categorias analíticas, sistematizadas na seção de metodologia, reúne exemplos, à luz de informações teóricas já apresentadas, procurando atender aos objetivos definidos na introdução. Além das seções, há a conclusão, que sintetiza os dados, respondendo à pergunta que orientou a reflexão sobre LN.

1. LÍNGUA, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Esta fundamentação teórica está organizada em dois eixos principais, que dão conta do nosso objeto de estudo — a linguagem neutra. O primeiro eixo, inicia-se com a subseção *1.1 Língua, variação linguística e marcação de gênero no sistema descritivo de Língua Portuguesa,* na qual se apresenta o conceito de língua a partir da perspectiva da variação linguística, compreendendo-a como um sistema que admite a variação como princípio constitutivo. Nessa perspectiva, a marcação de gênero neutro é entendida como um processo de variabilidade no Português Brasileiro (PB). Em seguida, a subseção *1.1.1 Marcação de gênero no PB* examina a categoria de gênero do ponto de vista da tradição gramatical, estabelecendo um contraponto com abordagens que problematizam seus limites descritivos. Em sequência, a subseção *1.2 Ideologia Linguística e linguagem neutra,* descreve as ideologias linguísticas a partir das suas bases evidenciando as concepções de língua que as sustentam, situando a LN nesse debate como um desdobramento das ideologias linguísticas de base progressista. Em continuidade, a subseção 1.*2.1 Gênero neutro*, especifica as variações linguísticas que propõe a LN. E por fim, *1.2.2 Linguagem Neutra como conteúdo disciplinar de LP* dedica-se a tratar a LN como conteúdo disciplinar, a partir da variação linguística.

No segundo eixo teórico, abordamos a formação docente e os saberes mobilizados no trabalho pedagógico. Esse eixo inicia-se com a seção *1.3 Formação docente,* na qual discutimos a formação como um processo contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada. Em seguida, na seção *1.3.1 Profissionalização*, retomamos a noção de identidade profissional, compreendendo a formação como um espaço formativo da profissionalidade docente. Por fim, na seção *1.3.2 Saberes docentes,* definimos o conceito de saberes docentes e discutimos os diferentes tipos de conhecimentos que dão suporte à prática pedagógica.

1.1. Língua, variação linguística e marcação de gênero no sistema descritivo da Língua Portuguesa

O termo língua é definido por Bagno (s.d.), a partir de dois pontos de vista: o técnico-científico e o sociocultural. Segundo o autor, o técnico-científico refere-se à língua enquanto um sistema, composto por diferentes módulos: o fonético, responsável pelos sons relevantes para a enunciação; o morfossintático compreende as unidades significativas e seu arranjo em frases e textos, segundo regras; e o semântico relacionado aos significados e os sentidos. Nessa perspectiva, a língua também pode ser compreendida a partir da distinção entre léxico — todas as palavras da língua — e uma gramática — as regras que permitem combinações dessas palavras para comunicação e produção de sentido. Essa é a concepção da língua como estrutura, como uma entidade autônoma, que pode ser estudada em si mesma, sem referência a fatores externos.

Já a perspectiva sociocultural, segundo Bagno (s.d.), corresponde àquela assumida pela maioria das pessoas que não são especializadas nos estudos científicos da linguagem. Assim, ao nos afastarmos do campo técnico e especializado, deparamo-nos com definições oriundas do senso comum, isto é, com ideias que circulam entre a população que carrega conceitos cristalizados social e culturalmente. Nesse contexto, a língua é compreendida de forma vaga e imprecisa, frequentemente permeada por mitos culturais e preconceitos sociais, resultantes de longos processos históricos específicos de determinados povos, nações ou grupos sociais. O autor exemplifica que um dos estereótipos culturais mais resistentes é o que identifica a língua ao modelo idealizado de escrita literária, geralmente obsoleta, que podemos chamar de norma-padrão e que vem descrito e prescrito nos livros chamados de gramáticas normativas.

Camacho (2013) esclarece que o estruturalismo descritivo, ao conceber a ideia de língua homogênea e fechada em si mesma, imutável e desligada do contexto social, teve importância fundamental para a solidificação da linguística como disciplina científica, além disso, seus postulados também se estenderam para o modo de ver as diferenças socioculturais. Nesse sentido, as noções de “correção” e “incorreção” que estavam associadas aos conceitos de língua desenvolvida e de língua primitiva, respectivamente, foram abolidas e deram lugar ao postulado de que nenhuma forma ou variedade linguística são inerentemente superiores a um similar seu em termos criteriosamente linguísticos.

Partindo dessa compreensão, a língua é um sistema que, embora apresente regularidades, admite variações como um de seus princípios constitutivos, reconhecendo a diversidade de usos linguísticos que emergem das práticas sociais dos falantes. A vista disso, "toda língua ou variedade é, na realidade, um sistema altamente estruturado, mediante o qual é plenamente possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade social" (Camacho, 2013, p. 27). Dessa forma, as variedades linguísticas se diferem no tocante aos mecanismos formais disponíveis para a formulação de atos de comunicação verbal, mas ao mesmo tempo compartilham a mesma função comunicativa.

Os falantes, por sua vez, adquirem as variedades linguísticas próprias à sua região, à sua classe social, entre outros fatores. Alkmim (2001) descreve as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos. O primeiro é a variação geográfica, também denominada como diatópica, que se relaciona às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, sendo essas distinções apresentadas através de vários dialetos encontrados dentro de um mesmo país, no caso do PB, por exemplo, as regiões Nordeste e Sul possuem diferenças significativas na forma de falar, considerando os níveis de variação, sendo eles fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

O segundo parâmetro é a variação social, ou diastrática, que se relaciona a um conjunto de fatores que tem a ver com a identidade dos falantes e com a organização sociocultural da comunidade de fala (Alkmim, 2001). Ainda segundo a autora, fatores como classe social, idade, sexo, situação ou contexto social, influenciam diretamente a seleção e a distribuição das variantes linguísticas em uso.

Na mesma direção, Camacho (2013) admite que o próprio uso não é homogêneo em cada falante tomado isoladamente, uma vez que pode empregar formas concorrentes em diferentes registros sociais. O autor ainda esclarece que a sociolinguística variacionista rompe com os pressupostos de que a variação é aleatória e casual, ao demonstrar que ela é sistemática e regular, não apenas em termos de distribuição linguística (interno) como no social (externo).

A partir do reconhecimento dessa variação, a sociolinguística propõe o binômio de variação-e-mudança como uma propriedade constitutiva da linguagem (Camacho, 2013). Esse binômio diz respeito às variações observadas no uso que podem, ao longo do tempo, desencadear processos de mudança linguística.

Diante dessa perspectiva, não é possível idealizar a existência de uma comunidade de fala homogênea. Labov (2008[1972]) argumenta ainda que não existe um falante-

ouvinte ideal, pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado.

A Teoria da Variação e Mudança ajuda a esclarecer o conceito de comunidade de fala. Coelho *et al*. (2010), apoiando-se nos estudos de Labov (2008 [1972]) explicam que uma comunidade de fala não pode ser entendida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas, na verdade, ela é bem mais definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua. Nessa concepção, o que caracteriza uma comunidade de fala, não é o compartilhamento dos mesmos usos linguísticos, mas de um conjunto de padrões normativos, isto é, das mesmas percepções e avaliações comuns sobre a língua.

Isso ocorre, de acordo com Coelho *et al.* (2010, p. 37) quando "a variável linguística possui marcas sociais evidentes aos falantes. Isso significa que eles devem ter consciência desses usos e ser capazes de emitir juízos de valor sobre as formas linguísticas variáveis". A consciência social é uma propriedade importante, segundo os autores, porque apenas quando os falantes reconhecem a variação e lhe atribuem valores sociais — positivos ou negativos — é que essa variação pode se estabilizar e, eventualmente, desencadear processos de mudança linguística na comunidade de fala.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) afirmam que a mudança linguística se inicia quando a generalização de uma dada alternância em um certo subgrupo da comunidade de fala assume o caráter de diferenciação ordenada, melhor dizendo, não é uma deriva aleatória.

Ainda segundo Coelho *et al.* (2010), o surgimento de reações negativas pode retardar ou até mesmo impedir a mudança, assim, os falantes podem acelerar ou reter processos de mudança linguística de uma comunidade, à medida que se identificam com eles ou os rejeitam. Nessa direção, a mudança não depende apenas de fatores estruturais, mas também da avaliação social que os falantes fazem das formas linguísticas em circulação.

Nesse contexto, Baldez (2024) defende que o emprego da marcação neutra e da neutralização de pronomes podem ser observados pela ótica da Teoria da Variação e Mudança Linguística, partindo do princípio de que esses usos caracterizam um processo de variabilidade no Português Brasileiro (PB), expressando uma terceira marcação de gênero. A partir da adoção da LN por pessoas de identidade de gênero não-binária e de membros da comunidade LGBTQIAPN+, bem como de seus apoiadores constitui-se um subgrupo da comunidade de fala, à medida que compartilha práticas linguísticas e

avaliações semelhantes sobre o uso da marcação neutra. Nessa perspectiva, o que os aproxima não é apenas a identidade social, mas sobretudo o fato que compartilharem as mesmas normas e valores linguísticos que orientam a aceitação da circulação da marcação neutra.

Com base nisso, entende-se que a marcação de gênero neutro funciona, no interior do subgrupo que a utiliza, como um caso de variação linguística (Baldez, 2024). Isso porque o processo de variação envolve a circulação e a transferência de traços inovadores entre falantes de uma mesma comunidade, resultando na convivência simultânea de duas ou mais variantes. Ao longo do processo de variação, gradualmente, uma dessas formas pode adquirir maior prestígio ou frequência, até que uma eventual mudança se consolide e outra variante se torne obsoleta — como descrevem Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]).

Na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança linguística pressupõe variação (Weinreich, Labov e Herzog 2006 [1968]). Isto porque a variação linguística é uma condição normal, mas a mudança linguística ocorre apenas quando uma dessas variantes passa a ser utilizada de maneira sistemática por um grupo de falantes, expandindo-se para outros grupos e se estabilizando ao longo do tempo.

Um exemplo desse processo no PB é a trajetória do pronome de tratamento *vossa mercê*[5], que, por meio de sucessivas variações fonéticas (*vosmecê*), deu origem à forma *você*, hoje amplamente estabilizada no sistema da língua. Esse percurso mostra que a mudança não ocorre de forma repentina, mas é precedida por um período de variação, no qual diferentes formas coexistem.

As mudanças linguísticas de acordo com Silva, Meneses e Reis (2023) surgem, principalmente da oralidade, à medida que determinadas formas passam a circular de modo recorrente entre os falantes, estas são progressivamente assimiladas pelo sistema linguístico. Posteriormente, podem ser reunidas nas gramáticas e nos dicionários, instrumentos responsáveis por institucionalizar as regras de padronização de nossa língua.

Conforme os autores, "o papel da linguística, da gramática e do dicionário é descrever este fenômeno, sugerindo sistematizações, comparações, compilações e

5 Banza e Gonçalves (2018) explicam que a origem desse pronome é derivada do português arcaico de uma região de Portugal.

padronização de uma língua, sem tornar tais parâmetros fonte de verdade única e de imutabilidade" (Silva; Meneses; Reis, 2023, p. 464).

No entanto, o que se observa na LN é o movimento inverso, uma vez que suas formas emergem, sobretudo, da escrita e apresentam resistência à sua incorporação na oralidade. Esse fenômeno tensiona os modelos tradicionais de mudança linguística, ao deslocar o eixo da oralidade para a escrita, além de colocar em evidência os critérios de legitimação normativa e os processos de aceitação social dessa nova forma de variabilidade linguística no PB.

Nessa perspectiva, a LN não se propõe a anular ou substituir as marcações tradicionais de gênero masculino e feminino, mas introduzir estratégias linguísticas alternativas que possibilitem a referenciação de sujeitos que não se identificam com o binarismo de gênero.

Nesse contexto, a variação é um pré-requisito para que a mudança aconteça. No entanto, para que aconteça de fato é necessário que a "variante inovadora" adquira relevância social, prestígio (ou estigma) e circulação suficiente na comunidade de fala. No caso do PB, observamos a coexistência de três variantes de marcação de gênero — masculina, feminina e neutra — como exemplificado no quadro 01.

Quadro 01 – Variantes de marcação de gênero no PB

Marcação nominal	Pronomes pessoais	Flexão nominal
Todos (masculino)	ele	aluno
Todas (feminina)	ela	aluna
Todes (neutro)	elu	alune

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 01 ilustra que a forma neutra (*todes, elu, alune*) emerge como uma variante inovadora, que passa a coexistir com as variantes tradicionais (*todos/todas;ele/ela; aluno/aluna*). A circulação dessa variante, sobretudo em grupos não binários, LGBTQIAPN+ e entre apoiadores dessas identidades, indica um processo típico de variação linguística: duas ou mais formas coexistindo e sendo avaliadas socialmente pelos falantes. Esse tipo de coexistência mostra que o PB está diante de uma configuração variacionista, na qual novas formas disputam espaço com variantes estáveis já consolidadas.

Sob esse enfoque, a marcação de gênero no PB será tomada como um espaço de observação da variação linguística, uma vez que suas formas de uso revelam tensões entre a norma e as demandas sociais contemporâneas. A seguir, a subseção discute a marcação de gênero do ponto de vista da gramática normativa, estabelecendo um diálogo com linguistas que problematizam tais concepções.

1.1.1. Marcação de gênero no PB

Na tradição gramatical, o gênero é concebido como uma categoria morfossintática que incide sobre determinadas classes de palavras — especialmente substantivos, adjetivos, pronomes e artigos —, tendo por função distribuir os termos em pares opositivos, que se realizam por formas distintas, exigidas, respectivamente, por cada um desses pares, notadamente masculino e feminino (Bechara, 2009). A discussão reverbera na maneira como essa categoria se consolida no PB, ora por meio de marcas morfológicas explícitas, ora por meio de formas interpretadas como não marcadas, a exemplo o masculino genérico.

A esse respeito, Câmara Jr. (1970) afirma que o gênero masculino se caracteriza pela ausência da marca de feminino, visto que o gênero masculino é não marcado no português, assinalado por um morfema[6] gramatical zero (Ø). Para o autor, o masculino é uma forma geral, não marcada, e o feminino indica uma "especialização" qualquer, isto é, "*jarra* é uma espécie de *jarro*, *barca* um tipo especial de *barco*, como *ursa* é a fêmea do animal chamado *urso* e menina uma mulher em crescimento na idade dos seres humanos denominados (sic) como a de menino" (Câmara Jr., 1970, p. 79). Nesse sentido, o autor assume que o masculino não é marcado, e que as regras de marcação de gênero são as mesmas para humanos, animais e coisas.

Acerca da classificação das palavras quanto ao gênero, o linguista resume em três regras: 1. Nomes substantivos de gênero único (*a* rosa, *a* flor, *a* tribo, *o* planeta, *o* amor, *o* livro); 2. Nomes de dois gêneros, sem flexão, e aqui o artigo desempenha papel relevante para especificar o gênero dos nomes (o, a artista; o, a intérprete; o, a mártir). Nesses casos, a distinção de gênero ocorre por meio do artigo; e 3. Nomes substantivos

6 Castilho e Elias (2012) definem morfema como a unidade mínima significativa da estrutura gramatical.

de dois gêneros, com uma flexão redundante[7] (*o* lobo, *a* loba, *o* mestre, *a* mestra, *o* autor, *a* autora).

Os gramáticos Cunha e Cintra (2017), também convergem para essa perspectiva ao reconhecerem dois gêneros em português: o masculino e o feminino, respectivamente, termo não marcado e termo marcado. Assim, o morfema –a se associa a formas femininas, enquanto o masculino manifesta-se pela ausência de marca morfológica.

Nessa perspectiva, o gênero masculino é tido como gramaticalmente "neutro", reconhecido, também, como "termo genérico", abrangendo em si os dois gêneros. Baldez (2022) explica

> Desse modo, em "todos gostam de chocolate", por exemplo, o pronome na forma masculina abrange nomes de gênero gramatical feminino e masculino. No entanto, se flexionado para o feminino, "todas", a oração limita-se à referência de nomes do gênero feminino. Nesse sentido, o uso da forma masculina não invisibilizaria semanticamente nomes femininos, mas o contrário seria verdadeiro (Baldez, 2022. P.20).

Assim, o gênero masculino serve para representar tanto nomes masculinos, quanto femininos, mas o mesmo não ocorre com o gênero feminino que só pode referenciar apenas nomes que se encaixam na forma feminina.

Azeredo (2008) também se alinha a essa perspectiva ao caracterizar o gênero masculino como o membro não marcado do sistema, ou seja, inespecífico. Segundo o autor, o masculino é escolhido para designar a classe ou a espécie em sentido amplo, com por exemplo: **o** brasileiro (o povo brasileiro); **o** trabalhador (homem ou mulher que trabalha); **o** artista (quem produz arte); **o** sem-terra (habitante da zona rural que não tem onde plantar) e **o** gato (animal felino doméstico). Nesses casos, o masculino funciona de forma genérica, abrangendo diferentes referentes sob uma mesma designação gramatical.

Baldez (2022) recupera a posição do gramático Bechara (2009), que não vê fundamentos racionais para a distinção dos gêneros nos substantivos em exceção "a tradição fixada pelo uso e pela norma; nada justifica serem, em português, masculino 'lápis', 'papel', 'tinteiro', e feminino 'caneta', 'folha' e 'tinta'" (Bechara, 2009, p. 133). A partir dessa constatação, Baldez (2022, p. 21) conclui que o gênero gramatical é considerado inconsistente pelo autor, uma vez que tende a variar conforme a língua, sendo atribuído de forma arbitrária.

Outro pressuposto em que se assenta a tradição gramatical é o de que, do ponto de vista linguístico, o gênero gramatical não está necessariamente vinculado ao sexo

7 Os nomes com flexão redundante apresentam duas formas, das quais uma é a marcada.

(Perini, 2016). Para o autor, palavras como *a vítima*, *a criança* ou *a pessoa* são femininas apenas do ponto de vista morfossintático, já que o gênero gramatical não tem relação direta com sexo ou identidade. No entanto, Moura e Mäder (2022, p.39) defendem que há uma clara relação entre gênero gramatical e gênero biológico quando se trata de referências a seres humanos, uma vez que o gênero gramatical constitui "um recorte das categorias biológicas precedidas no mundo".

Sob essa ótica, Freitag (2024) retoma o conceito de gênero descrito por Almeida (1998), o autor explica que quando dizemos que um animal é macho, queremos indicar o sexo real, físico do animal ou de qualquer outro ente animado. Já se dizemos que a égua é a fêmea do cavalo, estamos especificando o sexo desse animal, com relação ao sexo do cavalo. Se passarmos do plano físico para o plano da gramática, nas palavras do autor "não se irá dizer que égua é palavra fêmea, mas, sim, que égua é palavra do gênero feminino. Do mesmo modo, o cavalo, como animal, é macho, mas a palavra cavalo é do gênero masculino". Assim, a partir dessa exposição compreende-se como a tradição gramatical tende a apresentar o gênero gramatical de um substantivo correspondente ao sexo real do que esse substantivo designa.

Esta associação, como argumenta Freitag (2024) é incoerente e confusa. Para a autora a flexão de gênero proposta pelas gramáticas tradicionais do português embora o gênero gramatical seja apresentado como uma categoria linguística, ele é frequentemente associado ao sexo dos referentes, inclusive quando se trata de entidades não sexuadas como coisas. Além disso, mesmo em substantivos referentes a animais e pessoas, há discrepância entre gênero e sexo como nos casos de *testemunha*, sempre feminino e *cônjuge*, sempre masculino.

Observa-se que há uma mistura de critérios biológicos e gramaticais, uma vez que não se explicita em que momentos um ou outro critério é mobilizado e acabam aplicando essa "lógica" até em coisas inanimadas, que não tem sexo. Nesses casos, associar gênero gramatical a sexo não se sustenta teoricamente, ademais, mesmo quando se refere a um ser sexuado não há garantias entre gênero gramatical e sexo biológico.

Do ponto de vista do falante, as atribuições do gênero em português, segundo Schwindt (2018) ocorre de maneira sistemática e pode ser inferida pelos falantes nativos com elevado grau de precisão. O autor explica que isso se dá devido à competência que integra o conhecimento linguístico dos usuários da língua, manifestando-se na capacidade de atribuir gênero a vocábulos novos ou provenientes de outras línguas, bem como na realização da concordância nominal entre substantivos masculinos e femininos no plural.

Como exemplo, Schwindt (2018) menciona substantivos emprestados do inglês que não apresentam marcação de gênero em sua língua de origem, como *link*, *scanner* e *mouse*, observando que essas palavras foram incorporadas ao português como substantivos masculinos, sem que houvesse prescrição normativa ou um acordo consciente por parte dos falantes. Esse processo de assimilação dialoga com a observação de Câmara Jr. (1970), segundo a qual, no português, o gênero masculino tende a funcionar como forma de convergência quando não há uma marca explícita de feminino.

Além disso, Schwindt (2018) destaca que a atribuição de gênero pode fundamentar-se em dois critérios: o critério semântico que estabelece uma relação entre o gênero gramatical e o sexo ou gênero social do referente, assim, o falante associa o gênero da palavra ao significado, isto é, a quem ou ao que ela se refere no mundo social. E o critério formal consideram-se fatores estruturais da língua, como a recorrência de substantivos masculinos terminados em *-o* e femininos em *-a*.

Nesse sentido, verifica-se que os falantes do português ao atribuírem gênero a uma palavra, utilizam-se de um raciocínio linguístico que associa gênero gramatical a gênero semântico e reconhece a estrutura da língua no que se refere ao sufixo de gênero, de acordo com características estruturais, isto é, como a noção de que o gênero é marcado pela adição de uma vogal e a associação desta a um gênero específico.

Possenti (2022) problematiza posições que defendem o masculino genérico, considerando-as inadequadas por estarem ancoradas em uma perspectiva exclusivamente estruturalista. O linguista argumenta "por exemplo, o que significa basicamente que não levam em conta valores e conotações que as formas linguísticas adquirem ao longo da história, como as conotações machistas (e as racistas)" (Possenti, 2022, p. 31). Nesse sentido, ao tratar a língua apenas como um sistema formal, não são consideradas os aspectos culturais e ideológicos que atravessam o uso linguístico.

Baldez (2022, p. 24-25) conclui que "o masculino é adotado como forma geral por faltar à língua um mecanismo, seja morfológico ou sintático, capaz de comportar o ser humano de modo inclusivo, independente de gênero". Em articulação com Mäder (2015), a autora explica que o uso do masculino não assegura, necessariamente, uma interpretação genérica, podendo oscilar entre uma leitura genérica e uma leitura específica, a depender da intenção de quem enuncia. Ainda assim, mesmo quando parece funcionar como forma genérica, a interpretação tende a se orientar para o masculino específico.

> Partindo, portanto, da premissa de que o masculino genérico não é suficiente para a denotação do gênero humano, Mäder associa a flexão masculina a um **sexismo linguístico perpetuado na história**, cujas origens relacionam-se à motivação por trás do masculino como gênero não marcado em detrimento do feminino, uma vez que essa é uma escolha que se repete em várias línguas. (Baldez, 2022, p. 25, grifo nosso).

Assim, entendemos por sexismo linguístico o uso da linguagem de forma a reforçar estereótipos de gênero, discriminar ou invisibilizar mulheres e outras identidades, manifestando-se, por exemplo, no uso do masculino genérico ao privilegiar o masculino como padrão universal de referência o que coloca a língua numa posição de cumplicidade com as práticas de perpetuação da desigualdade e invisibilização.

Essa discussão abre espaço para abordagens que passam a considerar a língua não apenas como um sistema formal, mas como uma prática social atravessada por disputas simbólicas, identitárias e ideológicas — perspectiva fundamental para compreender a emergência de propostas como a linguagem neutra no PB. A seguir, a próxima subseção trata das ideologias linguísticas e suas formas de funcionamento, situando a LN nesse debate.

1.2. Ideologia linguística e linguagem neutra

Esta subseção retoma a discussão desenvolvida no artigo *Linguagem inclusiva na agenda político-partidária em disputas mascaradas por ideologias linguísticas*, de Santos e Laurentino (2025, em preparação) razão pela qual há recorrente mobilização das contribuições desses autores ao longo da análise. O objetivo é situar a LN no campo das ideologias linguísticas, compreendendo-a como prática discursiva atravessada por disputas de sentido, valores sociais e posicionamentos políticos.

Nessa perspectiva, parte-se da concepção de ideologia formulada por Volóchinov (2021 [1929]), a ideologia é indissociável dos signos e de suas significações, atuando como reflexo e refração das estruturas sociais. Nesse sentido, compreendemos que toda prática linguística é atravessada por sentido e por valores sociais em circulação, de modo que a língua nunca é um sistema isento de tomada de posição. Santos e Laurentino (2025, SP) explicam que "os signos não correspondem a uma representação passiva da realidade, mas a uma interpretação que distorce essa realidade, de acordo com o contexto social e histórico, moldando-lhes os sentidos conforme interesses específicos", ou seja, as

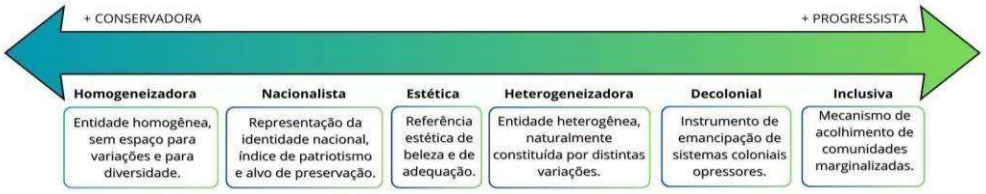
vivências e o contexto em que o sujeito está inserido influencia a forma como eles enxergam a realidade.

As ideologias linguísticas podem ser entendidas como a reunião de crenças e sentimentos tácitos ou expressos sobre as línguas em uso no mundo social (Kroskrity, 2004). Tais ideologias são manifestadas nos dizeres metalinguísticos, e conforme destaca o autor, são construídas coletivamente por grupos sociais, funcionando como marcas de pertencimento e identidade desses grupos.

Vale destacar, que essa perspectiva ideológica se apoia nos pressupostos da Antropologia Linguística, área de investigação voltada ao estudo da língua em contextos sociais e culturais específicos, investigando as relações entre práticas linguísticas, práticas culturais e estruturas sociais (Savoldi, 2024). Nesse contexto, a linguagem é entendida como prática social, não como produto derivado do contexto, mas parte constitutiva dele (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016).

Santos e Laurentino (2025) apresentam, de forma sistematizada, diferentes bases ideológicas que orientam as concepções de língua no espaço social, logo, a partir das discussões desses autores, torna-se possível visualizar como determinadas ideologias linguísticas se distribuem em um espectro que vai do mais conservador ao mais progressista, considerando a forma como cada uma delas define, interpreta e regula a língua. Assim, para facilitar a compreensão desse arranjo e evidenciar as aproximações e distanciamentos entre essas perspectivas, elaboramos a seguir um espectro ilustrativo que organiza essas ideologias segundo suas bases:

Figura 01. Espectro de ideologias linguísticas segundo suas bases



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Santos e Laurentino (2025)

A figura 01 apresenta um espectro de ideologias linguísticas organizado segundo tendências predominantes observadas na literatura. O esquema é representado por uma seta horizontal que se desloca de bases interpretadas como mais conservadoras para bases compreendidas como mais progressistas. Trata-se de uma representação contínua, que

evidencia posições relativas — e não categorias estanques. Essas ideologias podem aproximar-se ou distanciar-se entre si conforme os princípios teóricos que mobilizam e os efeitos sociais que produzem.

No extremo, considerado mais conservador, estão posicionadas as ideologias Homogeneizadora, Nacionalista e Estética. A ideologia linguística homogeneizadora, parte da concepção de que existe uma variedade hegemônica da língua que deve servir de modelo para todas as demais. Embora reconheça a existência de diferenças linguísticas, essa perspectiva entende que tais variações devem ser reduzidas ou apagadas em prol de uma suposta uniformidade.

Trata-se de uma ideologia como um preconceito em favor de uma língua idealizada, homogênea e imposta por instituições dominantes, privilegiando a norma associada a grupos sociais economicamente favorecidos (Lippi-Green, 1997). Nesse sentido, essa ideologia reforça o mito de que existe uma forma correta de falar, estigmatiza e invisibiliza grupos cujas práticas linguísticas não se alinham a esse modelo idealizado. Tal imposição reflete relações de poder e interesses de grupos dominantes, naturalizando hierarquias sociais e marginalizando outras variedades linguísticas e culturais.

Na ideologia linguística nacionalista, de acordo com Santos e Laurentino (2025) a língua é vinculada a identidade nacional, reverberando vozes do colonialismo. Silva e Laurentino (2023), em reflexão com Woolard (2012), mostram que o colonialismo solidificou a articulação entre língua e nação, difundindo-a globalmente como uma verdade naturalizada, quando, na realidade, se trata de uma construção histórica e sociocultural. A ideia de que uma única língua pode representar legitimamente uma comunidade nacional sustenta a imposição de uma norma linguística hegemônica. Além disso, os autores destacam que falantes nativos mobilizam a língua como marca de identidade e de lealdade.

A ideologia linguística estética coloca em voga a noção de que alguns usos linguísticos são mais elegantes, harmoniosos e agradáveis, o que contribui para justificar a exclusão de variedades populares sob a alegação de superioridade estilística. Assim a noções de beleza e as referências àquilo que é enxergado como bom, agradável e verdadeiro, em termos de língua, estão vinculadas a experiências sociais e a interesses políticos e econômicos, pois esses critérios frequentemente dissimulam preferências por um grupo social particular, socioeconomicamente e intelectualmente mais favorecido (Kroskrity, 2004).

E no extremo progressista, ainda relativo à figura 01, situam-se as ideologias Heterogeneizadora, Decolonial e Inclusiva as quais são interligadas entre si. A primeira admite a variação linguística como elemento constitutivo da linguagem, que reflete as múltiplas dimensões sociais, culturais e históricas dos falantes. A heterogeneidade não compromete a estrutura da língua, mas revela seu dinamismo e sua capacidade de atender às demandas comunicativas dos falantes. É por meio da linguagem que a realidade se transforma, sendo a língua um sistema heterogêneo e plural (Figueiredo, Almeida e Oliveira 2020). Essa perspectiva desconstrói discursos puristas que defendem uma língua homogênea, mostrando que a variação não é um desvio, mas uma condição natural das línguas vivas, que amplia suas possibilidades expressivas e comunicativas.

Na ideologia linguística decolonial, a linguagem opera como instrumento de dominação colonial. Nela, propõe-se a ruptura com modelos eurocêntricos de análise e uso da língua, historicamente responsáveis por hierarquizar sujeitos e práticas linguísticas, que valorizam o mundo branco europeu e as elites colonizadas que com ele se assemelham, enquanto inferiorizam e subalternizam corpos negros e indígenas, considerando suas práticas e usos linguísticos como menos legítimos (Batista 2021).

Ao valorizar apenas formas associadas ao “mundo branco europeu”, cria-se um regime de legitimidade que marginaliza práticas negras, indígenas e periféricas, reforçando desigualdades históricas. A linguagem ocupa papel central nas relações de poder (hooks, 2008, p. 858) explica que usar a língua como ferramenta de descolonização implica reconhecer que não é a língua em si que fere, “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar”.

Articulando-se a essa visão e à perspectiva decolonial, Santos e Laurentino (2025) apresentam a ideia de que “uma língua deve possuir um valor *inclusivo*, capaz de acolher e legitimar a existência de sujeitos historicamente marginalizados”. Os autores caracterizam a linguagem neutra como desdobramento das ideologias heterogeneizadora e decolonial, ao propor o reconhecimento da diferença e o direito à existência discursiva de todos os sujeitos.

Com tentativas de tornar a língua mais inclusiva para grupos de pessoas que não se sentem representadas pelo binarismo masculino e feminino, nem pelo masculino genérico emerge uma variação no gênero que é chamado de gênero neutro. Esta variação emerge como resposta às necessidades de reconhecimento e validação de grupos históricos e socialmente vulneráveis, que enfrentam preconceitos para efetivar sua

existência. Estão inclusos dois grupos, as mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+[8]. Essa forma de linguagem é resultado de uma percepção que busca desafiar e expandir os padrões heteronormativos de gênero e sexualidade.

A seguir, a subseção tem como objetivo analisar os conceitos de gênero e sexo, bem como são construídas socialmente.

1.2.1. Gênero e sexo

Em primeiro plano, faz-se necessária a distinção entre sexo e gênero. Para tanto, recorremos ao dicionário online de português. Segundo o dicionário, a palavra sexo[9]é substantivo masculino e significa: reunião das características distintivas que, presentes nos animais, nas plantas e nos seres humanos, diferenciam o sistema reprodutor; sexo feminino e sexo masculino. Aquilo que marca a diferenciação (órgãos genitais) entre o homem e a mulher, delimitando seus papéis na reprodução.

Já a palavra gênero[10] é um substantivo masculino: conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, coisas têm em comum. Diferença entre homens e mulheres que, construída socialmente, pode variar segundo a cultura, determinando o papel social atribuído ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais. Assim, enquanto o sexo está vinculado à dimensão biológica, o gênero se refere às normas e aos significados culturalmente produzidos que podem variar no tempo e no espaço.

É na diferença biológica entre homens e mulheres que está a base da opressão (feminismo da dominância[11]) e da desigualdade (feminismo da diferença[12]) entre os gêneros (Freitag, 2024, p.33). Nessa lógica, são as características biológicas que determinam os papéis sociais e comportamentos.

A construção de gênero se dá desde antes do nascimento com o chá revelação do bebê para saber se é menina ou menino. Como ilustra (Freitag, 2024. p.32) “a partir da

8 A comunidade LGBTQIAPN + abrange uma diversidade de identidades, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transgeneridade, queers, intersexuais, agêneros, assexuados, pansexuais, não-binárias, entre outros.
9 Disponível em: https://www.dicio.com.br/sexo/. Acesso em: 11 dez. 2025.
10 Disponível em: https://www.dicio.com.br/genero/. Acesso em: 11 dez. 2025
11 Diz respeito a uma vertente teórica do feminismo, geralmente associada ao feminismo radical, que argumenta que a raiz da opressão das mulheres reside na dominação masculina sistemática e estrutural.
12 Diz respeito a uma vertente do movimento feminista que se diferencia do feminismo da igualdade ao enfatizar e valorizar as qualidades, experiências e características específicas do feminino, em vez de buscar a igualdade através da assimilação aos padrões masculinos.

impressão visual de uma pista morfológica indiretamente observada em um exame de imagem, revela o papel que nossa sociedade estabelece a esse traço de pertencimento". Butler (2003) explica que a partir do nascimento o corpo é atravessado por vários signos sociais, desde o sexo, nome, roupas que correspondam a esse sexo, brinquedos e a criança cresce reproduzindo determinados comportamentos e costumes conforme os adultos lhe ensinaram. A essas normas comportamentais Baldez em consonância com Bernini (2011) chama de *sistema binário sexual* a concepção normalizada de que o gênero, o sexo biológico e a orientação sexual restringem-se ao campo binário e heteronormativo.

A teoria butleriana de gênero enquanto *performativo* esclarece muito bem essa dinâmica. Sob essa perspectiva, as identidades de gênero são moldadas por práticas culturais, normas sociais e contextos históricos. Dessa forma, o gênero é um efeito de ações repetidas cotidianamente e não determinado biologicamente desafiando a relação de correspondência entre sexo biológico e identidade de gênero. Butler (2003) esclarece que embora exista uma a associação entre sexo, identidade de gênero e heterossexualidade como verdade natural e instintiva, essa concepção não se concretiza para todas as pessoas, revelando que tal "instinto" não é absoluto e que essa "verdade" pode ser questionada.

Freitag (2024. p. 34) elucida que "essa abordagem não nega a existência de diferenças anatômicas entre homens e mulheres. No entanto, a ideia de que essas diferenças determinam de forma absoluta o comportamento ao longo da vida também não se sustenta". A autora advoga por uma separação entre a dimensão biológica e a dimensão social o que permite possibilidades para se pensar em gêneros além do binário.

À vista disso, há categorias de gêneros não binários como agênero, gênero fluido, demigênero, entre outros colocam em xeque a binaridade de gênero. Cavalcante (2022) juntamente com Carvalho (2021) contribui para essa discussão quando aponta para a arbitrariedade do gênero, segundo os autores a binariedade pode ser questionada, uma vez que não há uma motivação lógica para que certas palavras sejam marcadas como masculinas ou femininas. Trata-se, portanto, dependente do consenso da comunidade falante e da convenção social. Logo, o gênero é um conjunto de ações contínuas, associadas ao meio social e independentes de sexo biológico, através das quais o sujeito se estabelece como indivíduo e apresenta a própria identidade Baldez (2022).

Como consequência para essa visão binária, segundo Bernini (2011, *apud* Baldez, 2022, p. 29), "uma hierarquia machista e heterossexista que atribui aos homens heterossexuais o status de identidade majoritária, e às outras identidades resultantes da composição desses termos [...] o status de minorias morais"

Nesse sentido, (Baldez, 2022, p. 29) esclarece “identidades de gênero que não se limitam a uma noção binária estão situadas em uma posição marginalizada, passíveis à repressão e/ou ao estranhamento social por diferirem do padrão estabelecido pelo sistema binário sexual”. Vale destacar que essa consequência apontada pelos autores é também um mecanismo de manutenção da hegemonia. Nesse tipo de organização social, o homem ocupa a posição de maior prestígio, enquanto pessoas cuja identidade de gênero não se enquadra no masculino ou no feminino, assim como mulheres e integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, passam a ser percebidas como grupos moralmente minoritários.

Além disso, no campo da linguagem, essa hierarquia ajuda a compreender por que propostas de uso do gênero neutro enfrentam resistência: elas colocam em xeque uma estrutura simbólica que ampara o próprio binarismo e, portanto, desafiam as bases do sistema heteronormativo que sustenta esta hierarquia. Em sequência, a subseção tem o objetivo de apresentar as variações propostas pelos manuais da LN.

1.2.2. Gênero neutro

A variação de gênero neutro é adotada por grupos sociais e movimentos políticos, de maneira a reivindicar um tratamento não discriminatório das mulheres e de categorias de gêneros não binários. Como formas de emprego Schwindt (2020) destaca o uso do feminino marcado no caso de substantivo comuns de dois gêneros (ex.: presidenta); o emprego de formas femininas e masculinas, principalmente em vocativos, em vez do uso genérico do masculino (ex.: alunas e alunos); alteração na base de pronomes e artigos (ex.: ile, le).

Segundo Freitag (2024, p. 96), no PB essa variação, “ainda está descobrindo suas possibilidades”, os manuais de LN apresentam propostas como: ilu, elu, êlu, el, ile, ili, éle, êla. Nesse sentido, novas possibilidades de flexão de gênero, sobretudo no sistema pronominal, do sistema de artigos (determinantes) e do sistema das categorias nominais (nomes e adjetivos), por meio da alteração do morfema sufixal, nesse sentido, a mudança é na desinência de gênero, responsável por indicar o gênero em LP. A autora também denomina as formas: @, -x, e o uso do morfema -e, de emergentes.

Nesse contexto, destaca-se também o *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*, elaborado por Caê (2020), que sistematiza propostas de uso da LN por

meio de pronomes, flexões e reformulações sintáticas. Segundo o autor, o material não pretende estabelecer normas rígidas, mas contribuir para a disseminação de práticas linguísticas mais inclusivas, reconhecendo o caráter dinâmico da língua.

A seguir, o quadro apresenta a sistematização de pronomes das diferentes propostas apresentadas nos manuais que pregam LN, proposto por Baldez (2022).

Quadro 02 - Pronomes neutros nos sistemas "Elu", "Ilu", "Ile" e "El"

Português padrão	Sistema ELU	Sistema ILU	Sistema ILE	Sistema EL
Ele/ela	Elu	Ilu	Ile	El
Dele/dela	Delu	Dilu	Dile	Del
Meu/minha	Mi/minhe	Mi/minhe	Mi/minhe	Mi/minhe
Seu/sua	Su/sue	Su/sue	Su/sue	Su/sue
Aquele/aquela	Aquelu	Aquelu	Aquile	Aquel
Artigo o/a	Le	Le	Le	Le

Fonte: Baldez (2022) adaptado de Mokwa (2019) e Almeida (2020)

O quadro 02 apresenta quatro possibilidades mais recorrentes de marcação neutra em LP. Baldez (2022) explica que os pronomes neutros são espécies de adaptações dos pronomes demonstrativos neutros na forma nominativa "illud", de origem latina. Em latim, "ille" = ele; "illa" = ela; "illud" = neutro.

O sistema "Elu[13]" caracteriza-se pelo uso de "u" como marca de gênero neutro no lugar de "-a" ou "-o", sendo utilizada nos pronomes nominativos, possessivos de terceira pessoa e demonstrativos. Já os sistemas "Ilu" e "Ile", é preservada parte da palavra latina original "illud", sendo "-u" o morfema marcador de gênero no primeiro e "-e" no segundo. Assim o sistema "Ilu" assemelha-se ao sistema "Elu" quanto ao uso do morfema de gênero, diferindo-se, apenas no que se refere à raiz da palavra.

Nos sistemas "Ile" e "El" não há um morfema específico que demarque o gênero, de modo que é feita a distinção em relação ao feminino e ao masculino no primeiro devido à raiz de origem latina, que preserva o "i" em vez do "e" de "ele", e no segundo por meio da exclusão do morfema de gênero, de modo que, nos pronomes nominativos, possessivos de terceira pessoa e demonstrativos, a palavra é terminada apenas com "l".

13 mais próximo da forma pronominal binária em português.

Em relação aos pronomes possessivos de primeira e segunda pessoa, bem como ao artigo, são adotadas por todos os sistemas as formas “mi/minhe”, “su/sue” e “le”, apesar de não parecer haver um consenso, nos dois primeiros casos, sobre qual das duas formas em competição seria mais apropriada ou qual contexto linguístico favorece um uso ou outro. Na subseção seguinte, tratamos da LN como possibilidade de reflexão na LP por meio da variação linguística.

1.2.3. Linguagem Neutra como conteúdo disciplinar de LP

A subseção, *1.1 Língua, variação linguística e marcação de gênero no sistema descritivo de Língua Portuguesa*, apresentou a LN como um processo de variabilidade no PB, na medida em que expressa uma terceira possibilidade de marcação de gênero que passa a coexistir com as variantes tradicionalmente reconhecidas pelo sistema gramatical.

A partir dessa compreensão, torna-se possível situá-la no campo da variação linguística, o que permite pensar, nesta subseção, como um conteúdo disciplinar passível de reflexão no âmbito do ensino de LP. Conforme defendem Freitag (2024) e Oliveira (2022), a variação constitui um bom ponto de partida para abordar a LN, tanto pelas formas linguísticas com e sem marcação de gênero que estão em competição, quanto para refletir e combater a intolerância dos dias atuais.

Inicialmente, para discutir a LN como conteúdo disciplinar, partimos da definição de saberes disciplinares. Tardif, (2010, p. 38) explica que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de universidades e de cursos distintos”. Nesse sentido, esse conhecimento integra-se ao ensino por meio das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino, constituindo, assim, a base teórica que orienta a organização curricular e a seleção dos conteúdos formativos.

Para o autor, esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Essa compreensão pode ser alinhada às contribuições de Bourdieu (2007 [1979]), que discute como a produção e a legitimação dos saberes estão relacionadas à distribuição desigual de capital simbólico e cultural na sociedade. Nesse viés, os conhecimentos socialmente reconhecidos como “legítimos” tendem a refletir as formas de saber associadas aos grupos socialmente dominantes, enquanto outros

conhecimentos — como saberes populares — são frequentemente marginalizados ou desvalorizados nos espaços institucionais.

Nessa perspectiva, os saberes estudados na universidade, estão arranjados sob formas de disciplinas, por exemplo, como no curso de Letras – LP, em que são dispostos os conhecimentos relativos à língua, à literatura e à didática, oferecem a base teórica que orienta a atuação do docente em sala de aula. De modo semelhante, no ensino básico, o conhecimento também se estrutura disciplinarmente, em componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, entre outros.

Nesse viés, as disciplinas organizam-se em torno dos conteúdos (saberes curriculares aprofundado na seção *1.3.2 Saberes docente*s), estes são previamente previstos por documentos oficiais que orientam o ensino, dentre os quais se insere o estudo da variação linguística. A esse respeito, Freitag (2024) relembra que o tratamento à diversidade linguística tem permeado o currículo da área de linguagens já há muito tempo, desde os PCNs, ao final da década de 1990. Com a BNCC, essa perspectiva é fortalecida, uma vez que a abordagem da diversidade linguística passa a ser reconhecida como direito de aprendizagem. Nesse sentido, o documento afirma que "A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito" (Brasil, 2016, p. 87).

Além disso, a variação linguística na BNCC também aparece como um dos objetivos formativos para a área de Linguagens. O documento especifica que é esperado "ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos" (Brasil, 2016, p. 496). Assim, os estudantes devem compreender as novas práticas linguísticas, suas motivações sociais e as avaliações que circulam sobre eles, sem preconceitos.

No que se refere à forma como esse conteúdo é efetivamente abordado na escola, Freitag (2024) problematiza o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos, os quais, em geral, desconsideram a diversidade linguística existente no Brasil ao pressupor o português como única língua legítima de circulação social. Tal abordagem reforça uma ideologia do monolinguismo, ao invisibilizar outras línguas faladas no território nacional que fogem da norma padrão.

Ainda de acordo com Freitag (2024), quando a variação linguística é contemplada nesses materiais, ela costuma restringir-se a aspectos pontuais como variações lexicais regionais — exemplificadas por formas como *aipim*, *mandioca* e *macaxeira* — ou, eventualmente, a diferenças fonológicas e suprassegmentais associadas a sotaques regionais ou a determinados grupos sociais. Além disso, são recorrentes atividades que propõem a reescrita da fala de personagens, como em tirinhas, com o objetivo de "corrigir" desvios em relação à norma padrão, reforçando uma perspectiva prescritiva da língua.

Nesse âmbito, Oliveira (2022) elenca três motivos que justificam a importância do debate sobre LN na sala de aula: (i) a linguagem neutra é um tema socialmente relevante, uma vez que o tema se constitui como um debate sobre a sociedade e deve ser apresentada aos estudantes nesse sentido, como uma *questão-problema* que envolve diversos aspectos sociais relacionados ao respeito e à representação da diversidade. Para o autor, qualquer proposta de debate em sala de aula que tenha como objetivo discutir a LN não pode tratar a língua de forma isolada, sendo necessário, em primeiro plano, tratar das estruturas de dominação masculinas presentes na sociedade, das construções de gênero (binárias e não binárias), do conceito de representatividade e sua importância social. Nesse sentido, o trabalho com LN pode ser desenvolvido por meio de projetos integradores, articulando a LP, com outros componentes curriculares como história, sociologia, filosofia, biologia, entre outros;

(ii) possibilita a compreensão de que a língua é revestida de poder simbólico, viabiliza um debate sobre a própria língua, considerando que esta e a sociedade se influenciam mutuamente, e que a linguagem tanto reflete quanto cria e recria o mundo social, carregando consigo, segundo Bourdieu (2008, [1982]), poder simbólico; E por fim, (iii) o trabalho com a LN pode se configurar como uma boa prática de reflexão linguística, isso porque oportuniza a elaboração de atividades significativas de reflexão linguística, na medida em que exige dos estudantes um conhecimento amplo do PB, incluindo seu sistema pronominal, a marcação de gênero e as regras de concordância, bem como a compreensão, por exemplo, do funcionamento de classes gramaticais como artigos, substantivos, adjetivos e pronomes, e a forma como essas categorias operam na marcação de gênero.

Nesse viés, por meio do tratamento didático da LN, busca-se fornecer subsídios para que os estudantes se apropriem, formulem outros problemas decorrentes desse e busquem, de maneira autônoma, posicionar-se por meio da argumentação consistente, tendo em vista que independentemente de qualquer que seja a posição, considerar o

respeito à diversidade como princípio básico. De acordo com Oliveira (2022), também deve-se ter o intuito de fazer com que os estudantes compreendam o que circunda a questão e o impacto de usar e de não usar qualquer uma das formas, para que possam, então, agir criticamente, sobre a linguagem e sobre o mundo, constituindo-se como cidadãos, assim como, refletir sobre a língua, sua mudança, seu caráter social e sobre as restrições do sistema linguístico. Tal perspectiva dialoga diretamente com um dos objetivos do ensino de LP previstos pela BNCC: promover a formação cidadã, a plena participação social e política por meio da linguagem.

No entanto, o tratamento limitado da variação linguística reduz as possibilidades de reflexão crítica sobre os usos sociais da língua e contribui para a manutenção de hierarquias linguísticas, dificultando a inserção de debates mais complexos no espaço escolar, mesmo quando estes se alinham às diretrizes curriculares que defendem o respeito à diversidade linguística. Nesse sentido, Freitag (2024, p. 145) pontua "Introduzir uma discussão como a de marcas não binárias fica muito mais difícil"

A LN pode ser tratada como conteúdo disciplinar não por estar normatizada, mas por articular reflexão linguística, problematização social e análise crítica dos usos da língua em contextos reais. Nessa direção, seu tratamento no ensino de LP alinha-se aos princípios curriculares que defendem o respeito à diversidade linguística, a formação cidadã e a compreensão da língua como prática social historicamente situada. Em continuidade, a seção que se segue dá início ao segundo eixo teórico sobre formação docente e seus desdobramentos.

1.3. FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de formação docente pode ser entendido, conforme García (1999) a partir de três perspectivas complementares, em primeiro lugar, como *função social,* orientada à transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. Em segundo lugar, como um *processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. E por fim, a formação como uma *instituição*, isto é, como uma estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Tais perspectivas apontam para a compreensão de uma formação complexa que envolve o seu papel social, individual e institucional. É nesse contexto em que se insere a formação docente entendida como um processo que articula a transmissão de saberes socialmente legitimados, o desenvolvimento profissional do sujeito e a atuação das instituições formadoras.

García (1999) compreende a formação de professores como

> A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

Nesse âmbito, a formação docente se dá por um processo contínuo em que os professores, em formação inicial ou continuada, participam de experiências ou aprendizagens formativas destinadas à aquisição e ao aprimoramento de conhecimentos, competências e disposições profissionais, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Entende-se por formação inicial o período de ingresso do futuro professor, em uma instituição de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, no qual os estudantes se preparam para o exercício da docência. Assim, é na formação inicial o momento da construção dos saberes profissionais, no qual o professor de língua e literatura integra o conhecimento teórico das áreas disciplinares aos saberes curriculares e aos saberes da experiência (Tardif, 2002).

García (1999) explica que a formação inicial é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante a um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação. Segundo o autor, a formação enquanto instituição, cumpre basicamente três funções: (i) a de *formação* e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; (ii) Como função de *controle da certificação* ou permissão para poder exercer a profissão docente; e (iii) a dupla função de ser, por um lado *agente de mudança* do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Para o autor, a formação inicial ao mesmo tempo que se apresenta como espaço potencial de transformação do sistema educativo, a formação institucionalizada também

atua como mecanismo de regulação e de reprodução da cultura dominante, ao legitimar determinados saberes, práticas e valores em detrimento de outros. Dessa forma, a formação docente se situa entre a possibilidade de mudança e a manutenção das estruturas sociais vigentes.

Em sequência, a formação continuada refere-se ao processo permanente de desenvolvimento profissional, que se constitui na manutenção da curiosidade intelectual, na postura investigativa, no questionamento da própria prática e na busca por soluções para os desafios do cotidiano escolar. Nesse sentido, o docente envolve-se em diferentes experiências formativas, tais como cursos de aperfeiçoamento, especialização, programas de pós-graduação, participação em grupos de estudo, pesquisa e outras ações que visam ao aprimoramento de seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Nóvoa (1992) ressalta que essa "fase" é vista como uma responsabilidade individual, um percurso que cada docente constrói a partir das próprias necessidades e desafios encontrados na rotina escolar. Assim, os professores decidem aprender por si mesmos conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Além disso, a experiência não se limita na busca formal por novos conhecimentos, mas também nas interações com colegas na prática diária, como pondera García (1999). A seguir, a subseção discute a profissionalização docente como um espaço de construção de conhecimentos teóricos e, sobretudo, de constituição da identidade docente.

1.3.1. Profissionalização docente

A profissionalização docente, ou profissionalidade docente, diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho, segundo André e Placco (2007, *apud* Gorzoni; Davis, 2017). Nesse viés, a profissionalização pode ser entendida como um processo contínuo de construção da identidade profissional, que perpassa a vida pessoal e profissional do educador, desde a formação inicial e se prolonga ao longo da formação continuada, refletindo em sua prática pedagógica.

Gorzoni e Davis (2017) descrevem a atuação do professor a partir de quatro dimensões inter-relacionadas: a subjetiva que abrange a história de cada educador; a institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares; a pedagógica

relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento; e a sociocultural abrange o contexto sociopolítico e cultural.

Nesse viés, mesmo que o foco para o exercício da profissão do professor seja a formação, ela precisa também considerar a integralidade dos sujeitos. Conforme Nóvoa (2017), as dimensões pessoais estão relacionadas com a vida profissional, assim como está se articula à ação pública. Ainda segundo o autor, é importante compreender um espaço público de discussão entre a escola e a sociedade, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. Desse modo, a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, mas continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.

Nessa direção, a profissionalização docente pressupõe uma postura reflexiva por parte do professor, entendida como a capacidade de analisar criticamente a própria prática, os saberes mobilizados e os contextos nos quais atua. Para Libâneo (2012) o cerne da reflexividade é a relação intrínseca entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

Todavia, entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua como intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam o seu pensamento, de acordo com Gimeno Sacristán (1998, *apud* Libâneo, 2012), assim, entre a teoria e a prática tem-se a subjetividade, que porta uma cultura subjetiva, e é alimentada pela cultura social objetivada. Logo, a reflexividade consiste no processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz.

O autor apresenta três significados sobre a reflexividade: o primeiro deles, refere-se à *reflexividade como consciência dos próprios atos*, isto é, à capacidade do sujeito voltar-se para si mesmo e refletir sobre suas ações, decisões e modos de agir; o segundo, a reflexão é entendida como uma *relação direta entre a reflexividade e as situações práticas*, assim, ela resulta da experiência; e o terceiro, diz respeito a *reflexão dialétic*a, "Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão" (Libâneo 2012, p. 67-68). Em outras palavras, existe uma realidade independentemente da nossa reflexão, mas que pode ser apreendida, compreendida e problematizada por meio da reflexão.

Nessa perspectiva, a partir da reflexão o professor seja capaz de assumir uma postura crítica articulando teoria e prática para interpretar e intervir nas condições concretas da educação. É nesse horizonte que se insere a *teoria crítica,* ao evidenciar o caráter político do conhecimento, cuja função é desvelar as condições que produzem

alienação, injustiças e relações de dominação. Contudo, esse conhecimento só se efetiva como crítico quando implica um exercício de autorreflexão, no qual o professor analisa não apenas a realidade educacional, mas também seus próprios compromissos, limites e posicionamentos diante dessa realidade.

Nóvoa (2017) elucida que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Além disso, o autor revela: "Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas" (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Nesse intuito, a formação docente é um espaço de construção dos conhecimentos teóricos e da identidade docente, que deve favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, capaz de articular teoria e prática de modo a interpretar a realidade educacional.

No entanto, esse ideal formativo pouco se concretiza na organização dos cursos de licenciatura. É o que se observa, de modo geral, um certo "engessamento" nas grades curriculares e nas práticas formativas das universidades e Institutos de Ensino Superior (IES), uma vez que tanto as disciplinas quanto a própria sistematização da formação permanecem ancoradas em modelos já consagrados pelo cânone, oferecendo pouco espaço para a problematização de novas temáticas. As ofertas de disciplinas optativas, em geral, são muito restritas e oferecidas em períodos intercalados, deixando a critério do discente a escolha, que por muitas vezes não opta por cursá-las que contenham assuntos contemporâneos que ajudem com demandas atuais.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas em Letras-Língua Portuguesa das principais Universidades da Paraíba, como: a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, 2016[14]; a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2016[15] e Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2018[16], revela que majoritariamente as grades curriculares estão orientadas por abordagens estruturalistas, históricas e normativas. Entre os componentes mais recorrentes figuram disciplinas como Sintaxe, Teorias Linguísticas, Morfologia, Leitura e Produção de texto, Fonética e fonologia,

14 Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/PORTUGU%C3%8AS%20(1).pdf. Acesso em: 28 nov. 2025
15 Disponível em: https://centros.uepb.edu.br/cche/cursos/licenciatura-plena-em-letras/. Acesso em: 28 nov. 2025.
16 Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf. Acesso em: 28 nov. 2025.

História da Língua Portuguesa, Língua Latina, Literaturas e algumas disciplinas voltadas para a educação. Com exceção de Libras (que aparece como componente obrigatório devido à legislação vigente). No que se refere às optativas, embora as universidades ofereçam um conjunto expressivo de optativas, estas são em maioria direcionadas ao aprofundamento de conteúdos já tradicionais ministrados nas disciplinas obrigatórias. Vale destacar, que o documento mais recente dentre os três, o PPC da UFPB oferece um panorama mais atualizado da organização curricular, evidenciado, por exemplo, pela oferta de optativas diretamente relacionadas à educação inclusiva, como *Educação Especial* (60h) e *Educação e Inclusão Social* (30h). Ainda assim, a carga horária destinada a essas temáticas revela-se limitada, o que indica que a formação para práticas pedagógicas inclusivas ocupa um lugar secundário no currículo.

Nessa direção, currículos excessivamente normativos e rigidamente estruturados tendem a limitar essa função crítica da formação, uma vez que priorizam saberes consagrados pelo cânone em detrimento da problematização de demandas contemporâneas da escola e da sociedade. Ao restringir o espaço para o debate de temáticas emergentes — como a LN e outras discussões ligadas à inclusão e à diversidade —, a formação docente corre o risco de reforçar práticas reprodutoras, em vez de promover a reflexão crítica necessária para a transformação do contexto educativo, como problematiza García (1999) acerca dos saberes socializados e reproduzidos da cultura dominante.

Nóvoa (2017) defende que,

> Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Nessa perspectiva, pensar a formação docente como espaço de profissionalização implica compreendê-la como um lugar de preparação dos futuros professores para lidar com as complexidades da realidade educacional contemporânea, que extrapolam o domínio de conteúdos normativos. Embora esses saberes permaneçam relevantes, eles não dão conta, por si só, das demandas atuais da escola, marcadas pela diversidade linguística, cultural e identitária, tecnológica, bem como por disputas de sentidos em torno da linguagem. Assim, formar professores hoje requer o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva que permita interpretar os usos sociais da língua em contextos

concretos, problematizar práticas excludentes e atuar pedagogicamente de forma ética, inclusiva e socialmente comprometida.

É nesse cenário que discussões como a da LN emergem como um desafio formativo, não apenas linguístico, mas também pedagógico e político, exigindo do professor uma formação que articule saberes teóricos, reflexão crítica e compreensão das transformações sociais que atravessam a escola. A subseção seguinte, tem como objetivo apresentar os tipos de saberes mobilizados no trabalho docente.

1.3.2. Saberes docentes

Tardif (2010) apresenta dois conceitos sobre saberes docentes que nos ajudam a compreendê-los. O primeiro deles é o *mentalismo,* que consiste em reduzir o saber, exclusivamente, a processos mentais seja representações, crenças, imagens, processamento de informações e esquemas. Nesse sentido, o suporte do conhecimento é a atividade cognitiva dos indivíduos. Para o autor, essa concepção predomina na educação tanto em relação ao ensino, quanto em relação à aprendizagem. O segundo conceito é o *sociologismo*, que tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, inicialmente, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola.

Em confronto a essas duas visões reducionistas, Tardif (2010) defende que o saber dos professores é, antes de tudo, um saber social. Em primeiro lugar porque é partilhado por todo um grupo de agentes — os professores — trabalham numa mesma organização, essa estrutura coletiva do trabalho docente impõe condicionamentos e contextos semelhantes, como programas, conteúdos, materiais e normas institucionais. Desse modo, as práticas e representações de um professor individual, por mais singulares que sejam, só adquirem pleno significado quando compreendidas em relação ao contexto coletivo em que o ensino se realiza.

Em segundo lugar porque sua definição e utilização dependem de um conjunto de instâncias que legitimam e orientam sua construção — como as universidades, a administração escolar, os sindicatos, as associações profissionais, os grupos científicos e os órgãos governamentais responsáveis pela certificação e regulamentação da profissão docente. Logo, o saber profissional é fruto de um processo coletivo, socialmente

produzido e constantemente negociado entre diferentes agentes e instituições. Em terceiro lugar, o autor destaca que esse saber é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Tardif (2010) explica que,

> o professor não trabalha apenas um 'objeto', ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. (Tardif, 2010, p. 13)

Essa perspectiva aponta que o ato de ensinar e de aprender se constitui a partir do diálogo, do reconhecimento mútuo e da construção coletiva de saberes. Em quarto lugar, os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (o saber-ensinar) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Para Tardif (2010), a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais, dos quais conteúdos, formas e modalidades dependem da história de uma sociedade, de sua cultura "legítima" e de suas culturas como, técnicas, humanistas, científicas e populares.

Além disso, esses saberes também refletem os poderes e contrapoderes, bem como as hierarquias que predominam na educação formal e informal. Por fim, em quinto lugar, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional. Nesse percurso, o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, por meio da interiorização de regras de ação que se tornam parte integrante da chamada "consciência prática" (Tardif, 2010).

Desse modo, o saber do professor situa-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. Tardif (2010, p. 36) define o saber docente como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares (já definidos na seção 2.2), curriculares e experienciais".

Acerca dos *saberes pedagógicos*, o autor os caracteriza como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes e de orientação da atividade educativa. Isto é, esses saberes são produções teóricas elaboradas por especialistas da educação e normatizadas por modelos, princípios ou regras que orientam o ensino. Assim, são incorporadas à formação profissional fornecendo tanto o arcabouço ideológico à profissão, quanto algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Em seguida, os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. À vista disso, a escola seleciona conteúdos "mais importantes", "mais valorizados" e legitimados pelas instâncias educacionais. Esse saber deve ser aprendido e aplicado pelo professor. E finalmente, os *saberes experienciais* são desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão.

Trata-se de saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, esses conhecimentos incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. O pesquisador descreve o *habitus* como disposições construídas na prática e que pode se transformar num estilo de ensino, em "macetes" da profissão ou até mesmo em traços de "personalidade profissional".

Ainda segundo Tardif (2010, p. 50), a atividade docente "é realizada concretamente dentro de um contexto onde o elemento humano é determinante e dominante". Com isso mobilizam símbolos, valores, atitudes e sentimentos que demandam constante interpretação e tomada de decisão por parte do professor, muitas vezes em situações de urgência. Essas situações exigem dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interações com pessoas.

Para o filósofo da educação, esses saberes possuem três objetos: (a) as relações e interações estabelecidas com outros atores do campo educativo; (b) as obrigações e normas que regem o exercício docente; e (c) a própria instituição escolar, entendida como um meio organizado com funções diversas. Esses objetos não constituem conteúdos teóricos, mas elementos concretos da prática cotidiana que moldam e são revelados pela experiência profissional.

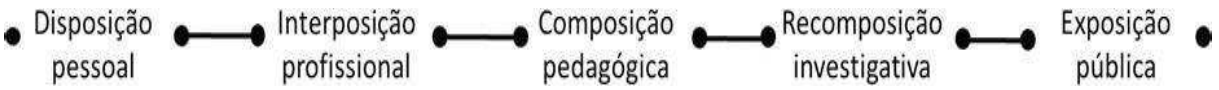
Quanto à importância dos saberes docentes, o autor argumenta que eles não têm o mesmo "peso" durante a prática docente porque obedecem a uma hierarquia determinada pelas demandas concretas da profissão. Nessa lógica, saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos administrativos do sistema escolar, bem como estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com especialistas. Logo, os saberes são valorizados na medida em que respondem às dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. É nesse

espaço, marcado pelas relações diretas com os estudantes, que se valida, em última instância, a competência profissional do professor e o sentido efetivo de seus saberes.

Vale destacar que esse saber não é uma construção individual, mas resulta também da troca de experiências entre os professores. Essa circulação de vivências não apenas favorece o desenvolvimento de saberes experienciais mais sólidos, como também permite que outros saberes — pedagógicos, disciplinares e curriculares — sejam reinterpretados e retraduzidos à luz da prática cotidiana. Para tanto, os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra, sobretudo, permitindo que os professores revejam, julguem e avaliem seus saberes.

Complementando a discussão, Nóvoa (2017) propõe o conceito de *posição* como elemento central na constituição da identidade profissional. Para o autor, a formação do professor não se estabelece sobre qualidades essenciais e pré-determinadas, mas sobre um "espaço posicional" em que o docente desenvolve posturas, estilos, condições e tomadas de posição no interior da profissão. A figura 03, a seguir, sintetiza essas etapas no desenvolvimento do professor.

Figura 03. Cinco posições para uma formação profissional dos professores



Fonte: Nóvoa, 2017, p. 1121

Em síntese, a figura 03 apresenta as cinco posições que compõem a formação profissional docente descrita por Nóvoa (2017). A primeira posição, a *disposição pessoal* é o processo pelo qual o futuro professor constrói sua identidade profissional a partir de sua história, motivações e valores, transformando uma intenção inicial em compromisso ético e consciente com a docência — *Aprender a ser professor*. A segunda posição, a *interposição profissional* é o processo de socialização e inserção do futuro professor na profissão por meio da convivência com docentes experientes, da participação em comunidades escolares e do compartilhamento de práticas. É assim que o licenciando aprende a sentir, agir e decidir como professor — *Aprender a sentir como professor*. Em seguida, a terceira posição, a *composição pedagógica* é a construção da maneira própria de ensinar, baseada no conhecimento profissional docente, que nasce da experiência, da

reflexão e da participação em comunidades de professores — *Aprender a agir como professor*.

A quarta posição, a *recomposição investigativa* é a integração da pesquisa à prática docente, isto é, a capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas permitindo que os professores conheçam sua profissão a partir da análise sistemática do trabalho, da reflexão coletiva e da autoria profissional — *Aprendemos a conhecer como professores*. E, na quinta posição, a *exposição pública* é a dimensão da formação docente que prepara o professor para intervir criticamente no debate social e atuar na construção de políticas, práticas e sentidos coletivos da educação. Nóvoa (2017, p. 1130) defende que "Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas" — *É aprender a intervir como professor.*

Portanto, depreende-se que o saber docente é construído a partir da articulação entre diferentes fontes de conhecimento que se efetivam no exercício da profissão. Além disso, não é um corpo fixo de conteúdo, mas um processo de elaboração e reconstrução que se dá na interface entre o individual e o social. Nesse sentido, compreender a docência implica reconhecer tanto a pluralidade de saberes que a constituem, quanto o papel ativo do professor na mobilização, adaptação e produção desses saberes no cotidiano escolar.

Logo, compreender a formação docente e os saberes mobilizados pelos professores permite analisar de forma mais precisa como as dinâmicas contemporâneas no uso da linguagem — como a LN — são interpretados, avaliados e incorporados (ou não) à prática pedagógica. A seção a seguir apresenta o percurso metodológico, a natureza do estudo e os instrumentos de pesquisa cruciais para as categorias de análise.

2. METODOLOGIA

A Metodologia é compreendida como uma abordagem que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica (Prodanov; Freitas, 2013). Em linhas gerais, ocupa-se de examinar, descrever e avaliar os métodos e técnicas de pesquisa que viabilizam a coleta e o tratamento das informações, com objetivo de orientar o desenvolvimento e a resolução de problemas ou questões investigativas.

Nesse sentido, a investigação científica depende de um "conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos" (Gil, 2008, p. 8), para alcançar seus objetivos: os métodos científicos. Esses podem ser compreendidos como um conjunto de operações cognitivas e de raciocínio sistemático que fundamentam o processo investigativo e orientam as escolhas metodológicas ao longo da pesquisa.

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que a metodologia constitui o alicerce da pesquisa. Mas, o que é realmente uma pesquisa? Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 157), a pesquisa pode ser considerada "um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais." Assim, a pesquisa significa muito mais do que procurar a verdade: trata-se de um processo sistemático de descoberta de respostas para perguntas ou de soluções para problemas, sempre fundamentado no emprego de métodos científicos.

Complementando essa compreensão, Prodanov e Freitas (2013) situam a pesquisa como um processo de buscar respostas para indagações propostas, ou seja, buscar conhecimento por meio de procedimentos capazes de conceder confiabilidade aos resultados. É, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. No presente estudo, esse processo se concretizou a partir da explicitação do Hino Nacional Brasileiro e as adaptações empreendidas para executá-lo, considerando a LN; e da sistematização das respostas fornecidas com base em entrevistas concedidas pelos professores entrevistados, caracterizados em subseção posterior.

2.1. Tipo de pesquisa

Esta investigação vincula-se à Linguística Aplicada, a qual conforme Moita Lopes (2006, p. 102) tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Quanto à natureza dos dados, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa à medida que nos interessa compreender o fenômeno da LN. Gonsalves (2003) explica que esta abordagem se preocupa com a compreensão, a interpretação do fenômeno, considerando a interpretação que os outros dão às suas práticas. Logo, a escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar seus desdobramentos em situações de ensino.

Para investigar esse fenômeno adotamos uma metodologia descritivo-explicativa, conforme Gonsalves (2003). Prodanov e Freitas (2013) definem a pesquisa descritiva como a que procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem, o que se aplica a esse estudo, pela necessidade de analisar a viabilidade do tema a partir da visão de professores de LP que atuam na educação básica. Com isso, no que se refere ao status descritivo, manifesta-se na análise e descrição das respostas fornecidas pelos docentes sobre LN.

Isto posto, além de sua natureza descritiva, a pesquisa também é caracterizada como explicativa, de acordo com Gonsalves (2003. p. 66). Esse tipo de pesquisa "pretende-se identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas". Assim, ao analisar as respostas dos professores, busca-se compreender os fatores que sustentam suas percepções sobre a LN e relacioná-los aos modos de operação das ideologias linguísticas no contexto de ensino.

Quanto às fontes de informação, esta monografia foi elaborada com base em dois conjuntos de dados, ambos de natureza documental, compreendidos como procedimento técnico de coleta. Prodanov e Freitas (2013) descrevem que a pesquisa documental se baseia em documentos que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação.

Já por documento, os autores entendem qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação em um processo investigativo, que inclui: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra) e crítica (juízo fundamentado

sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). O primeiro conjunto de dados corresponde à transcrição da reprodução do áudio de um vídeo, disponível na plataforma YouTube, do Hino Nacional Brasileiro; já o segundo é constituído pela transcrição de entrevistas. Ambos se configuram como documentos, na medida em que expressam, de forma concreta, intenções — conscientes ou não — de seus produtores (Le Goff, 1997).

Segundo Prodanov e Freitas (2013):

> "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (Prodanov e Freitas 2013, p.59).

Dessa forma, este estudo caracteriza-se também como pesquisa de campo, uma vez que se buscou obter informações diretamente com professores da educação básica, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Por envolver sujeitos colaboradores, a pesquisa exige aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa. No presente caso, as entrevistas estão vinculadas ao projeto "Ensino de Sintaxe a partir de Jogos Digitais Educacionais[17]", coordenado pelo professor Dr. João Vitor Bezerra Laurentino, doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, registrado sob o parecer nº 6.481.976. Para a sua tese, foram convidados professores da rede estadual e de redes municipais da Paraíba para realizarem um curso de extensão sobre jogos digitais educacionais e análise linguística. Ao total, concluíram o curso doze professores, dentre os quais seis deles confirmaram, de forma voluntária, participação e colaboração para nossa pesquisa.

2.2. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram contatados e convidados a participar de uma entrevista, sem que o tema fosse previamente detalhado de modo a não induzir respostas ou influenciar a percepção dos colaboradores. Ao total, foram seis professores de LP entrevistados. Esse número justifica-se por corresponder a uma amostra representativa de 50% do total de docentes colaboradores da pesquisa base da qual este estudo está

17 Didatização de conhecimento sintático no trabalho docente com jogos digitais educacionais. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/. Acesso em: 03 mar.2026.

vinculado. O critério estabelecido para a seleção dos participantes foi a disposição dos professores em colaborar, garantindo que a geração de dados se realizasse com indivíduos engajados e interessados em compartilhar suas experiências.

No quadro, a seguir, estão dispostos os dados que compõem uma síntese do perfil dos participantes, com intuito de situar suas características e oferecer uma visão geral sobre quem compôs nossa investigação. Para tanto, foram considerados os seguintes dados: nome, sexo, nível de escolarização, e tempo de experiência docente.

Quadro 02 – Perfil dos participantes

Nome	Sexo	Nível de escolarização	Experiência de ensino
Maria	F	Especialização	Ensino Fundamental
Cristina	F	Especialização	Ensino Médio
Helena	F	Especialização	Ensino Fundamental
Luísa	F	Especialização	Ensino Fundamental
Augusto	M	Mestrado	Ensino Fundamental
José	M	Doutorado	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 02 fornece os dados pessoais dos colaboradores, os nomes são fictícios, a fim de preservar o anonimato e evitar constrangimentos, conforme registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assinaram durante a geração de dados, conforme apresentado no Anexo A. Além disso, a disposição dos nomes no quadro segue a ordem cronológica das entrevistas, da primeira ao último docente entrevistado.

A segunda coluna destaca que o grupo de sujeitos colaboradores é composto por quatro professores do sexo feminino e dois do sexo masculino. A terceira coluna apresenta o nível de escolarização dos colaboradores que varia entre especialização, mestrado e doutorado, revelando um conjunto com sólida formação acadêmica. E por fim, a experiência profissional, cinco professores atuam no Ensino Fundamental, enquanto uma participante leciona no Ensino Médio. Essas informações se mostraram úteis para complementar as avaliações sobre as respostas obtidas, embora a variável de gênero biológico ou de experiência de ensino não tenha se mostrado nem determinante nem condicionante para as respostas obtidas.

Dessa forma, as entrevistas aconteceram via plataforma do *Google meet* e organizada da seguinte forma: Inicialmente era contextualizado ao participante o nosso

ponto de partida que se deu a partir do episódio: a execução do Hino Nacional em linguagem neutra durante um comício político no ano de 2024. Esse recorte foi utilizado para situar o tema em pauta. Em seguida, a entrevistadora contextualizou a linguagem neutra em relação à execução do HN e, a partir dessa exposição, realizou duas perguntas básicas sobre o tema.

2.3. Instrumentos de geração de dados

Nesta subseção, descrevem-se os documentos utilizados para compor a materialidade dos dados analisados neste estudo. O primeiro documento refere-se a um episódio inserido no cenário político brasileiro, marcado por forte polarização ideológica durante as eleições para a Prefeitura de São Paulo em 2024 — disputa envolvendo Guilherme Boulos (PSOL), representante de uma pauta progressista, e Ricardo Nunes (MDB), associado a posições conservadoras. E o segundo documento corresponde às respostas as entrevistas realizadas com professores, cujo objetivo foi compreender suas percepções, práticas e posicionamentos sobre o uso da LN no contexto escolar.

2.3.1. Registro linguístico da execução do Hino Nacional Brasileiro

O documento analisado consiste na execução do Hino Nacional Brasileiro inserido na virtualidade: um vídeo, em circulação na rede social *Youtube,* disponível no canal UOL, intitulado *Hino nacional é cantado em linguagem neutra em comício de Boulos com Lula em SP; veja o vídeo*[18]. O compartilhamento deste vídeo aconteceu em 27 de agosto de 2024 e já conta com mais de 231 mil visualizações, mais de 2 mil comentários e 2 mil avaliações positivas (observadas pelo ícone "gostei" – polegar para cima[19]). Trata-se de uma edição do jornal UOL News, apresentado por Raquel Landim, com a participação do comentarista da UOL News, Ricardo Kotscho e do colunista do UOL Tales Faria. Durante a transmissão, a apresentadora solicita que o comentarista, Ricardo Kotscho, avalie o comício do candidato do PSOL à Prefeitura de São Paulo, que no momento estava acompanhado do Presidente Lula e de Marta Suplicy, vice de Boulos.

18 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tucIQwIe7Ms.Acesso em: 06 fev. de 2026.
19 Números flutuantes, ou seja, em constante mudança, dado o potencial de acesso a conteúdos on-line. Esse registro quantitativo se deu em março de 2026.

O evento gerou grande repercussão após a apresentação da cantora Yurungai[20], responsável por cantar o hino no ato, trocar o gênero da última estrofe para o gênero em consonância à flexão morfológica da linguagem neutra. Nesse sentido, a cantora em vez de enunciar "*dos filhos deste solo és mãe gentil*", ela cantou:"*des filhes deste solo és mãe gentil"*

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo entre a forma tradicional e a forma neutra produzida na performance:

Quadro 03 – Comparação morfológica entre a forma tradicional e a forma em linguagem neutra

Classe gramatical	Forma da gramática tradicional	Marcação de gênero	forma na LN	Marcação de gênero
Preposição + artigo definido	dos	masculino plural	des	neutro
Substantivo	filhos	masculino plural	filhes	neutro
Pronome demonstrativo	deste	masculino de "deste/desta"	deste	masculino de "deste/desta"
Substantivo	Solo	masculino singular	solo	masculino singular
Verbo	És	não possui flexão de gênero	és	não possui flexão de gênero
Substantivo	mãe	feminino	mãe	feminino
Adjetivo	gentil	comum de dois gêneros (não flexiona)	gentil	comum dos dois gêneros

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 03 apresenta as diferenças morfológicas entre a forma tradicional da estrofe do Hino Nacional e a forma produzida em LN durante a performance, descrita em função das categorias gramaticais nomeadas na primeira coluna, quais sejam: artigo, substantivo. Pronome, verbo e adjetivo, conforme a explicitação. O quadro permite a visualização do que é permitido variar a partir do sistema de base linguística.

20 Yurungai é uma artista nascida no Brasil, que se classifica como "afroamerindígena". Seu nome, do tupi-guarani "nhuru nhanhungai", significa "boca que canta" ou "boca-cantar".

2.3.2. Realização de entrevistas

A entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema (Prodanov e Freitas, 2013), podendo ser classificada em três tipos:

> -Padronizada ou estruturada: é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência. Com a padronização, podemos comparar grupos de respostas; - não padronizada ou não estruturada: não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas; - painel: é a repetição de questões que são aplicadas, de tempos em tempos, às mesmas pessoas, para que possamos estudar variações nas opiniões emitidas. (Prodanov e Freitas, 2013, p.106)

Nesse sentido, realizaram-se seis entrevistas com caráter não estruturado, por conter perguntas abertas que possibilitam à pessoa entrevistada a oportunidade de elaborar e explicar, de forma mais ampla, as perguntas realizadas. Duas perguntas principais foram elaboradas:

1. O que você acha desse tema ser levado para a sala de aula?

2. Se você tivesse que ensinar sobre linguagem neutra, você teria alguma ideia de como abordar?

A primeira pergunta tinha o intuito de levar os participantes a refletirem sobre a viabilidade do tema em sala de aula. Já a segunda buscou explorar, em um caso hipotético de o tema ser levado para a sala de aula, o que seria o objeto ou a estratégia para a sua abordagem.

Cada entrevista foi gravada e as respostas foram transcritas com a ajuda de recurso de inteligência artificial, *Open Broadcaster Software - OBS Studio*[21]. Além disso, as transcrições foram revisadas manualmente e sofreram ajustes da pesquisadora para garantir a fidelidade ao conteúdo original.

A seguir, o quadro 4 apresenta informações das entrevistas realizadas.

21 Disponível em: https://obsproject.com/. Acesso em: 03 mar. 2026.

Quadro 04- Informações das entrevistas

Nome	Data da entrevista	Duração
Maria	9 ago. 2025	14 min 55s
Cristina	9 ago. 2025	24 min 15s
Helena	11 ago. 2025	14 min
Luísa	12 ago. 2025	12 min 42s
Augusto	14 ago. 2025	14 min 53s
José	18 ago. 2025	18 min 18s

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, o quadro 04, que segue, apresenta informações sobre o recorte temporal das entrevistas, realizadas ao longo de nove dias, no mês de agosto de 2025. A duração média foi cerca de 16 minutos, no total, o que possibilitou a geração de informações relevantes, dentro das mesmas condições para os informantes.

2.4. Construção das categorias de análise

Para a construção das categorias de análise, os dados foram organizados em dois conjuntos principais: (1) identificação de categorias linguísticas variáveis com base na execução do Hino Nacional Brasileiro, de base descritiva e (2) realização de entrevistas com professores da educação básica, de base qualitativa-interpretativa.

Para fins de análise, os fragmentos foram numerados e transcritos de forma padronizada, preservando-se as marcas de oralidade, de modo que mantenha a fidelidade ao discurso original. No caso das marcas linguísticas destacadas foram selecionados trechos que exemplificam a caracterização da LN em disputa durante a execução do Hino no espaço público. Já nas entrevistas, optou-se pelo agrupamento de respostas que possibilitem o reconhecimento de saberes necessários ao tratamento da LN. Dessa forma, inicialmente, partimos para organização e apreciação do Hino Nacional Brasileiro, que nos encaminhou a uma categoria de análise *(1) linguagem neutra como conteúdo previsto pelo sistema linguístico.*

No caso das entrevistas, a análise concentrou-se nas respostas dos participantes às perguntas básicas 1 e 2, o que também possibilitou a definição de mais duas categorias.

A segunda corresponde à *(2) linguagem neutra como conteúdo não binário*; a terceira refere-se à *(3) linguagem neutra como estratégia metodológica*.

3. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção de apresentação e discussão dos resultados da análise, reúnem-se três subseções. A subseção *3.1 Linguagem neutra como conteúdo previsto no sistema linguístico,* analisa a variação morfossintática em categorias gramaticais no PB a partir da letra do Hino Nacional Brasileiro. Já a subseção *3.2 Linguagem neutra como conteúdo não binário*, examina os posicionamentos dos professores acerca da temática de LN enquanto conteúdo no contexto de sala de aula. E por último, a subseção *3.3 Linguagem neutra como estratégia metodológica*, focaliza as possibilidades metodológicas apontados pelos docentes quanto à sua abordagem.

3.1. Linguagem neutra como conteúdo previsto no sistema linguístico

Nesta categoria, analisam-se as possibilidades de flexão de gênero previstas pelo sistema linguístico no PB, observadas a partir do registro da execução do Hino Nacional em LN durante o comício de Guilherme Boulos, episódio de ampla repercussão midiática e social.

Com o intuito de identificar os pontos do texto em que incidem as possíveis adaptações, organizou-se o quadro 05, que segue.

Quadro 05: Letra do Hino Nacional Brasileiro

ParteI	Parte II
1 Ouviram do Ipiranga as margens plácidas	Deitado eternamente em berço esplêndido,
2 De **um povo heróico** o brado retumbante,	Ao som do mar e à luz do céu profundo,
3 E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,	Fulguras, ó Brasil, florão da América,
4 Brilhou no céu da pátria nesse instante.	Iluminado ao sol do Novo Mundo!
5 Se o penhor dessa igualdade	Do que a terra, mais garrida,
6 Conseguimos conquistar com braço forte,	Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
7 Em teu seio, ó liberdade,	"Nossos bosques têm mais vida",
8 Desafia o nosso peito a própria morte!	"Nossa vida" no teu seio "mais amores."
9 Ó Pátria amada,	Ó Pátria amada,
10 Idolatrada,	Idolatrada,
11 Salve! Salve!	Salve! Salve!
12 Brasil, um sonho intenso, um raio vívido	Brasil, de amor eterno seja símbolo
13 De amor e de esperança à terra desce,	O lábaro que ostentas estrelado,
14 Se em teu formoso céu, risonho e límpido,	E diga o verde-louro dessa flâmula
15 A imagem do Cruzeiro resplandece.	- "Paz no futuro e glória no passado."
16 Gigante pela própria natureza,	Mas, se ergues da justiça a clava forte,
17 És belo, és forte, impávido colosso,	Verás que **um filho teu** não foge à luta,
18 E o teu futuro espelha essa grandeza.	Nem teme, quem te adora, a própria morte.
19 Terra adorada,	Terra adorada,
20 Entre outras mil,	Entre outras mil,
21 És tu, Brasil,	És tu, Brasil,
22 Ó Pátria amada!	Ó Pátria amada!
23 **Dos filhos** deste solo és mãe gentil,	**Dos filhos** deste solo és mãe gentil,
24 Pátria amada,	Pátria amada,
25 Brasil!	Brasil!

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a distribuição considerou-se a marcação semântica de gênero, que segundo Baldez (2024) se manifesta de maneira mais sistemática em substantivos, adjetivos e pronomes, em razão da relação estabelecida entre gênero semântico e flexão gramatical. Isso porque tais categorias, quando fazem referência específica a pessoas, tendem a ajustar suas formas de acordo com o gênero do referente, como o caso do termo 'mãe' disposto no quadro 03.

Com base nessa compreensão, estabeleceu-se como critério de seleção substantivos, adjetivos, pronomes e determinantes cujo referente fosse humano, caracterizado pelo traço [+sexuado], visto que a marcação de gênero neutro ocorre apenas quando há uma relação entre gênero gramatical e gênero semântico (Schwindt, 2018). Assim, não foram destacadas palavras cuja referência seja a entidades abstratas, elementos da natureza, objetos simbólicos, substantivos invariáveis, bem como termos que não exibem marcas de gênero, como verbos e adjetivos de dois gêneros e mantêm-se invariáveis.

No quadro 05, estão em destaque três ocorrências, no entanto, apenas a forma "des filhes" foi efetivamente identificada na execução do Hino Nacional em LN. As demais adaptações apresentadas constituem proposições analíticas elaboradas pela própria autora, com base nas regularidades morfológicas descritas na literatura (Caê, 2020; Freitag, 2024; Baldez, 2024).

Observa-se, no Quadro 05, linha 2, Parte I, que o primeiro destaque incide sobre a expressão "um povo heroico", que mobiliza três itens linguísticos: o artigo indefinido "um", o substantivo "povo" e o adjetivo "heroico". No que se refere ao artigo indefinido "um", observa-se que ele integra o sistema dos determinantes e apresenta flexão de gênero no PB, alternando entre (*um/uma)*. Essa oposição morfológica está diretamente vinculada à categoria de gênero do substantivo que acompanha, funcionando como mecanismo de concordância nominal (Câmara Jr., 1970). Nas propostas de LN, esse artigo pode ser adaptado para a forma "ume", por meio da adição do sufixo *-e,* de acordo com o padrão de neutralização observado em (Caê, 2020). Essa adaptação mantém a função determinante do artigo, preservando sua posição sintática e seu valor semântico de indefinição, ao mesmo tempo em que elimina a marcação binária de gênero.

Em sequência, o termo "povo", do ponto de vista morfológico atua como um substantivo masculino, comum e coletivo, invariável quanto ao gênero, isto é, não admitindo flexão para o feminino, funcionando como masculino genérico (Azeredo,

2008). No âmbito das propostas de LN esse item linguístico, pode ser substituído por "gente" como forma alternativa (Freitag, 2024). A outra possibilidade de neutralização é alteração da palavra por meio da entrada do sufixo *–e*, como esclarece Caê (2020) para substantivos e adjetivos terminados em *-a* e *–o,* resultando na forma "pove".

Por último, o item "heroico", adjetivo que qualifica o termo "povo", apresenta flexão regular no PB, alternando entre (*heroico/heroica*). De acordo com Caê (2020), em substantivos e adjetivos terminados em *-co/-ca*, uma das estratégias de neutralização consiste na substituição dessas terminações por *–que,* o que possibilita a adaptação para a forma "heroique". Nesse sentido, em uma possível adaptação em LN, o verso poderia ser reformulado como: "*De uma gente heroica o brado retumbante"* ou "*De ume pove heroique o brado retumbante"*.

A próxima expressão em destaque "um filho teu", está inserida, na linha 17, Parte II, também mobiliza três itens linguísticos com a seguinte estrutura: artigo indefinido + substantivo + pronome possesivo. O artigo indefinido "um", conforme já analisado anteriormente, pode ser neutralizado na forma "ume", mantendo sua função determinante e eliminando a marcação binária de gênero (Caê, 2020).

Em seguida, a palavra "filho", que atua como substantivo, masculino singular, apresenta flexão de gênero no PB (*filho/filha*), designando, os gêneros masculino e feminino. Na proposta em LN, a adaptação seguiria o padrão descrito por Caê (2020) para itens terminados em *-o/-a* substituição por *–e,* tornando-se "filhe".

E "teu", exerce função de pronome possessivo, também manifesta flexão de gênero no PB (*teu/tua*), sendo neutralizado na forma *tue* (Caê, 2020). Logo, uma possível adaptação da forma em LN seria "*Verás que ume filhe tue não foge à luta".*

Na linha 23, Partes I e II, temos em destaque "dos filhos", composto por dois itens linguísticos. O primeiro, "dos", resulta da contração da preposição *de* com o artigo definido *os* (*dos/das*), apresentando flexão de gênero, sendo neutralizado na forma "des", mediante a substituição do morfema *-o* pelo morfema *–e* (Caê, 2020). Em seguida, o termo "filhos", que está no plural e apresenta flexão de gênero (*filhos/filhas*), sendo adaptado, nas propostas de LN, para a forma "filhes". Tal modificação preserva a marcação de número, incidindo exclusivamente sobre o morfema de gênero. Desse modo, o verso em uma adaptação em LN, assumir a forma *"Des filhes deste solo és mãe gentil*".

Diante da análise, pode-se compreender que a forma mais recorrente de funcionamento da LN, é a neutralização do morfema de gênero, especialmente em itens lexicais que tradicionalmente utilizam a oposição *-o/-a* como marcador morfológico.

Observa-se, também, que nem todas as adaptações implicam necessariamente na variação das marcas morfológicas. Em alguns casos, a neutralização de gênero pode ocorrer por meio da substituição lexical, com o emprego de substantivos genéricos já disponíveis no sistema linguístico do PB, como *gente*, que não apresenta marcação de gênero gramatical e funciona como referência ao coletivo humano.

Do ponto de vista do sistema linguístico, as variações para o gênero neutro observadas neste corpus — como *ume, des, pove*, *filhe*, *tue*, *heroique* e *filhes* — seguem uma lógica morfológica previsível no PB, explorando possibilidades estruturais já disponíveis na língua, especialmente no que se refere à alternância de morfemas de gênero em determinadas classes de palavras (Freitag, 2024; Baldez, 2024).

Nesse sentido, tais formas podem ser compreendidas a partir da variação linguística como fenômeno sistemático e regular, tanto interno (linguisticamente) quanto externo (social), capaz de transmitir sentidos de maneira lógica, o que permite compreender as formas analisadas não como desvios arbitrários, mas como variantes sistemáticas em circulação social (Camacho, 2013).

As mudanças linguísticas apresentadas emergem a partir de variantes que passam a circular de forma ordenada em determinados grupos sociais (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]) No caso da LN, essas formas constituem uma variante inovadora, utilizada por subgrupos específicos da comunidade de fala, especialmente pessoas não binárias e seus apoiadores (Baldez, 2024).

Ao deslocar o foco da perspectiva do sistema linguístico, que prevê tais alterações, para o usuário da língua, observa-se que a percepção dessas modificações em um símbolo nacional pode suscitar reações diametralmente opostas, variando entre aprovação e desaprovação. Isso se deve ao fato de que o Hino Nacional ocupa lugar central na construção simbólica da identidade nacional, mobilizando valores associados à tradição, à normatividade e à ideia de unidade da nação.

Essas reações indexam-se a posições ideológicas, refletindo ideologias linguísticas em disputa, especificamente aquelas de caráter conservador e nacionalista, que concebem a língua como homogênea, estável e representativa da identidade da nação, em contraste com ideologias linguísticas progressistas, que reconhecem a língua como prática social heterogênea, histórica e atravessada por relações de poder (Kroskrity, 2004; Del Valle, 2016; Silva e Laurentino, 2022; Santos e Laurentino, 2025).

Nesse viés, os posicionamentos contrários ancoram-se, na defesa do masculino genérico como forma não marcada, entendido como mecanismo tradicional de referência

universal (Câmara Jr., 1970; Cunha e Cintra, 2017; Azeredo, 2008; Perini, 2016). No entanto, diversos autores problematizam essa interpretação ao argumentarem que o masculino genérico não constitui uma forma semanticamente neutra. Tal crítica fundamenta-se na observação de que, em contextos de referência a pessoas, frequentemente se estabelece uma associação entre gênero gramatical e sexo/gênero do referente, o que fragiliza a noção de neutralidade atribuída ao masculino universalizado. Ademais, essa concepção é questionada por assumir uma perspectiva predominantemente estruturalista, que desconsidera os efeitos discursivos e ideológicos implicados na marcação de gênero (Schwindt, 2018; Possenti, 2022; Moura e Mäder, 2022; Freitag, 2024).

Outro argumento mobilizado refere-se ao estatuto jurídico do Hino Nacional. O Hino constitui um dos quatro símbolos oficiais da República Federativa do Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 5.700/1971, que dispõe sobre sua forma e apresentação. Embora a legislação não explicite a proibição de alterações na letra, o artigo 30 determina a observância de uma "atitude de respeito" durante sua execução, sem, contudo, especificar restrições diretas a adaptações linguísticas.

Por outro lado, os posicionamentos favoráveis decorrem do reconhecimento da LN como uma demanda legítima de grupos que reivindicam visibilidade identitária e expansão das formas de representação linguística. Tal perspectiva desloca a compreensão de gênero de uma dimensão biológica para uma dimensão social, o que possibilita pensar identidades e experiências de gênero para além da lógica binária, tendo em vista que o gênero é um efeito de ações repetidas e não uma determinação biológica (Freitag, 2024; Butler, 2003).

Desloca-se, portanto, do plano estrutural para o plano das percepções e posicionamentos dos usuários especialistas da língua, isto é, os professores de LP, dimensão explorada na categoria seguinte.

3.2. Linguagem neutra como conteúdo não binário

Nesta categoria, analisam-se os posicionamentos dos professores acerca da temática de LN enquanto conteúdo não binário no contexto da sala de aula. Com o objetivo de sistematizar as respostas, organizou-se um quadro com excertos das entrevistas e em seguida, a síntese dos conhecimentos mobilizados pelos entrevistados.

A seguir, o quadro 06, apresenta gradação entre as respostas, inicialmente, aqueles favoráveis à proposta, passando pelos que não souberam se posicionar, até os que manifestaram rejeição. Vale destacar, que devido à natureza heterogênea das respostas, optou-se pela denominação "Saberes mobilizados", para nomear a coluna que sintetiza os conhecimentos, referências e justificativas indicados pelos docentes em seus posicionamentos.

Quadro 06: Posicionamentos docentes sobre a LN como conteúdo

Docentes	Excertos dos posicionamentos	Saberes mobilizados
Maria	*"ela existe é vivenciada por um grupo, e deve ser vista em sala de aula a partir da perspectiva da variação linguística... Eu acho que seja muito polêmico, porque a gente vive num país que ele é muito fundamentalista, e as religiões tendem a ter muito preconceito com as minorias..."*	– Variação linguística
Cristina	*"...são necessidades de determinados grupos, e o Brasil é um país democrático, e que a gente tem que trabalhar com a inclusão para que essas pessoas também sejam reconhecidas nessa questão de gênero..."*	– Inclusão – Reconhecimento de identidades de gênero
José	*Eu acho de suma importância o domínio e o emprego, considerando o público que está presente na escola e deve ser tratado a partir dela... está na hora da gente parar, refletir e não só conhecer, mas, acima de tudo, empregar, considerando que há uma falta de tolerância para esse público que está presente na escola e é ignorado, não é visto, não é levado em conta."*	– Adequação linguística – Tolerância – Visibilidade
Luísa	*"ela deve ser contextualizada, ser falada em sala de aula... deve ser dito aos alunos que a linguagem vai muito além de questão de gênero, de questão de identidade, de uma minoria de pessoas que querem ter reconhecimentos... a língua portuguesa, não é só usada no Brasil, mas em vários países. E que há um acordo entre esses países e que pra que isso mude, é preciso muito tempo, muito trabalho, muita coisa devem ser contextualizada."*	– Contextualização – Acordo linguístico

Augusto	*"Eu gostaria também de compreendê-la melhor, mas, infelizmente, não posso te dar grandes contribuições...* *...antigamente, no tempo que eu estudei, era só a gramática e um texto, hoje não, hoje são vários gêneros textuais, são vários conceitos que temos que dar..."*	– Mudanças curriculares no ensino de LP.
Helena	*"Bom eu acho esdrúxula, totalmente desnecessária.. Eu, como professora, como profissional que trabalha com linguagem eu não vejo necessidade… Essa seria a disfunção verdadeira trazer uma demanda para a sala de aula que não comporta, que, na verdade, não vai fazer diferença, porque não vai ser isso que vai garantir a inclusão de ninguém.*	– Rejeição da LN

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 06, visualizam-se os excertos com os posicionamentos dos docentes frente à LN. Primeiramente, tem-se a professora Maria que defende a abordagem da LN como fenômeno de variação linguística. Esse posicionamento converge com as discussões de Oliveira (2022) e Freitag (2024), que compreendem a LN como fenômeno passível de abordagem pedagógica sob o viés da variação. Nesse sentido, a variação linguística é mobilizada como um saber curricular, à medida que compõe o currículo da disciplina de LP (Tardif, 2010). Tal compreensão encontra respaldo nas diretrizes da BNCC, que prevê a variação linguística como objeto de conhecimento, direito de aprendizagem e componente dos objetivos formativos da área de Linguagens (Brasil, 2016).

Além disso, a docente declara: "*acho que seja um tema muito polêmico*", em razão do país ser *"muito fundamentalista".* Nesse sentido, sua percepção da LN associa-se ao contexto sociocultural, ao caracterizar o cenário nacional como marcado por traços de fundamentalismo e religiosidade, elementos que, em sua compreensão, intensificariam as tensões e resistências em torno da temática.

Em contraste, a professora Cristina também ancora seu posicionamento no contexto sociocultural do país, porém o significa sob outra perspectiva, ao afirmar: "*o Brasil é um país democrático*". Nesse caso, a referência ao cenário nacional não opera como elemento de tensão ou obstáculo, mas como fundamento legitimador para a abordagem da LN, associando-a princípios de inclusão, diversidade e reconhecimento,

em consonância com as competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018). Assim, o conteúdo é apontado por esta docente a partir da inclusão. Tais posicionamentos podem ser compreendido à luz das dimensões que constituem a atuação docente, especificamente a dimensão sociocultural que se refere ao contexto sociopolítico e cultural (Gorzoni e Davis, 2017).

O professor José também se posiciona favorável à LN, concebendo sua abordagem como conteúdo articulado à noção de adequação linguística considerando "*o emprego e o domínio*". Seu discurso encontra respaldo em valores como tolerância e visibilidade das identidades de estudantes presentes na escola que, segundo o docente, não são contempladas pelo binarismo de gênero. Essa colocação põe em evidência a noção da escola como espaço público de discussão (Nóvoa, 2017). Dessa forma, o ensino ultrapassa o espaço escolar, à medida que mobiliza noções como tolerância e visibilidade de identidades marginalizadas, enfatizando a articulação entre demandas sociais e práticas pedagógicas, assim, sociedade e escola como espaço contínuo. Nesse sentido, os discursos dos professores Cristina e José mobilizam ideologias linguísticas de base progressista (Santos e Laurentino, 2025).

Tal entendimento aproxima-se da concepção de reflexividade discutida por Libâneo (2012), sobretudo, no âmbito da *teoria crítica*, segundo a qual o conhecimento assume caráter político e tem como função desvelar as condições que engendram alienação, injustiças e relações de dominação. Nessa perspectiva, torna-se relevante refletir sobre a postura dos professores frente a temáticas socialmente sensíveis, como a LN. Conforme Nóvoa (2017), ser professor implica tomar posição publicamente, participar da construção de debates e políticas públicas e aprender a intervir criticamente na realidade escolar. Para tanto, faz-se necessária uma formação que favoreça a preparação teórica e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Em continuidade, o posicionamento da professora Luísa reforça a necessidade da temática ser "*falada em sala de aula*", desde que seja contextualizada. No entanto, a docente relativiza a questão de gênero, ao afirmar que a linguagem "*vai muito além*" de uma minoria que busca reconhecimento e justifica que a LP não é só falada no Brasil, mas em outros países e que existe "*um acordo entre esses países*". Por fim, compreende que, para que se efetivem mudanças linguísticas, devem ser considerados fatores como tempo, trabalho e contextualização.

Entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito que é guiado por necessidades, desejos e emoções Gimeno Sacristán (1998, *apud* Libâneo, 2012). No

excerto analisado, observa-se que a professora, ao mesmo tempo em que legitima o debate, o reconfigura à luz de uma concepção institucional e normativa da língua, revelando como dimensões subjetivas e ideológicas mediam o agir docente cuja subjetividade, conforme Libâneo (2012), é alimentada pela cultura social objetivada, isto é, pelos saberes, valores e discursos historicamente produzidos e socialmente compartilhados. Nessa direção, destacam-se as ideologias linguísticas, entendidas como percepções e valorações sobre a língua e seus usos, que orientam julgamentos e, neste caso, as práticas docentes (Kroskrity, 2004).

Em seguida, observa-se que o posicionamento do professor Augusto, demonstra desconhecimento acerca da temática. Em seu discurso, o docente desloca o foco da discussão para transformações mais amplas no ensino de LP, ao afirmar que "*no tempo que eu estudei, era só a gramática e um texto, hoje não, hoje são vários gêneros textuais"*. Esse deslocamento sugere que o professor reinterpreta a questão da LN não como objeto específico de reflexão pedagógica, mas como parte de um cenário mais amplo de mudanças curriculares, revelando como o conhecimento docente é mediado pelas dimensões subjetivas e institucional, que diz respeito aos processos formativos de cada educador (García, 1999; Gorzoni e Davis, 2017). Nessa perspectiva, o engajamento com novos debates depende não apenas do acesso ao conhecimento, mas também da disposição reflexiva, processo que se dá, fundamentalmente, no espaço da formação docente (Nóvoa 2017).

Por fim, temos o excerto da professora Helena que se posiciona explicitamente desfavorável a LN, adjetivando-a como "*esdrúxula*" e "*desnecessária*". Para a docente constituiria uma "*disfunção verdadeira*" levar essa demanda à sala de aula, por considerá-la incompatível com o que o espaço escolar, em sua perspectiva, não o comportaria o que reforça uma visão de escola prescritivista, centrada na manutenção de normas e na transmissão de saberes socialmente legitimados (García, 1999), em detrimento da diversidade linguística e da inclusão social.

Por fim, ela declara "*não vai fazer diferença, porque não vai ser isso que vai garantir a inclusão de ninguém.",* esta compreensão sugere um entendimento de língua predominantemente estruturalista, em que não reconhece seu papel como espaço de representação, identidade e disputa de sentidos. Essa perspectiva contrasta com a concepção de ideologia formulada por Volóchinov (2021 [1929]), para quem a língua é um fenômeno social e ideológico. Nesse sentido, o discurso de Helena mobiliza ideologias linguísticas de base conservadora (Santos e Laurentino, 2025), que

compreende a língua a partir de uma variedade hegemônica, concebida como parâmetro de legitimidade e correção.

Nessa direção, a análise dos dados possibilitou concluir que, dentre os seis professores entrevistados, apenas a professora Maria explicita de forma direta o conteúdo a partir do qual a LN poderia ser abordada — a variação linguística. Os demais docentes ancoraram seus posicionamentos em metodologias, normas e valores.

Em síntese, podemos concluir cinco posições diferentes: i) Inclusão e explicitação do fenômeno atribuído à variação linguística, no posicionamento de Maria; ii) Legitimidade da discussão sob princípios como inclusão e reconhecimento, representado nas falas de Cristina e José; iii) Relativização ou condicionamento do debate no tocante ao uso da variação a fatores institucionais e normativos, a partir da análise da fala de Luísa; iv) Deslocamento do foco ou ausência de posicionamento — Augusto; e, por fim, v) Rejeição explícita à LN em sala de aula, representado por Helena. Esse resultado, por quatro posicionamentos apontando para situações variadas, que não contemplam um conteúdo específico de língua, revela que os docentes em sua maioria não conseguem discriminar, com objetividade, o conteúdo de LP possível de inserir a LN, eles o atribuem a percepções, valores, crenças acerca da língua e da norma, manifestos como uma opção voluntariosa do usuário.

A categoria seguinte analisa a LN como possibilidade de encaminhamento pedagógico, discutindo-a enquanto estratégia metodológica no ensino de LP.

3.3. Linguagem neutra como estratégia metodológica

Nesta categoria, analisam-se as posições dos professores entrevistados acerca das possíveis abordagens metodológicas em sala de aula, bem como os saberes docentes mobilizados definidos por (Tardif, 2010). Com o propósito de apresentar o material empírico que fundamenta a análise desta categoria, o quadro 07, a seguir, reúne excertos das respostas dos docentes a partir da pergunta, que solicitava uma forma de abordagem para o ensino sobre linguagem neutra. Vejamos:

Quadro 07: Formas de abordagem para o ensino de LN

Docentes	Excertos

Maria	*Iriamos usar exemplos práticos, situações que a gente visse em comentários do Instagram, ou vídeos do Tik Tok, é algo que tivesse próximo da realidade deles.*
Cristina	*Relacionar a questão do gênero neutro da língua espanhola, eu acho que é interessante trabalhar dentro do contexto, não só do estudo de texto, mas da variedade linguística.*
José	*Eu partiria de uma roda de conversa... leitura de gêneros... recorreria a uma tele aula... a documentários em que o apresentador faz uso da linguagem neutra... lançaria propostas de atividades para que o aluno identificasse a manifestação... em uma entrevista, reportagem, noticia, que eles identificassem fragmentos e como esses fragmentos estão presentes...*
Luísa	*Um episódio real, trazer algo real da vida... partiria de uma entrevista, de uma notícia, leitura para debater, para eles verem a questão real. E depois pedir a opinião deles, como eles reagiriam de acordo com o que foi trabalhado....*
Augusto	*A princípio, o debate .... entra na internet, pesquisa um texto e faz um debate... Depois um, sim, traria mais textos... um pequeno vídeo...*
Helena	*Um anúncio publicitário, porque a quantidade de texto seria menor, as frases seriam mais simples, um slogan, algo desse tipo... eles tivessem um modelo e que fosse para adequar aquele modelo para a linguagem neutra... mais uma espécie de identificação...*

Fonte: Elaborado pela própria autora.

O quadro 07, com excertos da fala dos professores, destaca a mobilização de estratégias metodológicas em um caso hipotético de trabalho com LN. Segundo Tardif (2010), o saber docente corresponde a um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, bem como de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. As dimensões do saber profissional, podem ser constatadas, inicialmente, no posicionamento da proposta da professora Maria que inclui ao conteúdo de "*variação linguística*" a estratégia de utilizar as redes sociais, a exemplo de *"comentários do Instagram, ou vídeos do Tik Tok",* tendo em vista a necessidade de se aproximar da realidade dos estudantes.

Dessa forma, é possível constatar a mobilização dos saberes curricular e experiencial, este último construído no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que o professor atua (Tardif, 2010). Ao recorrer a elementos do universo digital dos alunos, a docente alia a escolha metodológica na vivência em sala de aula à percepção dos repertórios socioculturais dos discentes, através do ambiente que lhes é familiar.

De modo semelhante, a professora Cristina ancora sua abordagem na "*variedade linguística"* e no "*estudo de texto*", e propõe como estratégia "*relacionar o gênero neutro da língua espanhola".* Nessa perspectiva, destaca-se o saber disciplinar e o saber curricular, uma vez que a docente mobiliza conhecimentos específicos da área de LP e insere a temática em eixos do ensino de língua, como a leitura e conteúdo (Tardif, 2010).

Já o professor José, descreve de forma mais detida as abordagens metodológicas, primeiramente, o docente evidencia a possibilidade de trabalho a partir de *"uma roda de conversa"*, essa perspectiva de trazer os estudantes para a discussão acentua o caráter social do saber, visto que ensinar e aprender se constitui como diálogo de reconhecimento e construção coletiva (Tardif, 2010).

Para além disso, o docente destaca a "*leitura de gêneros*", o uso de recursos multimodais — *tele aula* e *documentários* — e a identificação de ocorrências de LN em gêneros midiáticos. Assim, a posição do professor revela a mobilização articulada de saberes curriculares, ao estruturar o trabalho a partir de gêneros textuais, e experienciais, ao valorizar a interação e o debate como práticas recorrentes no cotidiano escolar.

Em seguida, a professora Luísa, apresenta em sua resposta, a necessidade em aproximar a temática da realidade dos estudantes, posicionamento semelhante ao da professora Maria. A docente afirma que partiria da leitura de uma entrevista ou de uma notícia para promover um debate, estratégia que privilegia a participação dos discentes.

Sua proposta aproxima-se da apresentada pelo professor Augusto, que também prioriza o debate como eixo central da estratégia articulando-o a textos e ao uso de vídeos. Nesse contexto, é possível identificar a mobilização do saber pedagógico, em ambos os casos, entendido como um conjunto de concepções e orientações normativas acerca do ensino e da aprendizagem (Tardif, 2010). Ao eleger o debate como procedimento estruturante, os docentes evidenciam uma concepção de ensino baseado na construção por meio da interação, da argumentação coletiva.

Por último, a professora Helena propõe o trabalho a partir de "*um anúncio publicitário*", justificando que a quantidade de texto seria menor e as frases mais simples, por exemplo, como um "*slogan*". Além disso, sugere que os estudantes realizem uma atividade de adequação do modelo apresentado para a LN, enfatizando a identificação linguística.

Dessa forma, ao propor uma atividade de adequação linguística, evidencia-se a mobilização do saber curricular, pois organiza a estratégia a partir de um gênero

específico e com o propósito de identificar/adequar linguisticamente, sem que haja, necessariamente, uma reflexão.

Em síntese, as respostas dos professores indicam que apenas duas professoras explicitam conteúdos a serem trabalhados — como a *variação linguística* —, enquanto os demais docentes priorizam abordagens metodológicas mais gerais, tais como *roda de conversa, debate, leitura de gêneros textuais, uso de vídeos e documentários*, sem necessariamente delimitar um conteúdo específico da área de LP. Tal cenário evidencia um esforço por parte dos professores em mobilizar práticas pedagógicas diversas para suprir lacunas referentes a fenômenos linguísticos contemporâneos que, embora amparados por eixos curriculares como a variação e a flexão de gênero, ainda não foram formalmente institucionalizados.

Conclui-se que os docentes operam em dois movimentos complementares: o primeiro refere-se à tendência de enquadrar a temática sob uma perspectiva predominantemente linguística — *análise de usos, identificação de ocorrências, adequação textual* —, o que sugere que as dimensões sociais, culturais e identitárias implicadas na discussão sobre a LN não assumem posição de destaque nas abordagens. Tal enquadramento revela que a LN é incorporada ao currículo por meio de molduras já consolidadas, que regulam seus sentidos no interior da prática pedagógica.

O segundo movimento diz respeito ao fato de que, embora alguns docentes não admitam tratar a temática sob a perspectiva da não binaridade de gênero como conteúdo explícito, eles conseguem identificar e propor estratégias metodológicas voltadas ao tema. Ou seja, há um deslocamento entre os posicionamentos dos professores do campo identitário para o campo didático, no qual a LN passa a ser pensada como recurso pedagógico. Esse reposicionamento pode ser compreendido como forma de mediação diante de um tema socialmente sensível: ao inseri-la em eixos curriculares legitimados, torna-se possível abordá-la sem que se configure como conteúdo central, revelando a estratégia metodológica como um equilíbrio entre abertura ao debate e regulação institucional.

Esses resultados corroboram a tese de que os saberes docentes são, conforme aponta Tardif (2010), temporais e plurais. A abertura para metodologias diversas, mesmo diante da rejeição ou do desconhecimento do conteúdo, sinaliza que a prática docente é um espaço de resistência e adaptação constante frente às urgências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal contribuir para a compreensão da repercussão da LN no trabalho docente. Para tanto, tomou-se como ponto de partida a análise da versão do Hino Nacional Brasileiro interpretado em LN, bem como a investigação das percepções de docentes da educação básica acerca da temática.

Em relação ao objetivo específico a) *caracterizar as variáveis linguísticas, a partir da linguagem neutra, presentes na versão divulgada do Hino Nacional Brasileiro na rede social Youtube,* foi possível identificar que as adaptações realizadas no Hino configuram uma variável morfológica previsível no sistema do Português Brasileiro.

Assim, como a adaptação "*dos filhos*" para "*des filhes*", outras adaptações puderam ser observadas nos termos — *ume, pove*, *filhe*, *tue e heroique* —, seguindo o princípio de neutralização da marcação binária de gênero, por meio da substituição do morfema flexional tradicional (-o/-a) pela vogal -e. Nesse sentido, compreendemos que a ação de neutralização incide, sobretudo, em palavras semanticamente marcadas pelo gênero quando fazem referência a seres humanos. Essa distinção é relevante, pois explica por que determinadas palavras são alteradas, enquanto outras permanecem inalteradas, além disso, o léxico da própria língua dispõe de palavras com formas não marcadas, isto é, expressões coletivas ou genéricas.

Dessa forma, tais variações linguísticas constituem uma variante inovadora em circulação social, especialmente entre mulheres, pessoas de gênero não-binário, comunidades LGBTQIAPN+ e apoiadores. Essa variedade pode ser inserida a partir da variação social ou diastrática. De acordo com Alkmim (2001) diz respeito à variação motivada por fatores identitários e organização sociocultural da comunidade de fala. Ainda que o sistema linguístico preveja a possibilidade dessas alterações — seja pelo binômio variação e mudança, ou pelos mecanismos regulares de flexão de gênero das palavras —, sua circulação social é atravessada por disputas ideológicas e por representações normativas acerca da língua.

Nesse contexto, instauram-se tensões entre os usuários, os quais mobilizam dizeres metalinguísticos encharcados de ideologias linguísticas. De um lado, aqueles que compreendem a língua como prática social dinâmica e instrumento de inclusão; de outro, os que a concebem como patrimônio estável, vinculado à tradição e à identidade nacional. Assim, o debate em torno da LN se revela não apenas um fenômeno morfológico, mas um embate simbólico sobre quem pode nomear, representar e legitimar identidades por

meio da língua. Trata-se, portanto, de uma discussão que extrapola o nível estrutural/formal da língua e assume contornos sociais, políticos e identitários.

Quanto ao objetivo específico b) r*elacionar tais variáveis ao trabalho do professor em possível situação de ensino na educação básica,* os dados foram analisados a partir de duas categorias. A primeira categoria refere-se aos posicionamentos dos docentes acerca da LN enquanto conteúdo não binário, foi possível identificar que, dos seis professores, três reconhecem a relevância social da temática — associando-a a princípios de inclusão, democracia e visibilidade identitária.

E os outros três apresentam posicionamentos de relativização ou rejeição a temática, suscitando resistências fundamentadas em ideologias linguísticas de base conservadora, bem como aqueles que tangenciaram a temática sem assumir posicionamento explícito. Ademais, constatou-se que, entre os seis participantes, apenas uma docente conseguiu identificar um conteúdo específico da LP, o que evidencia a dificuldade por parte dos professores em articulá-la a um conteúdo linguístico.

Tal heterogeneidade de posicionamentos mostra que o trabalho docente não se restringe à aplicação de conteúdos previamente definidos, mas envolve dimensões subjetivas, institucionais, pedagógicas e socioculturais. Desse modo, ao se depararem com a temática da LN, os professores mobilizam símbolos, valores, atitudes e sentimentos que demandam constante interpretação e tomada de decisão.

A segunda categoria analisa as posições dos professores acerca das possíveis abordagens metodológicas. Como resultado, os seis professores apresentaram propostas mobilizando saberes curriculares, pedagógicos e experienciais. Os dados reforçam a dificuldade já evidenciada na categoria anterior, uma vez que os profissionais de LP não conseguem explicitar, de forma clara, qual conteúdo específico poderia sustentar pedagogicamente a inserção da temática em sala de aula.

Além disso, observou-se que os docentes tendem a pensar a abordagem metodológica mais sob uma perspectiva linguística e estrutural da língua, sem necessariamente articulá-la às dimensões socioculturais e ideológicas implicadas no fenômeno. Com isso, percebe-se um deslocamento entre os posicionamentos assumidos, pois mesmo entre os docentes que manifestaram resistências entre o ensino da LN como conteúdo não binário, conseguiram indicar estratégias metodológicas para tratá-la em sala de aula.

Logo, as tensões identificadas não podem ser dissociadas do próprio lugar da formação docente. Se, por um lado, ela se configura como espaço de potencial

transformação do sistema educativo, por outro, também opera como instância de regulação e reprodução da cultura dominante, legitimando determinados saberes e práticas em detrimento de outros. Nessa perspectiva, a dificuldade em reconhecer a LN — como conteúdo específico ou em abordá-la sob o viés identitário em sala de aula —, pode estar relacionada às formas pelas quais a formação institucionalizada hierarquiza objetos de ensino e delimita o que é considerado saber legítimo e ilegítimo (García, 1999, Tardif, 2010).

Nessa direção, é importante que as grades curriculares dos cursos de licenciatura avancem para uma formação que dialogue com as diferentes demandas da escola contemporânea — incluindo a educação inclusiva, a diversidade sociocultural, a integração de tecnologias digitais, entre outros —, superando modelos excessivamente centrados em conteúdos normativos e tradicionais.

É crucial compreender que a presença das variantes neutras em ambientes escolares não representa "ameaça" ao ensino da norma-padrão da LP, ao contrário, pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a língua como fenômeno social, assim como ignorar esse fenômeno pode impedir o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica.

Vale destacar que tais mudanças podem ou não vir a ser consolidadas, sua estabilização dependerá das avaliações sociais que os falantes fazem dessas variantes. Considerando que se trata de uma forma inovadora ainda em circulação restrita e atravessada por disputas ideológicas, seu percurso no sistema linguístico estará condicionado às dinâmicas de aceitação, resistência ou ressignificação no interior da comunidade de fala.

No que se refere ao ensino, mais do que uma prática centrada na formalização de regras gramaticais, torna-se imprescindível problematizar as convenções linguísticas que, historicamente, legitimam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Embora as variantes neutras não estejam incorporadas oficialmente à norma-padrão do PB, não podemos negar que elas existem e que são importantes para quem luta diariamente para ser reconhecido por meio da linguagem, nesse sentido, é necessário respeitar as diferenças, acolher e validar a existência dessas pessoas.

A língua, afinal, é um espaço potente de disputas simbólicas, no qual se atualizam significações sobre si e sobre o outro, sobre identidades e, inclusive, sobre autoridade e autorização daquilo que pode ou não existir no mundo social (Oliveira, 2023). Assim, discutir a LN no âmbito escolar não significa apenas tratar de uma inovação morfológica,

mas tensionar os próprios critérios de legitimidade que estruturam o ensino de LP e a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. *In*: Mussalim. F.; BENTES. A. C. (Org.). *Introdução à linguística.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-44.

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. Língua. *In*: *GLOSSÁRIO Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação, UFMG. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/lingua. Acesso em: 20 nov. 2025.

BALDEZ, D. S. *O uso da marcação de gênero neutro no Twitter por uma perspectiva sociolinguística*. 2022. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

BALDEZ, D. S. *Todes elus: uma análise sociolinguística sobre o emprego do gênero neutro no Twitter*. Travessias Interativas, São Cristóvão (SE), v. 14, n. 31, p. 39–55, maio/ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.51951/ti.v14i31.p39-55.

BANZA, A. P.; GONÇALVES, M. F. *Roteiro de História da Língua Portuguesa*. Évora: Unesco, 2018. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/. Acesso em 03 mar. 2026.

BARBOSA FILHO, F. R. Projetos de lei contrários à linguagem neutra no Brasil. *In*: BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. (orgs.). *Linguagem"neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 141-160.

BATISTA, T. E. P. *Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais.* Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 255–278, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/ Acesso em: 02 mar. 2026.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007 [1979].

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.* 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008 [1982].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo_integral/BNCC. Acesso em: 27 set. 2025.

BUTLER, J. *Problemas do gênero: feminismo e subversão de identidad*e. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAÊ, G. *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*. mai. 2020.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, S. A morfologia de gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência. *In*: FILHO, F. R. B.; OTHERO, G. Á. (orgs.). *Linguagem "neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 74-93.

COELHO, I. L.*et al*. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. *Ideologías linguísticas*. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs. Acesso em 12 abr. 2025.

FARAH, T. *Linguagem neutra é principal alvo de deputados da direita contra os LGBTQIA+*. Portal Platô, 28 jan. 2025. Disponível em: https://platobr.com.br/linguagem-neutra-e-principal-alvo-de-deputados-da-direita-contra-os-lgbtqia. Acesso em: 2 mar. 2026.

FIGUEREIDO, J. G. S.; Almeida, F. S.; Oliveira, J. M. *Heterogeneidade linguística x ensino da língua portuguesa*. *In*: XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa, PB, 2014.

FREITAG, R. *Não existe linguagem neutra!: gênero na sociedade e na gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2024.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GORZONI, S.P.; DAVIS. C. *O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/19805314431.

hooks, bell. *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagen*s. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 6, n. 3, 2008, p. 857-864.

KROSKRITY, P. Language ideologies. *In*: DURANTI, A. (org.). *A companion to Linguistic Antropology.* Oxford: Blackwell, 2004.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAURENTINO, J. V. B. *Didatização de conhecimento sintático no trabalho docente com jogos digitais educacionais*. 2025. 197 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2025.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. *Ensino de sintaxe em videoaulas para exames de larga escala*. Leia Escola. n. 2, p. 119-138, 2021. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2151/pdf. Acesso: 02 mar. 2026.

LE GOFF, J. Documento-monumento. *In*: *Enciclopédia Einaudi*, v. 1, Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012,

LIPPI-GREEN, R. *Inglês com sotaque: Língua, ideologia e discriminação nos Estados Unidos.* Londres: Routledge, 1997.

MÄDER, G. R. C. *Masculino genérico e sexismo gramatical*. Dissertação de mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MOURA, H. MÄDER, G. R. C. Reversão de gênero gramatical no português brasileiro. *In*: BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. Á. (orgs.). *Linguagem"neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 37-51.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106 - 1133 ,out/dez. 2017.

POSSENTI. S. O gênero e o gênero. *In*: BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. Á. (orgs.). *Linguagem"neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-36.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: http://www.feevale.br/editora. Acesso em: 04 set. 2025.

OBS STUDIO. *Open Broadcaster Software Studio* [software]. Versão 31.1.2, 64 bit. Disponível em: https://obsproject.com/. Acesso em: 25 set. 2025.

OLIVEIRA, M. V. *Língua non grata? Origem e motivações da linguagem neutra no Brasil e o empenho legislativo na Câmara dos Deputados contra sua oficialização: um olhar sociolinguístico.* 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Português) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/. Acesso em: 2 mar. 2026.

OLIVEIRA, S. G. A. Linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. *In*: FILHO, F. R. B.; OTHERO, G. Á. (orgs.). *Linguagem "neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 177-195.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, J. G.; LAURENTINO, J. V. B. *Linguagem inclusiva na agenda político-partidária em disputas mascaradas por ideologias linguísticas*. Campina Grande, 2025. Manuscrito não publicado.

SAVOLDI, D. Antropologia linguística. *In*: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2024.

SCHWINDT, L. C. *Exponência de gênero e classe temática em português brasileiro*. D.E.L.T.A., v. 34, n. 2, p. 745-768, 2018.

SCHWINDT, L. C. S*obre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico*. Revista da ABRALIN, v.19, n. 1, 2020.

SILVA, L. C. S.; MENESES, C. S.; REIS, M. F. *Linguagem neutra nas escolas? Uma análise da lei municipal 2.265 de Pontes e Lacerda*. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 445–474, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n4-003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

WOOLARD, K. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. *In*: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. V. *Ideologías linguísticas: práctica y teoria*. Madrid: Catarata, 2012. p. 19–69.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) na pesquisa de monografia intitulada **LINGUAGEM NEUTRA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE**, desenvolvida pela estudante de graduação em Letras **JAÍNE GOMES DOS SANTOS**, orientada pela professora **DRA. WILLIANY MIRANDA DA SILVA**. Esta pesquisa vincula-se ao projeto **ENSINO DE SINTAXE A PARTIR DE JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS,** coordenado pelo professor **MS. JOÃO VITOR BEZERRA LAURENINO,** doutorando do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO, UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS, CENTRO DE HUMANIDADES, UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE.**

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem o objetivo geral de compreender o fenômeno da linguagem neutra e seus desdobramentos quer em situação de uso no cotidiano quer em situação de ensino. E os objetivos específicos de explicitar modos de operação de ideologias linguísticas, conservadoras e progressistas, na caracterização da língua a partir de uma situação de uso da Linguagem Neutra na execução do Hino Nacional Brasileiro; analisar a viabilidade do tema no trabalho do professor em situação de ensino na educação básica. Essa pesquisa respalda-se na justificativa de desvelar tensões ideológicas que atravessam os debates sobre a língua no Brasil e a viabilidade do tema no que contempla o objeto de ensino do professor-uso da língua.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao seguinte procedimento: entrevista semi-estruturada. Os riscos envolvidos com sua participação são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de geração de dados; medo de não saber responder. Para minimizar tais riscos, durante o estudo, a aplicação de perguntas será empregada apenas quando forem necessárias, salientando-se que o foco da pesquisa não está em corrigir as respostas fornecidas, nem de lhes atribuir juízo de valor. A gravação de áudio ou vídeo será realizada mediante autorização do participante sem gerar desconfortos, garantindo-se a anonimidade em todo processo de geração e análise dos dados. Os benefícios da pesquisa serão: Contribuição para a formação continuada dos professores participantes, ao provocar o debate sobre a linguagem inclusiva em contexto

escolar, geração de conhecimento relevante para os estudos sobre ideologias linguísticas e ensino na Educação Básica.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Jaíne Gomes dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande.

Endereço Pessoal: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: xxxxxxxxxx

E-mail: jaine.gomes.88@hotmail.com

Dados do CEP

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.
Campina Grande- PB.
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com**.**
Telefone: (83) 2101-5545.

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

CAMPINA GRANDE, 09 DE AGOSTO DE 2025

_____	_____
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal	Nome e assinatura do responsável pelo estudo