



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ATITUDES E A FORM(AÇÃO) DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO
MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ATITUDES E A FORM(AÇÃO) DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO
MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Douglas Afonso dos.

Variação linguística, atitudes e a form(ação) de professores de Língua Portuguesa de São Miguel do Guamá (PA) / Douglas Afonso dos Santos. - Londrina, 2026.
153 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Heterogeneidade linguística - Tese. 2. Atitudes linguísticas - Tese. 3. Formação de professores - Tese. 4. Pedagogia da variação linguística - Tese. I. Almeida, Joyce Elaine de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ATITUDES E A FORM(AÇÃO) DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO MIGUEL DO
GUAMÁ (PA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa. Dra. Talita de Cássia Marine
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de abril de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria, pela força que me acompanhou em cada etapa desta trajetória até a conquista do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

À minha amada mãe, Lucileide Santos, pelo amor, incentivo e confiança inabalável em mim e em meus sonhos.

À minha segunda família – meus compadres, Aldo José e Wiliane Arruda, e meus afilhados, Ana Lys e José Gael –, por estarem sempre na arquibancada da vida, torcendo pela minha felicidade e celebrando cada conquista ao meu lado.

À Silvia Adriany, pelo apoio constante e pelos diálogos teóricos sempre enriquecedores.

À Silvia Ruiz, minha parceira de pesquisa, e à sua família, pela amizade e pelo carinho com que me receberam em Londrina.

À Samara Barbosa, pelo companheirismo e afeto que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida, pela acolhida fraterna, pela escuta atenta e pela paciência com que conduziu meu percurso ao longo do doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), pelos aprendizados, experiências e vínculos construídos ao longo desta jornada.

Aos professores com quem tive a oportunidade de estudar no PPGEL, pelo respeito, dedicação e compromisso com a formação acadêmica.

Às professoras que integraram a banca examinadora desta tese desde o Exame de Qualificação – Profa. Dra. Juliana Bertucci, Profa. Dra. Talita Marine, Profa. Dra. Vanderci Aguilera e Profa. Dra. Fabiane Altino –, pela gentileza em aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Aos professores de Língua Portuguesa da rede pública de São Miguel do Guamá (PA), cuja colaboração tornou possível a realização desta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa e pela oportunidade de realizar um doutorado em um programa de excelência.

“A formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece.”
(Imbernón, 2009, p. 101-102)

RESUMO

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Variação linguística, atitudes e a form(ação) de professores de Língua Portuguesa de São Miguel do Guamá (PA)**. 2026. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

As pesquisas sobre atitudes linguísticas no âmbito da Sociolinguística Educacional fomentam importantes debates a respeito do ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, tomando como base teórica os pressupostos de Lambert e Lambert (1981) e Santos (1996), que investigam as atitudes no âmbito da Psicologia Social e da Educação, respectivamente; de Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Faraco (2008), que abordam as relações entre variação, normas linguísticas e ensino; e de Imbernón (2009), que discute a formação de professores, objetivamos, nesta tese, investigar a influência da formação de professores de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de São Miguel do Guamá (PA) em suas atitudes acerca da variação linguística. A pesquisa classificou-se, em relação aos objetivos, como exploratória e descritiva, e em relação à abordagem, como quali-quantitativa, adotando o procedimento técnico do estudo de campo. Participaram da pesquisa doze professores, aos quais foram atribuídas três variáveis: (i) maior nível de formação, (ii) tempo de conclusão do curso de Letras e (iii) etapa de ensino em que o professor atua. A geração dos dados ocorreu por meio de um teste de atitudes linguísticas composto por questões abertas, examinadas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011), e por escalas sociais do tipo diferencial semântico, respondidas de forma fechada e tratadas estatisticamente com o auxílio do *software* Jamovi. Como estratégia de triangulação, somaram-se relatos produzidos em um minicurso sobre variação linguística, ofertado aos professores de forma remota após a aplicação do teste de atitudes. Os resultados revelaram a coexistência de atitudes linguísticas que, embora descortinem uma valorização da diversidade linguística no plano cognitivo, ainda evidenciam, em determinadas situações, a permanência de ações normativas e traços de um ideário linguístico mais conservador. Por outro lado, os dados do minicurso sinalizaram indícios de resignificação dessas atitudes, uma vez que os professores demonstraram maior abertura à reflexão crítica e ao reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio pertinente ao ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: heterogeneidade linguística; atitudes linguísticas; formação de professores; pedagogia da variação linguística.

ABSTRACT

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Linguistic variation, attitudes and the training of Portuguese Language teachers in São Miguel do Guamá (PA)**. 2026. 153 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Center for Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2026.

Research on linguistic attitudes within the field of Educational Sociolinguistics fosters important debates regarding the teaching of Portuguese. From this perspective, based on the theoretical assumptions of Lambert and Lambert (1981) and Santos (1996), who investigate attitudes within the fields of Social Psychology and Education, respectively; Bortoni-Ricardo (2004; 2005) and Faraco (2008), who address the relationships between variation, linguistic norms, and teaching; and Imbernón (2009), who discusses teacher training, this thesis aims to investigate the influence of the training of Portuguese language teachers working in public schools in São Miguel do Guamá (PA) on their attitudes regarding linguistic variation. The research was classified, in terms of objectives, as exploratory and descriptive, and in terms of approach, as mixed methods (qualitative and quantitative), adopting the technical procedure of field study. Twelve teachers participated in the research, to whom three variables were assigned: (i) highest level of education, (ii) time since completion of the Language and Literature degree, and (iii) teaching stage in which the teacher works. Data generation occurred through a linguistic attitudes test composed of open-ended questions, examined using content analysis (Bardin, 2011), and social scales of the semantic differential type, answered in a closed-ended format and statistically processed with the aid of the Jamovi software. As a triangulation strategy, reports produced in a mini-course on linguistic variation, conducted remotely for teachers after the application of the attitudes test, were added. The results revealed the coexistence of linguistic attitudes that, although they reveal an appreciation of linguistic diversity on a cognitive level, still show, in certain situations, the persistence of normative actions and traces of a more conservative linguistic ideology. On the other hand, the data from the mini-course indicated signs of a redefinition of these attitudes, since the teachers demonstrated greater openness to critical reflection and to the recognition of linguistic heterogeneity as a principle relevant to the teaching of Portuguese.

Keywords: linguistic heterogeneity; linguistic attitudes; teacher training; pedagogy of linguistic variation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parâmetros para uma competência comunicativa	27
Figura 2 – Escala de diferencial semântico (Forma I)	46
Figura 3 – Escala de diferencial semântico (Forma II)	46
Figura 4 – Relação entre os componentes atitudinais.....	48
Figura 5 – Áreas basilares para o estudo das atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa.....	55
Figura 6 – Relação entre os componentes na formação das atitudes linguísticas	56
Figura 7 – Conexões possíveis entre atitudes linguísticas, variação e ensino	59
Figura 8 – Cursos de Letras mais antigos do Brasil	65
Figura 9 – Descrição dos blocos temáticos	91
Figura 10 – Página inicial do Jamovi	92
Figura 11 – Como você avalia o minicurso sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa do qual participou? Indique seus pontos positivos e negativos..	137
Figura 12 – Quais abordagens sobre a variação linguística você gostaria que fossem discutidas em encontros futuros?	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Essa forma de falar causa-lhe qual sensação?	98
Tabela 2 – Qual a possível classe social a que o falante pertence?	100
Tabela 3 – Como você avaliaria a existência de cursos de formação continuada que valorizassem esse dialeto?	105
Tabela 4 – O que você sentiria se seus alunos falassem dessa maneira?	111
Tabela 5 – Como você se sentiria tendo de intervir nessa fala na sala de aula?	114
Tabela 6 – Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade escrita?	122
Tabela 7 – Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade falada?	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das ideologias referentes ao fracasso escolar	24
Quadro 2 – Princípios da Sociolinguística Educacional e a competência comunicativa	35
Quadro 3 – Codificação dos participantes	86
Quadro 4 – Primeira parte do teste de atitudes linguísticas	88
Quadro 5 – Conceitos utilizados nas escalas de diferencial semântico	89
Quadro 6 – Segunda parte do teste de atitudes linguísticas	89
Quadro 7 – Distribuição das variáveis	94
Quadro 8 – Bloco I (Concepções de variação linguística)	95
Quadro 9 – Bloco II (A formação inicial em Letras e as pesquisas variacionistas) ..	101
Quadro 10 – Bloco III (A função da escola no debate sobre a variação linguística) ..	107
Quadro 11 – Bloco IV (O trabalho com a gramática normativa sob o viés da variação linguística)	116
Quadro 12 – Bloco V (Abordagem da variação linguística no livro didático)	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
DCM	Documento Curricular de São Miguel do Guamá
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
1.1	DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO AO DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA	20
2.1.1	Norma(s) Linguística(s)	35
2.2	ATITUDES LINGÜÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	42
2.2.1	Atitudes Linguísticas no Ensino de Língua Portuguesa.....	52
2.3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	60
2.4	PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE ATITUDES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	76
3	METODOLOGIA.....	83
3.1	PRIMEIRAS DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS	83
3.2	PROCEDIMENTO TÉCNICO DO ESTUDO DE CAMPO.....	84
3.2.1	<i>Lócus</i> da Pesquisa	84
3.2.2	Participantes da Pesquisa	85
3.2.3	Instrumentos de Geração de Dados	87
3.2.4	Procedimentos de Análise dos Dados	90
3.2.5	Procedimento Complementar: Intervenção Formativa e Estratégia de Triangulação.....	92
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	94
4.1	TESTE DE ATITUDES LINGÜÍSTICAS.....	94
4.2	MINICURSO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXOS	149

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Esta tese não se propõe a funcionar como um tribunal. Ao problematizar as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa e sua formação (inicial e continuada), o objetivo não é responsabilizá-los, individualmente, por problemas educacionais cuja solução, muitas vezes, vai além dos limites de sua atuação.

Como muitos estudantes que ingressam no curso de Letras - Língua Portuguesa, também iniciei minha trajetória acreditando que me tornaria professor para reproduzir, da forma mais fiel possível, as regras da gramática normativa. Aos poucos, porém, o percurso acadêmico me conduziu a outro lugar teórico e modificou parte das minhas crenças. Compreendi que, embora a gramática normativa ocupe um papel importante no ensino de língua portuguesa, ela não é suficiente para explicar a complexidade dos fenômenos que ocorrem na língua em uso.

Paradoxalmente, enquanto algumas crenças eram revistas, outras começavam a surgir: *professores não deveriam ensinar gramática; professores são preconceituosos; por que se fala tão pouco sobre variação linguística nas aulas de língua portuguesa?* Sem perceber, eu assumia a posição de juiz e formulava sentenças rasas, embasadas em uma compreensão ainda limitada sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Foi durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), que tive contato mais sistemático com as discussões sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva da variação linguística. Nesse período, aproximei-me da Sociolinguística Educacional e das contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo, especialmente por meio da obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004).

A pesquisa desenvolvida naquele momento permitiu-me conhecer professores que atuavam no ensino de língua portuguesa em São Miguel do Guamá (PA), razão pela qual o município foi escolhido como *lócus* desta pesquisa, e permitiu identificar um hiato entre teoria e prática no tratamento da variação linguística na escola. Mais tarde, após assumir a docência como professor regente, essa percepção se confirmou de maneira ainda mais concreta.

A vivência na educação básica fortaleceu o caminho que eu já começava a trilhar na graduação: o da pesquisa. Não porque eu não desejasse atuar na escola,

mas porque percebi que minha contribuição para a educação poderia extrapolar os limites da sala de aula.

Nesse percurso, encontrei na Sociolinguística Educacional um importante suporte teórico. É nesse campo que venho concentrando meus estudos acadêmico-científicos, sobretudo porque ele me permitiu enxergar questões da formação docente e da prática pedagógica que antes me escapavam em análises mais superficiais.

Além da pesquisa realizada na graduação, desenvolvi a dissertação de mestrado intitulada *Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras: interfaces entre Sociolinguística e Educação*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Poslet/Unifesspa), sob a orientação da professora doutora Eliane Pereira Machado Soares.

Ao investigar uma turma iniciante e outra concluinte do curso de Letras da UEPA, campus de São Miguel do Guamá, observei mudanças nas crenças dos discentes ao final da graduação, principalmente no que se refere ao papel do professor e às formas de condução do ensino de língua portuguesa, com destaque para discussões relacionadas à heterogeneidade e ao preconceito linguísticos.

Entretanto, os resultados também revelaram uma contradição, haja vista que, mesmo demonstrando crenças alinhadas aos pressupostos sociolinguísticos, os concluintes externavam reações desfavoráveis diante de variedades marcadas por traços descontínuos do português brasileiro (Bortoni-Ricardo, 2004), como o rotacismo e a iotização. O mesmo não ocorria diante de variedades mais próximas da norma-padrão.

Esse resultado despertou meu interesse em investigar os fatores que condicionam as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa acerca variação linguística e sua relação com a formação acadêmica. Afinal, esses aspectos são frequentemente invisibilizados, como se o entorno socioprofissional dos professores não influenciasse suas formas de pensar, sentir e agir em relação à língua e ao seu ensino.

Foi nesse contexto que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). A escolha esteve relacionada tanto ao reconhecimento acadêmico do programa quanto à ausência, nos programas de pós-graduação em Letras no estado do Pará, em nível de doutorado, de pesquisas voltadas especificamente à Sociolinguística Educacional e aos estudos

sobre atitudes linguísticas, o que dificultaria a continuidade da investigação iniciada no mestrado.

Ao manter o foco nas atitudes linguísticas, delimitando-me aos professores de língua portuguesa de São Miguel do Guamá, pretendo alcançar camadas que antecedem essas atitudes, compreendendo-as como parte de um problema mais amplo, atravessado por condições de trabalho, políticas educacionais, formação inicial e continuada, entre outras variáveis igualmente relevantes.

Isso implica reconhecer, por exemplo, que muitos professores concluíram sua formação em períodos nos quais as discussões sociolinguísticas ainda ocupavam espaço reduzido nos currículos dos cursos de Letras. Implica considerar, também, a superficialidade com que a variação linguística foi – e, em alguns casos, ainda é – abordada em materiais didáticos, além das dificuldades enfrentadas pelos docentes para participar de ações de formação continuada, sobretudo em razão da sobrecarga de trabalho e da consequente falta de tempo.

O percurso apresentado, portanto, descortina uma mudança de perspectiva pessoal, na medida em que as atitudes linguísticas docentes deixam de ser compreendidas superficialmente e passam a ser entendidas como fenômenos influenciados por fatores diversos. Ao reconhecer que essas atitudes não surgem ao acaso, torna-se necessário investigá-las para além de leituras aligeiradas das realidades educacionais em que se (re)produzem e ganham sentido.

1.1 DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO AO DELINEAMENTO DA PESQUISA

A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa é influenciada por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, construídas historicamente e marcadas por fatores socioculturais que repercutem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. É nesse cenário que emerge a problemática desta pesquisa, qual seja: de que modo as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa sobre a variação linguística se relacionam com seus percursos de formação?

A partir desse questionamento, esta tese tem como objetivo geral investigar a influência da formação de professores de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de São Miguel do Guamá (PA) em suas atitudes acerca da variação linguística.

Além do objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos, acompanhados de suas respectivas hipóteses. O primeiro consiste em analisar o componente cognitivo das atitudes dos professores sobre a variação linguística, verificando sua aproximação (ou distanciamento) em relação aos pressupostos da Sociolinguística. Partimos da hipótese de que os participantes apresentam concepções de língua compatíveis com essa perspectiva teórica, revelando pensamentos e crenças predominantemente positivos acerca da variação linguística.

O segundo objetivo busca compreender, a partir dos relatos dos professores, como a variação linguística é abordada nas aulas de língua portuguesa e de que maneira se articula a outros temas do componente curricular. Nesse caso, levantamos a hipótese de que o tema ainda é tratado de forma superficial e cercado de inseguranças, sobretudo no que diz respeito à sua relação com o ensino da gramática normativa.

O terceiro objetivo consiste em verificar a receptividade dos participantes à oferta de cursos de formação continuada voltados à temática da variação linguística. A hipótese formulada é a de que os professores tendem a receber positivamente esse tipo de iniciativa, reconhecendo nela uma oportunidade de suprir lacunas presentes em seus percursos formativos.

Em consonância com esses objetivos, sustentamos a tese de que as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa de São Miguel do Guamá têm origem em processos anteriores ao exercício da docência, mas podem ser ressignificadas por meio de cursos de formação continuada que dialoguem com as demandas concretas da prática escolar e favoreçam a participação efetiva dos docentes.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as atitudes linguísticas desses professores e os impactos que elas exercem sobre seus posicionamentos diante da heterogeneidade inerente às línguas. Soma-se a isso o fato de que os pressupostos da Sociolinguística ainda são, comumente, mal interpretados no âmbito escolar. Além disso, o estudo contribui para ampliar os estudos em Sociolinguística Educacional e atitudes linguísticas em regiões ainda pouco exploradas cientificamente, como São Miguel do Guamá.

Investigar a gênese dessas atitudes e as possibilidades de sua mudança por meio da formação continuada contribui, desse modo, para o avanço da Sociolinguística Educacional e também para a reflexão sobre políticas de formação docente mais sensíveis às condições reais dos usos da língua e da atuação dos

professores no município.

A investigação fundamenta-se na concepção de língua como fenômeno heterogêneo, apoiando-se em autores como Labov (1972), Hymes (1972), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Cyranka (2016) e Faraco (2008), especialmente no que se refere às discussões sobre ensino. No campo das atitudes linguísticas, a pesquisa ancora-se na perspectiva mentalista, com base em Lambert e Lambert (1981) e em estudiosos que discutem o tema no contexto educacional, como Santos (1996). Já no que diz respeito à formação docente, destacam-se principalmente as contribuições de Imbernón (2009), Souza (2014) e Soares (2012).

Do ponto de vista metodológico, a tese contempla a realização de uma pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, com doze professores de língua portuguesa que atuam em escolas públicas municipais e estaduais de São Miguel do Guamá, município localizado às margens da BR-010, no nordeste paraense. A geração de dados ocorreu por meio de um teste de atitudes linguísticas composto por perguntas abertas e fechadas, examinadas, respectivamente, à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e de procedimentos estatísticos.

A pesquisa inclui, ainda, a proposição do minicurso *on-line* “*Pra variar*”: *heterogeneidade linguística e o ensino de língua portuguesa*, concebido como uma intervenção pedagógica voltada ao debate da variação linguística e de suas implicações para o ensino. A proposta busca ampliar os conhecimentos dos participantes a partir das dificuldades identificadas no teste de atitudes linguísticas, além de analisar a viabilidade dessa ação no âmbito da formação docente.

A estrutura da tese organiza-se em três capítulos principais. No primeiro, desenvolvemos a fundamentação teórica, dividida em três seções: a primeira aborda conceitos relacionados à Sociolinguística Educacional, com destaque para o assunto das normas linguísticas; a segunda discute as atitudes linguísticas, desde sua origem na Psicologia Social até sua inserção no estudos linguísticos, enfatizando sua relação com o ensino de língua portuguesa; e a terceira trata da formação docente, focalizando aspectos da formação inicial e continuada que influenciam as concepções e práticas dos professores.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, com destaque para a descrição dos elementos que compõem o estudo de campo, como o *lócus*, os participantes e os procedimentos de geração, análise dos dados e intervenção. Já no terceiro capítulo, analisamos as atitudes linguísticas dos professores acerca da

variação linguística no ensino de língua portuguesa, tomando como base categorias previamente definidas, além da discussão dos resultados do minicurso. Na sequência, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e, por fim, anexamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o modelo do teste de atitudes linguísticas utilizado na geração dos dados.

Esta tese é, portanto, um convite à reflexão sobre a necessidade de superar a crença de que a construção de um ensino sensível à diversidade linguística, condição fundamental para a valorização das práticas linguísticas dos alunos, depende exclusivamente dos professores de língua portuguesa. Mais do que isso, busca evidenciar que as atitudes desses profissionais se relacionam diretamente com sua trajetória de formação e com o entorno socioprofissional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, dedicado ao aporte teórico da tese, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos a Sociolinguística Educacional como uma importante área para a reflexão acerca do ensino de língua portuguesa, destacando as discussões em torno das normas linguísticas. Partimos do entendimento de que a língua é um sistema heterogêneo, condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos, e de que seu ensino na escola é um momento oportuno para desconstruir o preconceito linguístico.

A segunda parte enfoca a temática das atitudes linguísticas, pontuando as contribuições da Psicologia Social para a Linguística, especialmente para a Sociolinguística Educacional. Nessa perspectiva, são abordados, à luz da concepção mentalista, os componentes que estruturam as atitudes diante das diferentes normas linguísticas, com vistas a compreender como as crenças, os sentimentos e as ações dos professores repercutem no processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira parte, discorremos a respeito da formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa, com especial atenção ao percurso histórico dos cursos de Letras no Brasil. Refletimos de que modo esses cursos têm se estruturado e em que medida a formação docente tem incorporado novas perspectivas capazes de favorecer o desenvolvimento de posturas mais coerentes com a realidade sociolinguística do país.

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

“Podemos dizer que essa área do conhecimento é ‘educacional’ pela sua própria natureza.”
(Bortoni-Ricardo; Silva, 2022, p.225)

A epígrafe que preludia esta seção constitui um trecho da entrevista concedida por Stella Maris Bortoni-Ricardo a Kleber Aparecido da Silva, em 2022, servindo como ponto de partida para o debate acerca da orientação inicial da Sociolinguística em direção ao campo educacional. A pesquisadora destaca que essa vertente da Linguística emergiu na década de 1960, “como resultado da discussão entre os problemas do ensino de leitura” (Bortoni-Ricardo; Silva, 2022, p. 225), temática abordada no artigo *The Logic of Nonstandard English*, de William Labov, publicado

em 1972.

Nesse artigo, Labov (1972, p. 201, tradução nossa) constata que, nos Estados Unidos, “uma grande quantidade de pesquisas patrocinadas pelo governo federal foi dedicada aos problemas educacionais das crianças nas escolas do gueto”¹. De acordo com o autor, predominava na Psicologia Educacional a concepção de que crianças negras residentes em comunidades marginalizadas, por crescerem em contextos socioeconômicos empobrecidos, estariam expostas a pouco estímulo cultural e, portanto, apresentariam um déficit de expressão verbal.

O linguista contesta veementemente essa perspectiva, argumentando que a interpretação dos psicólogos educacionais a respeito da linguagem era limitada, resultando inferências equivocadas que, muitas vezes, desviavam o foco dos reais entraves à aprendizagem da leitura e de outros temas igualmente importantes no processo de escolarização. Para ele,

é lamentável que a psicologia educacional seja fortemente influenciada por uma teoria tão falsa em relação aos fatos da linguagem; mas que crianças sejam vítimas dessa ignorância é intolerável. Pode parecer que as falácias da teoria da privação verbal são tão óbvias que dificilmente vale a pena expô-las. [...] Se os linguistas puderem contribuir com parte do seu conhecimento e energia disponíveis para esse fim, teremos feito muito para justificar o apoio que a sociedade tem dado à pesquisa básica em nossa área (Labov, 1972, p. 240, tradução nossa)².

Labov (1972) defendia que o dialeto das crianças negras, conhecido como *Black English Vernacular* (BEV), não era menos eficiente do que o dialeto padrão americano e que os alunos possuíam competência linguística para transitar entre uma variedade e outra. Ademais, em sua compreensão, o BEV constituía um sistema bem-estruturado, motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo possível descrevê-lo sociolinguisticamente.

Estudiosos como Kenneth Goodman, Ralph Fasold, Joan Baratz, Roger Shuy, Walter Wolfram, William Stewart e William Labov compactuavam com a ideia de que o vernáculo dos alunos não poderia ser invisibilizado pela escola (Bortoni-Ricardo,

¹ No original: *A great deal of federally sponsored research has been devoted to the educational problems of children in ghetto schools.*

² No original: *That educational psychology should be strongly influenced by a theory so false to the facts of language is unfortunate; but that children should be the victims of this ignorance is intolerable. It may seem that the fallacies of the verbal deprivation theory are so obvious that they are hardly worth exposing. [...] If linguistics can contribute some of their available knowledge and energy toward this end, we will have done a great deal to justify the support that society has given to basic research in our field.*

2005), pois “aprender a ler num sistema de escrita que *refletia* um dialeto desconhecido, no caso o inglês padrão, *seria* uma tarefa duplamente difícil” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 116, grifo nosso). Tal dificuldade resultaria, de acordo com Labov (1972), em uma ignorância recíproca: os professores ignoravam o dialeto dos alunos (inglês não padrão) e estes, por sua vez, ignoravam o dialeto ensinado pelos professores (inglês padrão).

À vista disso, o grupo de pesquisadores preconizou um modelo bidialetal para o ensino de leitura, “em que fossem elaboradas cartilhas e material de alfabetização no dialeto negro, [...] que gradualmente seriam substituídos por material redigido em inglês padrão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 116). A proposta, apesar de ter recebido críticas devido às dificuldades para sua implementação e aos seus impasses teórico-metodológicos, foi de grande importância para suscitar novas discussões concernentes à heterogeneidade linguística na escola.

Soares (2020), na obra seminal intitulada *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, publicada pela primeira vez em 1986, retoma esses postulados e sublinha que é necessário haver um bidialetalismo funcional no cenário educacional, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa, a fim de mudar as atitudes em relação aos dialetos estigmatizados e de promover um tratamento mais adequado das variedades padrão e não padrão na escola.

A pesquisadora focaliza o fracasso escolar, abordando três ideologias frequentemente utilizadas para explicar a problemática: *ideologia do dom*, “segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos” (Soares, 2020, p. 17); *ideologia da deficiência cultural*, que defende “uma ‘superioridade’ do contexto cultural das classes privilegiadas, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as camadas populares” (Soares, 2020, p. 21); e *ideologia das diferenças culturais*, que “tem seu principal suporte em estudos de Sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares, que a pesquisa mostra ser diferente da linguagem socialmente privilegiada, mas não inferior nem deficiente” (Soares, 2020, p. 26).

Na ideologia do dom, sustenta-se a ideia de que os alunos já nascem com determinadas aptidões, cabendo à escola apenas organizá-los de acordo com seus talentos. A instituição escolar, neste caso, isenta-se de suas responsabilidades, sob a justificativa de que todos os educandos recebem as mesmas oportunidades (ou seja, o acesso ao ensino), mas que a linha de chegada não lhe compete.

Outrossim, os (d)efeitos da desigualdade social não são reconhecidos como uma variável que influencia o vernáculo e o desempenho dos alunos na escola, mas como um fator natural que credibiliza as instituições de ensino a promoverem uma polarização “entre grupos de indivíduos: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as camadas privilegiadas e as camadas populares” (Soares, 2020, p. 19).

Com a ideologia da deficiência cultural, buscou-se, de certo modo, uma explicação para o fato de o fracasso escolar ser mais recorrente entre os educandos pertencentes aos grupos mais modestos socioeconomicamente, chegando-se à conclusão de que o principal responsável seriam as condições do seu entorno, isto é, “esses alunos apresentariam desvantagens, ou ‘déficits’, resultantes de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’ ou ‘privação cultural’” (Soares, 2020, p. 21), devendo ser tratadas de forma compensatória pela escola.

Esta instituição, mais uma vez, exime-se da responsabilidade pelo insucesso escolar dos estudantes ao atribuí-lo exclusivamente a eles, ocultando as reais implicações das desigualdades sociais. Em conformidade com essa ideologia, os alunos oriundos das camadas populares adentram o espaço escolar com uma linguagem considerada precária ou deficiente, identificada por “erros” gramaticais em diversos níveis, os quais seriam indicativos de sua suposta inferioridade linguístico-cultural.

Contrariamente, a ideologia das diferenças culturais defende a concepção de que nenhuma cultura pode ser considerada superior, assim como nenhuma língua pode ser vista como melhor ou pior. Segundo Soares (2020, p. 61-62),

graças, pois, a evidências antropológicas e sociolinguísticas, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas *diferentes* umas das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é cientificamente inaceitável. Entretanto, a mesma afirmação, quando feita em relação às *variedades* de uma *mesma língua* – trata-se, basicamente, do mesmo fenômeno –, já não é tão facilmente aceita, o que ocorre, sobretudo, quando a variação linguística se relaciona com a variação social, isto é, com a posição do falante na hierarquia social de sociedades capitalistas.

É nesse cenário que se propõe a adoção do bidialetalismo funcional, uma vez que se reconhece que não apenas as línguas são diferentes, mas também as variedades da mesma língua, que são equivalentes e refletem a cultura linguística dos educandos. O que se vê, em consonância com Soares (2020), é a existência de um

conflito quanto à funcionalidade dessas variedades, o que acarreta a estigmatização de algumas delas.

O bidialetalismo funcional contrapõe-se a essa estigmatização, ao defender que o dialeto dos alunos não é inferior ao dialeto padrão ensinado pela escola e, por essa razão, não deve ser substituído. Concomitantemente, manifesta-se contrário à ideia radical “de que a solução não é a aprendizagem, pelos falantes de variedades estigmatizadas, da variedade de prestígio” (Soares, 2020, p. 77). Em nosso entendimento, a proposta representa um ponto de equilíbrio entre o conhecimento que o aluno já possui sobre a língua e aquele que pode adquirir na escola, possibilitando o monitoramento linguístico.

O Quadro 1 sintetiza as ideologias mencionadas, destacando seus principais responsáveis e a metodologia de ensino adotada pela escola em cada uma delas.

Quadro 1 – Síntese das ideologias referentes ao fracasso escolar

	Responsável pelo fracasso escolar	Metodologia adotada
Ideologia do dom	Os próprios alunos	Ensino classificatório conforme as aptidões
Ideologia da deficiência cultural	O meio onde os alunos vivem	Ensino compensatório
Ideologia das diferenças culturais	A escola (ao ignorar o vernáculo dos alunos)	Bidialetalismo funcional

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2020).

Erickson (1987), debruçando-se sobre a temática do fracasso escolar, focalizou as razões pelas quais alunos pertencentes a grupos sociais minoritários, nos Estados Unidos, apresentavam menor rendimento na escola. Para problematizar essa questão, o autor discute duas explicações: a do *processo de comunicação* e a do *mercado de trabalho*.

Conforme a primeira, o fracasso escolar decorreria do fato de professores e alunos pertencerem a redes culturais distintas, o que se refletiria em diferentes estilos de falar, ouvir, perguntar e demonstrar respeito. Os possíveis “equívocos na comunicação” entre esses sujeitos, sobretudo no início da escolarização, poderiam gerar mal-entendidos que, por sua vez, resultariam em avaliações negativas mútuas, comprometendo a participação dos alunos nas atividades escolares e, consequentemente, sua aprendizagem.

A segunda explicação relaciona-se à crença, por parte dos alunos e de seus familiares pertencentes às minorias dos Estados Unidos, de que, mesmo com acesso

à escolarização, não teriam oportunidades reais de superar a pobreza, em razão do racismo estrutural presente no país. Essa percepção, contudo, não se verificava entre estudantes de grupos minoritários imigrantes que não vivenciavam essa forma de opressão racial e que, por enxergarem no país a possibilidade de ascensão social, tendiam a persistir nos estudos, alcançando maior sucesso escolar e melhores condições de vida.

O pesquisador reconhece a relevância dessas explicações, mas tece críticas a ambas, especialmente em função de seu caráter determinista. Segundo ele, a primeira tende a sugerir que a diferença cultural conduz inevitavelmente ao fracasso, enquanto a segunda pressupõe que os indivíduos estão totalmente condicionados ao meio social, inviabilizando qualquer possibilidade de transformação.

Erickson (1987) propõe uma síntese fundamentada na teoria da resistência, segundo a qual o fracasso escolar envolve processos políticos e simbólicos relacionados à legitimação, à identidade e ao poder. Nessa perspectiva, o sucesso escolar depende, em grande medida, da confiança do aluno na escola e em seus agentes, uma vez que a desvalorização de sua cultura pode instaurar conflitos capazes de gerar rejeição ao processo de aprendizagem.

É nessa conjuntura que o autor cunha o termo *pedagogia culturalmente responsiva*, compreendida como uma proposta pedagógica ampla que pode auxiliar na redução de mal-entendidos interculturais em sala de aula, prevenindo processos de resistência tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Ele reconhece que a proposta não é uma solução integral para o problema, mas a considera um passo importante para a transformação da escola em um espaço mais justo e acolhedor.

Bortoni-Ricardo (2005), em seus estudos, traduz esse conceito como *pedagogia culturalmente sensível*, relacionando-o a duas estratégias que podem ser desenvolvidas pelo professor de língua portuguesa na escola, a saber: (i) a identificação de uma regra não padrão utilizada pelos alunos em substituição à regra padrão e (ii) a promoção da conscientização desses educandos quanto à necessidade de conhecer e saber aplicar a variante de prestígio. Como expõe a autora,

o segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa.

Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 196).

Nessa perspectiva, Hymes (1972, p. 271, tradução nossa) já afirmava que “para lidar com as realidades das crianças como seres comunicativos é necessária uma teoria na qual os fatores socioculturais tenham um papel explícito e constitutivo”³. O pesquisador revisou criticamente os postulados teóricos de seu tempo, em especial as ideias de Noam Chomsky acerca do falante-ouvinte ideal, opondo-se ao fato de o conceito de competência estar vinculado à perspectiva de homogeneidade linguística, a qual não contempla os acontecimentos reais da língua.

Segundo Hymes (1972), o conceito de competência deve agregar, para além do conhecimento tácito de um código, os processos de ordem sociocultural, isto é, as condições de produção da fala, o grau de (in)formalidade linguística, os interlocutores, as intenções do falante na interação comunicacional, as atitudes sobre a língua, entre outras questões decorrentes da relação entre os alunos e o meio social. Em suas palavras,

trabalhar com crianças e com o lugar da linguagem na educação requer uma teoria que possa lidar com uma comunidade de fala heterogênea, com competência diferenciada, o papel constitutivo de características socioculturais — que possa levar em conta fenômenos como [...] valores expressivos, percepção socialmente determinada, estilos contextuais e normas compartilhadas para a evolução de variáveis (Hymes, 1972, p. 277, tradução nossa)⁴.

Cumprir destacar que o contexto, sob esse ponto de vista, não é um construto fixo, ao contrário, caracteriza-se como diversificado e passível de ser moldado em função do processo de comunicação no qual os falantes se inserem. Desse modo, com o intuito de ampliar a ideia de competência, Hymes (1972) adota o termo *competência comunicativa*, estabelecendo quatro parâmetros essenciais para sua consolidação, quais sejam: *possibilidade, viabilidade, adequação e frequência*,

³ No original: *To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role.*

⁴ No original: *Clearly work with children, and with the place of language in education, requires a theory that can deal with a heterogeneous speech community, differential competence, the constitutive role of sociocultural features - that can take into account such phenomena as [...] expressive values, socially determined perception, contextual styles and shared norms for the evaluation of variables.*

conceituados na Figura 1.

Figura 1 – Parâmetros para uma competência comunicativa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hymes (1972).

Ao propor tal parametrização, o linguista maximiza a noção de competência e sublinha as contribuições da Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação aos seus pressupostos teóricos. É ele quem sugere um novo enfoque para o conceito de desempenho, superando os limites da definição enquanto registro de comportamento ou de uma “realização imperfeita ou parcial da competência individual, levando-se em conta a interação entre competência (conhecimento, habilidade para uso), a competência dos outros e as propriedades cibernéticas e emergentes de eventos” (Hymes, 1972, p. 283, tradução nossa)⁵.

É notório que a variação linguística constitui um fio condutor tanto na terceira ideologia mencionada por Soares (2020) quanto na teoria de Hymes (1972). Diante disso, consideramos relevante, para a presente discussão, apresentar uma conceituação teórica sobre o tema.

Consoante Camacho (2001, p. 57), “todo linguista indiscriminadamente concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si

⁵ No original: *Imperfect or partial realization of individual competence. It takes into account the interaction between competence (knowledge, ability for use), the competence of others, and the cybernetic and emergent properties of events themselves.*

mesmo homogêneo e invariável”, a julgar pela diversidade social que influencia diretamente seu uso pelos falantes.

Nessa perspectiva, vale mencionar que a variação linguística não ocorre aleatoriamente, mas de maneira ordenada e sistemática, o que garante à língua seu caráter de sistema, sem anular sua heterogeneidade estrutural. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006[1975], p. 108),

o sistema heterogêneo é então visto como um conjunto de subsistemas que se alternam de acordo com um conjunto de regras co-ocorrentes, enquanto dentro de cada um desses subsistemas podemos encontrar variáveis individuais que covariam mas não co-ocorrem estritamente.

Coelho *et al.* (2015, p. 16), em diálogo com esse postulado, afirmam que a variação linguística é um processo inerente às línguas, no qual “duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”, manifestando-se em diferentes níveis da língua.

Essas formas (duas ou mais) que viabilizam o processo de variação são denominadas *variantes linguísticas*. Conforme Tarallo (1997, p. 13),

as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Assim sendo, a escola, ainda que tenha como um de seus compromissos o ensino da variante de prestígio, precisa ser enxergada como um espaço rico em variantes inovadoras, considerando seu público diversificado, que apresenta variação tanto entre os grupos (por exemplo: professor/aluno, alunos mais novos/alunos mais velhos, alunos da zona urbana/alunos da zona rural, homens/mulheres etc.) quanto entre os membros de um mesmo grupo.

Esse cenário ensejou, pois, a criação de uma área voltada especificamente ao estudo da interseção entre a variação linguística e o ensino de língua portuguesa, tarefa concretizada, no Brasil, pela pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que cunhou a vertente denominada *Sociolinguística Educacional*, definindo-a como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de

língua materna” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

A vertente reintroduz a pauta laboviana em defesa de um ensino sensível à diversidade linguística, sobretudo no que diz respeito às variantes estigmatizadas, com o papel de auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua competência comunicativa, da qual o estudo da variante de prestígio é parte integrante, mas não a totalidade.

Amparando-se nos direcionamentos teóricos de Hymes (1972), Bortoni-Ricardo (2005) retoma as contribuições da Etnografia da Comunicação, de natureza qualitativa, e da Dialetologia Social, de natureza quantitativa, a fim de fortalecer sua proposição.

O viés etnográfico “propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 119), na qual seja possível articular os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua com a construção de novos saberes mediados pelo professor. O viés dialetológico, por sua vez, complementa essa postura ao conceber criticamente as variantes inovadoras, entendendo-as não como uma deficiência decorrente da falta de aptidão ou das condições do meio em que vivem os alunos, mas como parte de sua cultura.

A autora estabelece seis princípios fundamentais que podem “apresentar respostas ao aparente impasse da sociolinguística educacional na atualidade” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133). Esses princípios, em nossa interpretação, estão conectados ao conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), razão pela qual os relacionamos com os quatro parâmetros apresentados anteriormente na Figura 1.

O primeiro princípio está associado à participação dos estabelecimentos de ensino na formação dos educandos quanto ao uso da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), “a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais, monitorados”.

Considerando que os educandos, quando chegam à educação básica, já constroem sentenças linguísticas que obedecem a determinada estrutura gramatical, destacamos o elo desse princípio com o parâmetro da possibilidade, haja vista que, mesmo sem a intervenção direta das instituições escolares, a fala desses estudantes não se realiza de maneira agramatical ou incompreensível.

À escola, nesse sentido, cabe, entre outras funções, instrumentalizar o uso de

outra norma linguística, compreendida aqui como uma possibilidade adicional de adequação da língua. Isso significa que as ações de planejamento linguístico, no âmbito escolar, ao incidirem sobre a linguagem monitorada (Bortoni-Ricardo, 2005), não devem implicar a negação nem a desvalorização da norma que os alunos já dominam.

Nessa perspectiva, é pertinente situar o lugar da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, que desempenha um papel relevante no ensino, não como um fim em si mesma, mas como instrumento de reflexão e aprimoramento do uso da língua. Compreendê-la sob essa perspectiva é essencial para que se esclareça que ela não representa a totalidade do sistema linguístico, mas constitui um dos meios pelos quais os estudantes podem compreender melhor seu funcionamento.

O segundo princípio refere-se à valorização social atribuída a determinadas regras linguísticas em detrimento de outras. Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que, mesmo em estilos mais monitorados, podem ocorrer usos que diferem da forma preconizada pela norma-padrão, mas que, ainda assim, não são socialmente estigmatizados. É o caso da anáfora zero e do pronome lexical, em que o sujeito pode ser retomado sem pronome explícito (ex.: Os alunos chegaram e $\emptyset$ sentaram-se), e do pronome lexical, que retoma explicitamente o referente (ex.: Os alunos chegaram e *e/les* sentaram-se).

Vemos, portanto, a correspondência entre esse princípio e o parâmetro da frequência, uma vez que a correção de determinadas estruturas está diretamente relacionada ao grau de percepção e aceitabilidade linguística dos falantes. É por essa razão que construções do tipo “comprei o livro que gosto”, ainda que não apresentem a preposição exigida pelo verbo antes do pronome relativo, costumam acontecer nas salas de aula sem que haja intervenção coercitiva em favor da forma “comprei o livro de que gosto”. Esta última, embora recomendada pela norma-padrão, é menos utilizada no dialeto de alunos e professores, podendo ocorrer de a forma não padrão ser avaliada de modo mais positivo que a variante prescrita.

O terceiro princípio defende que a variação linguística “está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 131). Para compreender melhor essa dicotomia, é oportuno mencionar os postulados relativos ao *contínuo de urbanização*, conceito que a própria autora abordou em obra anterior.

Consoante Bortoni-Ricardo (2004), o contínuo apresenta duas extremidades: a *zona urbana* e a *zona rural*, que não apresentam limites entre si, o que significa que

as variantes linguísticas transitam de um eixo a outro, influenciando-se mutuamente. Entre essas extremidades, situa-se a *zona urbana*, onde se localizam os grupos

formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente em seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

Ao transitarem de um lado para o outro, sobretudo da zona rural em direção à zona urbana, onde está o maior número de instituições escolares, as variantes podem ser classificadas de duas maneiras distintas: como *traços graduais* ou como *traços descontínuos*.

Os primeiros abarcam usos da língua que geralmente não recebem avaliação negativa, pois são pouco perceptíveis do ponto de vista da consciência linguística, encontrando-se em quaisquer pontos do contínuo. É o caso da monotongação (apagamento da semivogal, como em *louco* > *lôco*), a apócope verbal (apagamento do /r/ final em verbos no infinitivo, como em *cantar* > *cantá*), o alçamento vocálico (pronúncia de /i/ e /u/ em vez de /e/ e /o/, como em *menino* > *mininu*) etc.

Os traços descontínuos, em contrapartida, referem-se a usos que sofrem maior pressão social, especialmente na zona urbana, por estarem acima da consciência linguística, o que possibilita a identificação, com mais facilidade, das variantes linguísticas comumente associadas a um “falar errado”, levando à sua estigmatização e à tendência de evitá-las. São exemplos de traços descontínuos o rotacismo (troca do /l/ pelo /r/, como em *planta* > *pranta*), a metátese (transposição de fonema no interior de uma sílaba, como em *prateleira* > *parteleira*), a hipértese (transposição de fonemas em sílabas diferentes da mesma palavra, como em *vidro* > *vrído*), a iotização (realização do fonema /l/ como /i/, como em *palha* > *páia*), entre outros.

Diante do exposto, é primordial que sejam criados, em sala de aula, “ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128), com vistas a uma mediação docente mais respeitosa em relação à diversidade linguística na escola.

Ratificamos, assim, a relevância de um ensino bidialetal, não como uma proposta extremista que desconsidere a necessidade de ensinar e aprender a norma gramatical ou, ao contrário, que argumente em favor de que os alunos devem

substituir sua variedade linguística por outra imposta pela escola, mas como um bidialetalismo funcional, conforme defendido por Soares (2020), pois, “nessas condições, o aluno é ratificado pelo professor e pelos colegas como um falante legítimo e começa a aprender a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132). Vemos, assim, a conexão do terceiro princípio com o parâmetro da adequação.

No quarto princípio – que, em nossa compreensão, também se vincula ao parâmetro da adequação –, Bortoni-Ricardo (2005, p. 132) afirma que “os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula”. Em outras palavras, a autora entende que a atuação das instituições escolares não deve ser direcionada aos eventos de oralidade, mas a situações planejadas de fala e escrita.

Recorremos, mais uma vez, aos postulados de Bortoni-Ricardo (2004), agora à luz do *contínuo de oralidade-letramento*, a fim de esclarecer a proposta desse quarto princípio. Assim como ocorre no contínuo de urbanização, neste também não há barreiras que impeçam a transição entre os polos, o que significa que “um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado por minieventos de oralidade” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62).

No polo da oralidade, concentram-se os registros de fala espontânea, marcados pela ausência de planejamento quanto à forma da língua, como acontece em diálogos informais entre amigos. Os eventos de letramento, por sua vez, são aqueles que se ancoram no texto escrito (Bortoni-Ricardo, 2004), ou seja, tanto a fala quanto a escrita podem se situar nesse ponto do contínuo, a julgar que não é a modalidade linguística que o define, mas a maneira como a linguagem se estrutura em função das situações comunicativas.

A título de exemplificação, Bortoni-Ricardo (2004, p. 62, grifo nosso) menciona que “uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, *mesmo utilizando o canal da fala*, o evento passa a ter influências de letramento”. Já uma palestra proferida por um professor em ambiente acadêmico representa o movimento inverso: trata-se de um evento de letramento (por estar apoiado em textos teóricos escritos) que pode ser atravessado por minieventos da oralidade, como o uso de determinadas contrações (*pra > para; num > em um; tá > está*) ou de outras marcas mais recorrentes em ambientes informais.

Esses exemplos ilustram a natureza dinâmica da língua e, ao mesmo tempo, demonstram que tanto os eventos de oralidade quanto os eventos de letramento podem conter elementos característicos do polo oposto. Esse entendimento permite avançar para a abordagem do terceiro contínuo, o de *monitoração estilística*, que se relaciona ao anterior ao propor duas extremidades: *mais monitoração* e *menos monitoração*.

Sob o ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), situam-se nesse contínuo “desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante”, isto é, que requerem maior grau de monitoração estilística. Esse processo, como defende a autora, é orientado por três fatores principais: o *ambiente*, o *interlocutor* e o *tópico da conversa*.

A alternância do estilo de fala é condicionada não apenas pelo alinhamento em relação ao assunto tratado pelos interlocutores, mas também pela própria dinâmica da interação estabelecida entre eles. Isso significa que uma conversa pode transitar de um registro formal para outro informal, ou vice-versa, e que a compreensão dessas mudanças depende dos sinais emitidos pelos participantes, conceituados como *moldura* ou *enquadre* (Bortoni-Ricardo, 2004).

As molduras, no contínuo de monitoração estilística, fornecem aos interlocutores indicadores importantes sobre a natureza do evento comunicativo, orientando-os quanto à adequação dos registros utilizados e à interpretação das intenções do falante. Sem esses recursos, que podem ser verbais ou não verbais, a mesma enunciação poderia ser percebida de maneiras distintas, abrindo espaço para ambiguidades e interferindo na eficácia da comunicação.

O quinto princípio aponta para a necessidade de as pesquisas variacionistas na sala de aula ultrapassarem a mera descrição das variantes linguísticas. O olhar etnográfico lançado pela Sociolinguística Educacional permite que o pesquisador observe de perto os sujeitos e as situações comunicativas que os envolvem, compreendendo a língua como uma prática social.

A variação, nesse caso, deixa de ser analisada como um fenômeno isolado e passa a ser compreendida como parte das relações estabelecidas entre professores e alunos na escola. Evidencia-se, assim, uma aproximação com o parâmetro da viabilidade, segundo o qual é necessário considerar as especificidades dos falantes em seu desempenho real da língua.

Conforme propõe Bortoni-Ricardo (2005, p. 132), “os significados que a

variação assume podem variar muito”. À vista disso, observamos a relevância dos estudos voltados à identificação e à compreensão das atitudes linguísticas no âmbito escolar, uma vez que as diferentes formas de perceber e julgar as variedades linguísticas refletem crenças e preconceitos que repercutem diretamente no modo como a língua é ensinada e aprendida. Nos termos da autora,

para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio (Bortoni-Ricardo e Andrade, 2002). Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura. Estes últimos estão mais aptos a praticar e permitir que se pratique uma alternância de estilos em sala de aula, de acordo com as características do processo interacional (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132-133).

Logo se vê a importância de as investigações sobre a avaliação linguística contemplarem a perspectiva de ambas as partes envolvidas no processo interacional em sala de aula. As concepções linguísticas dos professores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas e a forma como eles norteiam o uso da língua pelos alunos. Estes, similarmente, moldam suas atitudes diante da diversidade linguística a partir de suas próprias experiências com o ensino de língua na escola.

Sendo assim, um olhar que abranja essas duas perspectivas permite compreender o leque de significados construídos em torno da variação linguística, subsidiando a construção de um ambiente em que ela seja reconhecida como expressão das culturas que coexistem na escola.

É, pois, nesse sentido que se estabelece o sexto contínuo, o qual, por resultar da afirmação de que todas as normas linguísticas são genuínas, o que lhe confere relação também ao parâmetro da viabilidade, defende a “conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133), tarefa que pode ser mediada por estudiosos da linguagem, mais especificamente, por linguistas.

Em consonância com Bortoni-Ricardo (2005), para além da função de produzir e divulgar conhecimento técnico, a pesquisa científica, neste caso, precisa assumir um caráter transformador, com vistas a aproximar o pesquisador da realidade escolar e, como efeito, criar ambientes em que professores e alunos compreendam o valor social das diversas formas de falar e os julgamentos que recaem sobre elas.

Ademais, a discussão tecida a partir desse princípio leva-nos ao entendimento

de que a conscientização sobre a variação linguística deve ser incorporada à formação docente, tanto inicial quanto continuada, considerando que é nesse percurso formativo que o professor pode desenvolver uma compreensão mais sensível em torno da pluralidade linguística e da coexistência de diferentes normas, reconhecendo, portanto, que a língua é heterogênea.

Apresentamos, no Quadro 2, uma compilação sobre os princípios da Sociolinguística Educacional, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e sua relação com os parâmetros da competência comunicativa, de Hymes (1972).

Quadro 2 – Princípios da Sociolinguística Educacional e a competência comunicativa

Princípios da Sociolinguística Educacional		Parâmetros da Competência Comunicativa
1º	Participação da escola na aquisição da língua	Possibilidade O que é gramaticalmente possível de ser realizado na língua
2º	(Des)valorização de regras linguísticas pelos falantes	Frequência A (não) ocorrência de determinados usos da língua e sua aceitação pelos falantes
3º	Inserção da variação linguística na matriz social	Adequação O monitoramento da língua de acordo com o contexto situacional
4º	Realização da monitoração estilística nos eventos de letramento	
5º	Avaliação da variação no processo interacional	Viabilidade O desempenho real da língua considerando as especificidades do falante
6º	Conscientização de professores e alunos sobre a variação linguística	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Compreender essa correlação é importante, pois permite avançar na discussão sobre as normas linguísticas. A partir dela, torna-se possível analisar como diferentes concepções de norma podem influenciar a interpretação das variedades presentes na sala de aula e, conseqüentemente, orientar as práticas pedagógicas.

2.1.1 Norma(s) Linguística(s)

Norma linguística é um termo com múltiplas acepções. Faraco (2008) argumenta que esse conceito surge com o propósito de superar a concepção segundo a qual a língua se configuraria como uma entidade homogênea e desconectada dos sujeitos que a produzem. É nesse sentido que, conforme o autor, ganham destaque os postulados de Engenio Coseriu, para quem a linguagem é uma atividade humana

complexa, cuja estrutura se organiza em três níveis: o *sistema*, a *norma* e a *fala*.

O sistema corresponde ao conjunto de possibilidades funcionais de uma língua, ou seja, às regras abstratas que definem as relações formais e significativas disponíveis aos falantes; a norma ocupa um lugar intermediário entre o sistema e a fala, designando o conjunto de usos socialmente consagrados e recorrentes dentro de uma comunidade linguística, é o modo tradicional e habitual de realizar as potencialidades do sistema; já a fala representa a realização individual e concreta dessas possibilidades em situações comunicativas específicas (Coseriu, 1967).

Com essa tricotomia, ao reconhecer que entre o plano abstrato do sistema e o ato singular da enunciação há uma dimensão social que garante a inteligibilidade e a coesão dentro de uma comunidade de fala, Coseriu (1967) propõe uma superação da famosa dicotomia saussuriana *langue/parole*, permitindo compreender a língua como uma entidade histórica, dinâmica e variada. A regularidade linguística, nessa perspectiva, não é decorrente da homogeneidade, mas da tradição compartilhada entre os sujeitos falantes.

Mattos e Silva (2018, p. 23) comenta que o pressuposto coseriano pode ser considerado um marco relevante para a compreensão mais ampla da língua, haja vista que

é a primeira proposta teórica desenvolvida para introduzir a **norma** nas preocupações da Linguística descritiva, que então se desenvolvia, e contrapor-se, portanto, à concepção tradicional em que a norma se confunde com a prescrição gramatical, fundada não no **ser** da língua, mas no **dever ser**.

A pesquisadora acrescenta que, para atingir tal propósito, os estudos sobre a norma recorreram, *a posteriori*, à Sociolinguística, a qual, embora não tenha a norma, em si, como objeto, contribuiu para que se delineasse uma metodologia pautada nos usos reais da língua, isto é, naquilo que se pode considerar “normal” ou “usual” em seu funcionamento.

Faraco e Zilles (2017, p. 12) esclarecem que é possível atribuir dois sentidos ao termo *norma*. O primeiro deles comporta o viés sociolinguístico mencionado anteriormente, uma vez que “estamos diante da realidade linguística em sua variabilidade, em sua fluidez, em sua dinâmica própria no universo das interações sociais”. A norma, nesse caso, equivale à variedade linguística – um conjunto de características fonético-fonológicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e discursivas

presentes na fala de uma comunidade.

Sob essa ótica, a realidade linguística se organiza como um mosaico de *normas normais* (Faraco; Zilles, 2017). Sendo assim, essas normas devem ser abordadas de modo descritivo, considerando que, a despeito de sua diversidade, cada uma delas apresenta sua própria sistematização, o que exige o desenvolvimento de instrumentos adequados para analisar esses usos sem fazer juízo de valor sobre eles.

Um posicionamento distinto é observado na segunda definição, em que se compreende a norma como

um construto, um conjunto de preceitos padronizadores com os quais se busca homogeneizar o uso linguístico em determinados contextos num esforço sócio-histórica e culturalmente motivado para impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua (Faraco; Zilles, 2017, p. 18).

Trata-se de uma concepção pautada na prescrição e na valoração. A *norma normativa*, como foi conceituada pelos linguistas, é construída e reverberada historicamente pelas instâncias de poder simbólico, como a escola e a tradição literária, por exemplo, que legitimam determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, definindo o que deve ser dito e escrito com base em critérios socialmente convencionados.

Essas duas dimensões parametrizam, de acordo com Faraco (2008), o estabelecimento do que se convencionou chamar de *norma culta* e *norma-padrão*. O autor destaca a pertinência de discutir essas noções, considerando que, muitas vezes, elas são tratadas como equivalentes, ainda que se refiram a realidades distintas.

Por norma culta, entendem-se as variedades tipicamente utilizadas pela população urbana, especialmente por falantes que possuem escolaridade em nível superior completo, empregadas em situações de elevado grau de monitoração linguística, tanto na fala quanto na escrita.

Nesse quadro teórico, as normas cultas se afastam do viés dicotômico que opõe, a título de exemplificação, o português culto ao popular ou o português formal ao informal, podendo ser situadas nos contínuos do português brasileiro estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2004), como bem destaca Faraco (2008, p. 44):

Adotando o modelo dos três *continua*, podemos caracterizar estas variedades como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano (no eixo rural-urbano) com o polo do letramento (no eixo oralidade-letramento). No

eixo da monitoração estilística, essas variedades conhecem, como todas as demais, diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados.

Isso significa que é mais adequado se referir às normas cultas no plural, uma vez que elas apresentam variação, sobretudo estilística, razão pela qual é “indispensável distinguir a norma culta falada da norma culta escrita, *pois*, em alguns casos, somos ainda uma sociedade que, em situações altamente monitoradas, usa uma variedade na fala e outra na escrita” (Faraco, 2008, p. 50, grifo nosso).

Ademais, é relevante destacar a problematização em torno do adjetivo *culta*, reconhecendo que esse uso pode não ser o mais adequado, dado o risco de sugerir que as demais variedades não pertencem a uma cultura. Em vista disso, Faraco (2008) enfatiza que o termo é utilizado para se referir a uma variedade de prestígio utilizada por grupos que estão mais próximos da cultura escrita.

O autor explica que a produção de gramáticas e dicionários das línguas europeias ocidentais modernas, ocorrida na segunda metade do século XV em virtude da necessidade dos Estados recém-formados de promover uma unidade linguística, é um ponto fundamental para a compreensão da outra acepção, a norma-padrão. Nas palavras do linguista,

em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. Desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1492) se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos hoje o nome de *norma-padrão* (Faraco, 2008, p. 73).

Depreendemos, assim, que o estabelecimento da norma-padrão deve se ancorar na norma culta, isto é, na variedade utilizada por uma camada específica da sociedade. Tal processo pode ocorrer de maneira conservadora, quando se toma uma norma culta antiga como referência, ou pragmática, quando se volta para a norma culta atual.

No que tange a essa questão, Milroy (2011, p. 57) ressalta que “um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua ‘correta’ ou *canônica*”, levando-os a acreditar que, no processo em que duas variantes coexistem, apenas uma delas é correta, devendo a outra ser corrigida.

Essa lógica pode ser observada no contexto de formação da norma-padrão no Brasil, que não tomou como referência a norma culta efetivamente falada, mas sim o modelo lusitano de escrita do século XIX, de modo que os instrumentos normativos passaram a prescrever seu uso em detrimento das formas que se distanciavam desse modelo.

Decorrem dessa problemática os esforços de diversos estudiosos em estabelecer outra norma de referência no Brasil, pautando-se em uma perspectiva pragmática, e não mais conservadora. É preciso reconhecer que os estudos linguísticos já sinalizam, ainda que modestamente, que isso pode ocorrer futuramente, visto que alguns gramáticos, como afirma Faraco (2008), começaram a flexibilizar os juízos normativos e conservadores a partir da segunda metade do século XX.

O autor assevera que “essa flexibilização produziu um fenômeno interessante a que poderemos tentativamente chamar de *norma gramatical*, ou seja, o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (Faraco, 2008, p. 81). Em contraposição a esse movimento, o autor cunhou o termo *norma curta*, que consiste em

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*. [...] Ela não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX (Faraco, 2008, p. 92).

A norma curta se opõe ao estudo científico das normas cultas, desenvolvido no Brasil principalmente pelo projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC), o qual demonstra que os falantes cultos apresentam traços de fala, em situações de alta monitoração linguística, que poderiam constituir a norma culta. Muitos desses traços são igualmente compartilhados por sujeitos que não se enquadram nos critérios estabelecidos pelo projeto. Conforme Faraco (2008, p. 46),

essa constatação empírica causou surpresa em alguns estudiosos dos dados do NURC. Imaginavam eles que os falantes cultos, nas situações de fala mais monitoradas, tinham uma variedade bem distinta da linguagem urbana comum, ou seja, acreditavam eles que, na norma culta falada, os falantes seguiam estritamente, por exemplo, os preceitos da tradição gramatical. A realidade, porém, desconcertou o imaginário: a norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos (cf. Preti, 1997: 18) e não propriamente com as

prescrições da tradição gramatical mais conservadora (Faraco, 2008, p. 46).

Esclarecidas as distintas concepções de norma linguística e suas implicações, convém refletir sobre como essas noções se materializam na escola, sobretudo no ensino de língua portuguesa, considerando que é nesse espaço que as representações linguísticas se consolidam e são transmitidas aos alunos, muitas vezes sem o devido questionamento dos fatores sociais e históricos que sustentam essas diferentes concepções.

Assim sendo, compreender a relação entre as normas linguísticas e a escola é importante para analisar de que modo as práticas pedagógicas podem tanto reforçar visões prescritivas pautadas na norma curta quanto promover uma abordagem mais crítica e inclusiva da diversidade linguística. A esse respeito, Silva (2012, p. 238) enfatiza que “o objetivo do ensino de língua materna em todas as escolas, hoje, deve ser, *data vênia, tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades*”, de modo que esse aluno consiga se converter em

- 1º) um *ouvinte eficiente* do português urbano e rural, falado em diversas situações, das menos às mais formais;
- 2º) um *leitor eficiente* de textos variados, desde os escritos em estilo familiar até os literários, especialmente contemporâneos;
- 3º) um *falante eficiente*, capaz de expressar as suas ideias de modo claro, diversificando os estilos conforme a sua necessidade;
- 4º) um *produtor eficiente de texto*, apto a expressar o seu pensamento e adequar a sua forma ao contexto da comunicação (Silva, 2012, p. 238).

Proposição semelhante é identificada em Faraco (2008; 2024). Na obra mais recente, ao revisitar suas experiências como professor na educação básica, o linguista sublinha a *pedagogia da língua materna*, definindo-a como

uma constelação de pedagogias específicas e inter-relacionadas. Incluem-se nessa constelação uma pedagogia da leitura, uma pedagogia da produção de texto, uma pedagogia da oralidade, uma pedagogia da gramática, uma pedagogia da variação linguística e, no interior desta, uma pedagogia das normas de referência seja para a fala, seja para a escrita (Faraco, 2024, p. 13).

Diante das ideias expostas, cumpre destacar que, segundo o autor, muitas dessas pedagogias, guardadas as devidas proporções, já apresentam algumas balizas animadoras no ensino, o que se deve, em grande parte, às contribuições dos

estudos realizados no bojo das ciências linguísticas. Além disso, as discussões concernentes às normas ocorrem, sobretudo, na pedagogia da variação linguística, conceito para o qual têm se voltado muitos estudos desenvolvidos no campo da Sociolinguística Educacional.

A pedagogia da variação linguística consiste na “dimensão do ensino de português voltada à compreensão do funcionamento social da língua” (Faraco, 2024, p. 16). Seu objetivo é levar os alunos à reflexão sobre a diversidade linguística, de modo que compreendam a variação linguística e percebam que a norma ensinada pela escola, muitas vezes de forma excludente, não se aplica a todas as situações de produção, tampouco corresponde à totalidade da língua.

Um ensino de língua portuguesa pautado nessa pedagogia, a nosso ver, está mais próximo de alcançar o objetivo de aprimorar a competência comunicativa dos aprendizes e de superar o preconceito linguístico decorrente de uma metodologia sustentada por uma concepção de língua homogênea. São, portanto, as ideologias implícitas a esta pedagogia tradicionalista que, em consonância com Faraco (2024), representam o maior desafio para a implementação efetiva de uma pedagogia da variação linguística, bem como para o enfrentamento ao preconceito linguístico.

O linguista salienta que esse tipo de preconceito é preocupante porque

a discriminação negativa que toma como critério a forma de falar não é reconhecida, não é discutida e não existe instrumento legal para coibi-la. E mais ainda: a violência simbólica que se pratica, com base na língua, no sistema escolar, nas relações de trabalho, na mídia é considerada natural, é aprovada, é estimulada e reforçada institucionalmente (Faraco, 2024, p. 21).

No âmbito escolar, o preconceito linguístico ganha força a partir da valorização exacerbada da gramática normativa. Ao reproduzir esse modelo como o único aceitável, os estabelecimentos de ensino acabam contribuindo, muitas vezes de modo involuntário, para a estigmatização de outras variedades legítimas do português brasileiro. Essa prática gera insegurança linguística entre os falantes, especialmente entre aqueles oriundos de grupos populares, que passam a perceber sua maneira de falar como errada.

Lucchesi (2015) endossa esse pensamento ao afirmar que, em se tratando do preconceito linguístico, a manifestação negativa sobre a linguagem popular não se justifica apenas por critérios linguísticos, mas também pela avaliação socialmente construída dos falantes, relacionada à profissão que exercem, ao nível de

escolaridade, à origem regional, à classe social e a outros marcadores sociais igualmente relevantes, como raça, gênero e pertencimento a comunidades tradicionalmente marginalizadas.

A esse debate somam-se as contribuições de Leite (2022), que enfatiza a necessidade de diferenciar *preconceito linguístico* e *intolerância linguística*. Consoante a autora,

à primeira vista, pode-se dizer simplesmente que as palavras *preconceito* e *intolerância* são sinônimas. Um exame um pouco mais detido, contudo, pode mostrar que *preconceito* é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à *intolerância*, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de *intolerância* é o de ser um *comportamento*, uma *reação explícita* a uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui simplesmente uma discordância tácita. Um preconceito, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica (Leite, 2022, p. 20).

O discurso apresentado permite uma aproximação do aporte teórico sobre o preconceito linguístico aos estudos sobre as atitudes linguísticas, considerando que a avaliação de uma variedade linguística ocorre nos planos cognitivo, afetivo e comportamental. Logo, nos casos em que surgem atitudes negativas, é possível correlacionar o preconceito aos dois primeiros componentes atitudinais e a intolerância ao terceiro, haja vista que ela se manifesta por meio de reações concretas.

2.2 ATITUDES LINGÜÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA

“As atitudes desempenham papéis importantes na determinação de nosso comportamento. Por exemplo, influem em nossos juízos e percepções de outros; influem na rapidez e eficiência de nossa aprendizagem, ajudam a determinar os grupos a que nos ligamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia que aceitamos.”
(Lambert; Lambert, 1981, p. 107)

O excerto de William e Wallace Lambert, que introduz esta seção, descortina a influência exercida pelas atitudes no modo como o sujeito enxerga seu entorno e se relaciona com seus pares. Ao esclarecerem que elas norteiam as escolhas e condicionam a construção dos vínculos sociais, os autores enquadram o conceito no

campo da Psicologia Social, área em que foram desenvolvidas as primeiras pesquisas atinentes ao tema.

A epígrafe conduz à interpretação de que os estudos sobre as atitudes linguísticas não nasceram na Linguística, mas em pesquisas voltadas a compreender como o ser humano, dotado de motivações psicológicas, se comporta em sociedade. A abordagem dessa perspectiva inicial é relevante para a compreensão de como o conceito foi incorporado aos estudos linguísticos, ampliando-se para a investigação de crenças, valores e julgamentos concernentes às variedades da língua e, conseqüentemente, de seus falantes.

O que se observa, a partir das contribuições teóricas da Psicologia Social, é que as atitudes não se formam ao acaso. Trata-se de um processo interno e sistematizado que inclui, segundo Lambert e Lambert (1981), três componentes essenciais: *pensamentos e crenças, sentimentos e emoções e tendências para reagir*. Conforme defendido pelos autores, esses componentes se inter-relacionam no processo de formação das atitudes e, à medida que as pessoas amadurem em suas experiências sociais, podem se tornar menos flexíveis à mudança.

Pressupostos teóricos semelhantes são os de Neiva e Mauro (2011, p. 174), para quem as atitudes sociais caracterizam-se como “variáveis não observáveis, porém diretamente inferíveis de observações e como sendo integradas a partir dos seguintes componentes: cognitivo, afetivo e comportamental”, tal como preconizado por Lambert e Lambert (1981). Os autores acrescentam que a construção das atitudes se dá por meio do contato entre os sujeitos e os objetos atitudinais, que podem ser pessoas, objetos, grupos, lugares, conceitos, ideologias, comportamentos etc.

Assim, embora se configure como um processo que acontece na mente, ou seja, internamente, convém frisar que o meio externo possui influência direta sobre o desenvolvimento das atitudes, as quais podem ser aprendidas, de acordo com Lambert e Lambert (1981), pela *associação, transferência e satisfação de necessidades*, que também se inter-relacionam.

Os princípios da associação e a da satisfação de necessidades fundamentam, sobretudo, a estruturação dos componentes relacionados aos sentimentos e às tendências para reagir, haja vista que

aprendemos a temer e a evitar pessoas que estão associadas com acontecimentos desagradáveis e a gostar das associadas a acontecimentos que dão prazer, bem como a aproximar-nos delas. Ao evitar situações

desagradáveis e ao aproximar-nos das agradáveis, satisfazemos necessidades primárias de conseguir prazer ou bem-estar (Lambert; Lambert, 1981, p. 118).

Os autores ressaltam que isso acontece desde a infância, especialmente no convívio familiar, quando se manifestam as primeiras atitudes. Nessa fase, os pais são as figuras que inicialmente satisfazem as necessidades básicas e transmitem segurança à criança, gerando vínculos positivos. Entretanto, com o passar dos anos, ampliam-se as experiências dessa criança e, como efeito, a introdução de limites gera frustrações que podem interferir em suas atitudes.

Ademais, Lambert e Lambert (1981, p. 120) argumentam que, “nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, as atitudes aprendidas por associação e satisfação de necessidade são muitas vezes caracterizadas pela incapacidade do aprendiz para compreender por que sente e reage como o faz”. Isso também justifica o fato de que os sujeitos assumem para si as crenças de pessoas com as quais estabelecem uma relação de confiança e satisfação de necessidades, evidenciando a conexão entre o componente dos pensamentos e crenças e o princípio da transferência.

Krüger (2018, p. 63) incorpora à discussão a afirmação de que “a transmissão de crenças e sistemas de crenças ocorre em todos os momentos dessa rede de relações interpessoais e processos grupais”, de modo que é possível tanto aprender novas crenças como modificar aquelas já adquiridas.

Essa modificação, porém, não implica necessariamente a mudança completa da atitude, considerando que, uma vez consolidada, ela passa a refletir a coerência interna da personalidade dos sujeitos. Sob essa ótica,

as tentativas bem planejadas para modificar as atitudes frequentemente conseguem apenas alterar o componente pensamento-crença, sem modificar os sentimentos e as tendências de reação, de forma que, com o tempo, a atitude pode facilmente voltar a seu estado anterior (Lambert; Lambert, 1981, p. 123).

Ratificamos, diante do exposto, a proposição de que a atitude “é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (Lambert; Lambert, 1981, p. 100). Nessa perspectiva teórica, quando uma atitude atinge um estágio avançado de formação, significa que todos os seus componentes se encontram interligados e atuam de modo integrado.

Por conseguinte, para que ocorra sua mudança completa, é necessário que todos esses componentes sejam igualmente modificados, processo mais difícil de se efetivar quando o indivíduo já alcançou certa maturidade, a julgar que as atitudes tendem a estar mais enraizadas.

É relevante sublinhar que “não estamos inteiramente conscientes da maioria de nossas atitudes nem estamos cientes da extensa influência que exercem em nosso comportamento social” (Lambert; Lambert, 1981, p. 101), o que torna mais complexa sua identificação e a constatação de eventuais modificações.

Ainda assim, diversas técnicas voltadas à mensuração das atitudes têm sido desenvolvidas na Psicologia Social. Neiva e Mauro (2011) destacam três grandes grupos: as *medidas autodescritivas*, que incluem as escalas de *Likert*, de diferencial semântico, de *Thurstone*, de *Guttman* e de distância social; as *medidas fisiológicas*, que se baseiam em reações corporais, como a resposta galvânica da pele, o eletromiograma e a dilatação pupilar; e as *técnicas observacionais*, que podem ser pouco estruturadas, quando o observador participa ativamente das atividades, ou altamente estruturadas, quando se busca avaliar a interação em grupos pequenos. Dentre essas medidas, convém, em razão do percurso metodológico seguindo nesta tese, destacar a escala de diferencial semântico.

Osgood, Suci e Tannenbaum (1967, p. 76, tradução nossa) a definem como “uma maneira muito geral de obter um certo tipo de informação, uma técnica de medição altamente generalizável que deve ser adaptada às exigências de cada problema de pesquisa ao qual é aplicada”⁶. Em outros termos, não há um modelo rígido para a elaboração da escala de diferencial semântico, já que ela lida com o significado, e este, por sua vez, admite diferentes acepções.

Há, contudo, certos traços estruturais que, ainda que varie a estrutura da escala, permanecem essenciais e recorrentes em sua elaboração. É o caso do *conceito*, termo utilizado para designar um “‘estímulo’ ao qual a operação de verificação do sujeito é uma ‘resposta’ terminal” (Osgood; Suci; Tannenbaum, 1967, p. 77, tradução nossa)⁷, e de critérios como a *composição fatorial* (modo como as escalas são agrupadas), a *relevância dos pares semânticos*, a *estabilidade semântica*

⁶ No original: *A very general way of getting at a certain type of information, a highly generalizable technique of measurement which must be adapted to the requirement of each research problem to which it is applied.*

⁷ No original: *“stimulus” to which the subject’s checking operation is a terminal “response”.*

(constância dos fatores) e a *linearidade* (proporcionalidade entre os pontos da escala).

Dentre os arranjos propostos por Osgood, Suci e Tannenbaum (1967) para a elaboração desse instrumento, focalizamos o tipo *diferencial gráfico*, que se configura de duas principais maneiras, como ilustram as Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Escala de diferencial semântico (Forma I)

LADY rough _____ smooth
ME fair _____ unfair, etc.

Fonte: Osgood, Suci e Tannenbaum (1967, p. 81).

Na forma I, os conceitos aparecem na mesma linha que as escalas correspondentes, seguindo um padrão de rotação, e os itens são organizados de modo que ocorra um número máximo possível de conceitos e escalas diferentes. O sujeito, portanto, alterna constantemente entre esses conceitos e não consegue comparar facilmente seus julgamentos em diferentes escalas.

Figura 3 – Escala de diferencial semântico (Forma II)

LADY							
rough _____	:	_____:	:	_____:	:	_____:	smooth
fair _____	:	_____:	:	_____:	:	_____:	unfair
active _____	:	_____:	:	_____:	:	_____:	passive, etc.

Fonte: Osgood, Suci e Tannenbaum (1967, p. 81).

Na forma II, cada conceito ocupa uma página própria, sendo todos os julgamentos solicitados de forma consecutiva, com a ordem das escalas e a direção de polaridade constantes. Essa organização viabiliza maior consistência no significado do conceito avaliado e facilita a padronização e correção das respostas (Osgood; Suci; Tannenbaum, 1967). Em ambas as formas, as escalas correspondentes a um mesmo fator são alternadas em sua polaridade e a ordem dos fatores é rotacionada, a fim de prevenir tendências de preferência de posição.

Os postulados teórico-metodológicos apresentados por Osgood, Suci e Tannenbaum (1967), assim como os demais supracitados, reforçam o importante papel da Psicologia Social para os estudos das atitudes sociais, ao propor modelos capazes de mensurar dimensões avaliativas do significado, a exemplo da escala de diferencial semântico.

A partir desse construto, novas interpretações emergiram em variados campos do saber. No domínio da Linguística, esse referencial foi incorporado por áreas como a Sociolinguística, subsidiando investigações com foco na compreensão das

avaliações e dos julgamentos que os falantes fazem acerca dos diferentes usos da língua, originando o conceito de *atitudes linguísticas*.

López Morales (1993, p. 231, tradução nossa) afirma que “o estudo das atitudes linguísticas constitui um capítulo importante da sociolinguística atual e, embora nem sempre tenha sido visto dessa forma, é um fator decisivo, juntamente com a consciência linguística, para explicar a competência”⁸. Consoante o autor, as atitudes podem ser compreendidas a partir de duas orientações teóricas: a *behaviorista* e a *mentalista*.

Na perspectiva behaviorista, as atitudes linguísticas são concebidas como respostas observáveis a determinados estímulos, ou seja, elas focalizam o comportamento manifestado explicitamente. Essa concepção permite a análise direta das reações dos indivíduos, mas apresenta a limitação de desconsiderar os processos mentais que norteiam tais respostas. À vista disso, a abordagem tem sido pouco utilizada nos estudos linguísticos, haja vista que não contempla, especificamente, as crenças que levam o sujeito a reagir de determinada maneira diante de uma variedade linguística.

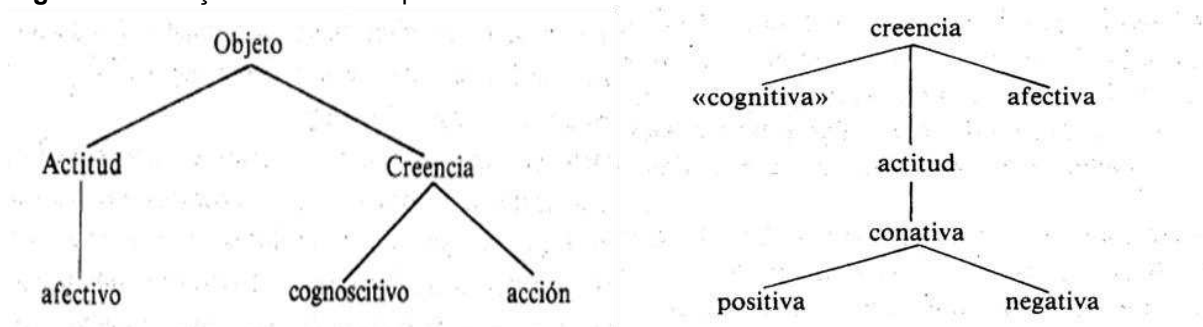
Já na perspectiva mentalista, as atitudes são concebidas como estados internos do indivíduo, acessíveis apenas por meio de procedimentos introspectivos. Embora não possam ser mensuradas diretamente, essas atitudes envolvem não apenas a definição do fenômeno em si, mas também uma descrição pormenorizada de seus componentes constituintes, quais sejam: os pensamentos/crenças, os sentimentos/emoções e as tendências para reagir. Por essa razão, no campo da Sociolinguística, as pesquisas sobre as atitudes têm se ancorado predominantemente nessa perspectiva teórica, ainda que, conforme observa López Morales (1993), não exista consenso quanto à forma como esses componentes se articulam entre si.

O próprio autor, ao discutir essa relação em sua obra, concebe atitudes e crenças em níveis diferentes, pautando-se no que propôs Fishbein. No entanto, ao contrário deste pesquisador, para quem as atitudes se formam exclusivamente pelo componente afetivo, enquanto as crenças se originam pelos componentes cognitivo e de ação, López Morales (1993) defende que as atitudes têm sua gênese nas crenças linguísticas, às quais se acrescentam os componentes cognitivo e afetivo.

⁸ No original: *El estudio de las actitudes constituye un importante capítulo en la sociolingüística actual, y aunque no siempre se ha visto de esta manera, es un factor decisivo, junto a la conciencia lingüística, en la explicación de la competencia.*

O linguista esclarece que, em sua concepção, nem toda crença desencadeia uma atitude, mas, quando isso ocorre, a atitude se constitui sempre por um único componente, o conativo, que se refere às tendências para reagir, ou seja, à avaliação, que pode ser apenas positiva ou negativa, inexistindo a possibilidade de uma atitude neutra. A Figura 4 demonstra esses pontos de convergências e divergências entre Fishbein e López Morales, respectivamente.

Figura 4 – Relação entre os componentes atitudinais



Fonte: López Morales (1993, p. 234-235).

Moreno Fernández (1998, p. 179-180, tradução nossa) contribui para esse debate ao sugerir que há uma linha tênue entre as atitudes sociais e as atitudes linguísticas, sendo estas últimas uma avaliação dos “diferentes estilos, diferentes socioletos, diferentes dialetos ou diferentes línguas naturais”⁹. Segundo o autor, devido ao perfil social atribuído à língua, é comum que ela seja percebida de acordo com o *status* (ou ausência dele) que seus falantes detêm na sociedade. Isso implica reconhecer que, ao se avaliar uma variedade linguística, avaliam-se, concomitantemente, seus falantes.

Nesse sentido, Moreno Fernández (1998) traz para o cerne da discussão duas hipóteses formuladas por H. Giles e seus colaboradores. A primeira é a *hipótese do valor inerente*, segundo a qual duas variedades são comparadas, sendo uma delas considerada melhor ou mais atrativa; a segunda é a *hipótese da norma imposta*, que sustenta que uma norma é valorizada como superior quando é empregada por um grupo com maior prestígio social.

Os estudos de H. Giles confirmaram a segunda hipótese, indicando que uma mesma variedade pode ser avaliada de forma positiva ou negativa, a depender do

⁹ No original: *Estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lengas naturales diferentes*.

grupo social que a utiliza. Por essa razão, acentuamos que são os grupos socialmente mais privilegiados que, em geral, impõem o padrão de atitudes linguísticas na sociedade (Moreno Fernández, 1998).

Labov (2008[1972]) apresenta alguns estudos nos quais se pode observar como a dimensão social repercute no fenômeno da variação linguística e, conseqüentemente, nas atitudes linguísticas. Ainda que não sejam pesquisas voltadas especificamente ao campo das atitudes, elas descortinam como o prestígio social de determinadas formas linguísticas reflete as escolhas dos falantes e o lugar social que eles ocupam ou desejam ocupar na sociedade.

Em um de seus trabalhos mais conhecidos, o linguista investigou a realização do fonema /r/ em posição pós-vocálica (ex.: *car*, *card*, *four*, *fourth*) em três lojas de departamentos que representavam diferentes camadas sociais: *Saks Fifth Avenue* (classe alta), *Macy's* (classe média) e *S. Klein* (classe baixa).

Ao solicitar informações a vendedores desses estabelecimentos e observar suas respostas em contextos de fala espontânea e monitorada, verificou-se que a pronúncia do /r/ era mais frequente entre os falantes de status social mais elevado e tendia a aumentar em situações de maior formalidade, sobretudo entre os pertencentes à classe média. Esses resultados confirmam que a variação linguística não é aleatória, mas socialmente condicionada, e que os falantes ajustam seu comportamento linguístico conforme com o prestígio associado às variedades.

Em outra pesquisa conduzida na ilha de Martha's Vineyard, Labov buscou compreender os fatores sociais de um processo de mudança linguística em progresso, analisando a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/. O estudo revelou que a variação não se explicava por fatores puramente fonéticos, mas por aspectos sociais e identitários relacionados às atitudes dos falantes diante de sua comunidade.

Os moradores que expressavam maior sentimento de pertencimento à ilha (componente afetivo) e resistência à influência dos turistas e dos habitantes do continente apresentavam maior grau de centralização dos ditongos, utilizando essa característica fonética como um marcador simbólico de identidade local. Em contrapartida, aqueles que valorizavam o contato com o continente tendiam a empregar formas menos centralizadas (componente conativo).

Sob esse prisma, convém acentuar a importância da consciência linguística para a compreensão das atitudes linguísticas, visto que os falantes, conforme assevera Moreno Fernández (1998), são sabedores de que a língua é composta por

diferentes usos que os afetam de algum modo, o que pode levá-los à escolha de formas consideradas mais ou menos adequadas aos seus interesses. Assim, o autor enfatiza que a capacidade de escolha,

derivada da consciência linguística, é extraordinariamente decisiva quando se trata de produzir – e explicar – os fenômenos de variação e mudança linguísticas, bem como a escolha de uma língua em comunidades multilíngues. [...] além da atitude, uma das consequências diretas da consciência sociolinguística dos falantes é sua certeza ou insegurança linguística, ou seja, a relação entre o que um falante considera correto, adequado ou prestigioso e seu próprio uso linguístico (Moreno Fernández, 1998, p. 181-182)¹⁰.

A segurança linguística caracteriza-se pela aceitação positiva da variedade empregada, acompanhada da consciência de sua autenticidade e do reconhecimento de seu valor social dentro de determinado grupo. Já a insegurança linguística decorre da percepção de desvio em relação à norma prestigiada, levando o indivíduo a duvidar da autenticidade de sua própria fala. Essa sensação de inferioridade linguística manifesta-se quando o falante internaliza ideologias que atribuem maior valor às variedades de prestígio.

A consciência sobre os usos da língua envolve, segundo Freitag (2025), outro conceito igualmente importante: o da *saliência*. Esta, por sua vez, pode ser compreendida a partir de variáveis já definidas anteriormente por Labov (2008[1972]), a saber: *indicadores*, *marcadores* e *estereótipos*.

Os indicadores são aqueles que estão abaixo da consciência, portanto, não recebem avaliação social; os marcadores são aqueles em que se apresenta uma mudança estilística, isto é, os falantes têm consciência desses usos e oscilam entre um e outro conforme a sua valoração; os estereótipos, por sua vez, consistem nas formas linguísticas que estão acima do nível de consciência e, como efeito, são fortemente avaliadas, podendo ser estigmatizadas (Labov, 2008[1972]).

Freitag (2025, p. 46) complementa ao afirmar que “a saliência em processos de variação linguística permite identificar os gatilhos de preconceito social, já que variáveis salientes tendem a ser indexadas a perfis sociais no nível consciente”. Essa

¹⁰ No original: *Esta capacidad de elección, derivada de la consciencia lingüística, es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse – y explicarse – los fenómenos de variación y de cambio lingüísticos, así como la elección de una lengua en comunidades multilingües. [...] Aparte de la actitud, una de las consecuencias directas de la conciencia sociolingüística de los hablantes es su seguridad o su inseguridad lingüística, esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico.*

perspectiva mostra que, para compreender as atitudes linguísticas, é fundamental considerar não apenas a presença ou ausência de certos traços, mas também a percepção que os falantes têm sobre eles.

Dadas as diferentes avaliações linguísticas, torna-se necessário, do ponto de vista metodológico, recorrer a um conjunto de técnicas capazes de mensurá-las, como entrevistas, escalas sociais, questionários, entre outras. Esses procedimentos possibilitam capturar aspectos conscientes e implícitos das atitudes linguísticas, oferecendo uma base mais adequada para a análise da relação entre variação, prestígio e preconceito linguísticos.

Moreno Fernández (1998) argumenta que, sob a perspectiva mentalista, existem dois principais grupos de métodos para investigar as atitudes linguísticas: *métodos diretos* e *métodos indiretos*. As medições diretas caracterizam-se pelo uso predominante de entrevistas e questionários no processo de geração de dados. A respeito desses instrumentos, o autor saliente que

os questionários utilizados têm uma estrutura aberta (o respondente fornece a resposta que considera mais adequada) ou uma estrutura fechada (o respondente recebe opções limitadas de respostas. Entrevistas e questionários abertos frequentemente incluem perguntas como: O que você acha...? Como você reagiria...? [...]) Nesses estudos, é comum o uso de gravações chamadas fitas de estímulo ou gravações (Moreno Fernández, 1998, p. 187, tradução nossa)¹¹.

As medições indiretas caracterizam-se por serem aplicadas sem que os participantes tenham consciência do objeto investigado. Nesses casos, o objetivo da pesquisa é desconhecido pelos informantes, o que diminui a possibilidade de respostas enviesadas.

Dentre essas medidas, destaca-se a técnica *matched guise*, proposta por Wallace Lambert na década de 1960. Essa metodologia utiliza falantes bilíngues que gravam o mesmo texto em cada uma das línguas em estudo, de modo que as gravações são organizadas com o intuito de criar a impressão de que se trata de diferentes locutores. Os ouvintes avaliam atributos pessoais dos supostos falares por meio de escalas de diferenciais semântico. Diferenças nas avaliações atribuídas ao

¹¹ No original: *los cuestionarios empleados poseen bien una estructura abierta (el informante emite la respuesta que cree más adecuada), bien una estructura cerrada (al informante se le ofrecen unas posibilidades limitadas de respuesta). Las entrevistas y los cuestionarios abiertos suelen incluir preguntas del tipo ¿Qué piensa usted...? o ¿Cómo reaccionaría usted...? [...] en estos estudios es frecuente el uso de grabaciones llamadas grabaciones o cintas estímulo.*

mesmo indivíduo indicam que a variação de língua foi suficiente para suscitar atitudes contrastantes nos ouvintes (Moreno Fernández, 1998).

A técnica *matched guise*, em nossa interpretação, não se limita ao estudo de atitudes em ambientes bilíngues, podendo ser igualmente aplicada a diferentes variedades de uma mesma língua. Nesses casos, as fitas de estímulo são realizadas por falantes nativos que reproduzem o mesmo enunciado com variantes linguísticas distintas, o que permite identificar as avaliações associadas a cada uma delas.

Essa metodologia contempla diversos campos de aplicação, inclusive o educacional, onde pode ser utilizada para investigar as percepções e julgamentos de professores e alunos sobre as diferentes normas e usos da língua. Ela pode, portanto, contribuir para compreender de que maneira determinadas variedades são socialmente valorizadas ou estigmatizadas no espaço escolar, evidenciando as atitudes linguísticas que permeiam as práticas de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Atitudes Linguísticas no Ensino de Língua Portuguesa

As atitudes linguísticas influenciam diretamente as formas de ensino da língua portuguesa na escola. Para tratar da temática nesse enquadramento específico, adotamos o modelo teórico de Lambert e Lambert (1981), por ser o que melhor reflete a maneira como concebemos a articulação entre os componentes cognitivo (pensamentos e crenças), afetivo (sentimentos e emoções) e conativo (tendências para reagir).

A despeito de esses componentes constituírem partes fundamentais e interligadas das atitudes linguísticas, é importante reconhecer, no âmbito do ensino, a relevância das pesquisas educacionais que os investigam como dimensões que se influenciam mutuamente, sem que haja, para isso, uma relação de dependência, como se observa, sobretudo, na Linguística Aplicada.

Nessa área, destacam-se as contribuições de Barcelos (2001; 2004; 2015), que propõem uma aproximação entre crenças e ações, e destas com as emoções. A proposição decorre de mudanças no perfil teórico dos estudos atinentes às crenças linguísticas, inicialmente desenvolvidos no âmbito das línguas estrangeiras, mas que, a nosso ver, são igualmente aplicáveis ao ensino da língua portuguesa.

Barcelos (2004, p. 132) postula que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências, de nossa

interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Assim, considerando que a sala de aula é um espaço em que se entrecruzam diferentes experiências, compreendemos que as crenças linguísticas de professores e alunos podem repercutir no processo de ensino-aprendizagem.

A autora ressalta a necessidade de que as pesquisas nessa área avancem além da mera identificação e classificação das crenças como ideias fixas sobre os usos da língua e sobre o que significa ensinar e aprender a língua portuguesa no ambiente escolar. Isso se justifica pelo fato de que essa prática, ao se vincular exclusivamente à abordagem *normativa* de investigação das crenças acerca da aprendizagem de línguas, não atende satisfatoriamente aos objetivos emergentes (Barcelos, 2001).

Na abordagem normativa, as crenças linguísticas são analisadas fora de uma realidade específica e investigadas a partir de instrumentos, como escalas fechadas, que não garantem a comprovação de que o que é relatado corresponda, de fato, àquilo em que os participantes verdadeiramente acreditam. Além disso, permanecem questionamentos como: “Eles agem de acordo com aquelas crenças? Como eles interagem com essas crenças? Por que eles têm essas crenças?” (Barcelos, 2001, p. 78).

Cumprе mencionar que a identificação das crenças não representa, em si, um empecilho, mas se limitar a essa tarefa pode ser um problema metodológico. Outras abordagens, como a *metacognitiva* e a *contextual*, apresentam perspectivas que contrastam com a anterior. Na metacognitiva, as crenças influenciam as ações, ainda que a análise dessas ações não seja o objetivo principal, haja vista que a relação é apenas sugerida e voltada à elaboração de estratégias de aprendizagem (Barcelos, 2001).

O processo de transição entre as abordagens normativa e metacognitiva envolve a incorporação de outros instrumentos de geração de dados, passando da utilização predominante de escalas fechadas à realização de entrevistas semiestruturadas, de modo que professores e alunos passam a ser concebidos como sujeitos que ponderam acerca do processo de ensino-aprendizagem e que, por conseguinte, são capazes de articular suas crenças, o que é considerado um avanço, a julgar que

através do uso de entrevistas, as *partes envolvidas* têm a oportunidade de

elaborar e refletir sobre suas experiências. De acordo com Block (1997), entrevistas permitem aos alunos e *professores* definir e avaliar o processo de aprendizagem em seus próprios termos. [...] Na abordagem metacognitiva, as crenças são consideradas como conhecimento. Isso implica o reconhecimento das crenças *dos educandos e educadores* como parte de seu processo de raciocínio (Barcelos, 2001, p. 80, grifo nosso).

A abordagem, contudo, mantém o foco na individualidade dos sujeitos, sem levar em consideração as influências do meio na formação de suas crenças linguísticas, cenário que se modifica na abordagem contextual, a qual “não tem como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (Barcelos, 2001, p. 81), por meio de uma metodologia que contempla tanto as entrevistas quanto as observações no local da pesquisa.

Os estudos desenvolvidos à luz dessa abordagem teórica buscam compreender, entre outros aspectos, de que forma as experiências anteriores dos sujeitos falantes se refletem em suas crenças e em suas ações. Assim sendo, as interações realizadas em sala de aula assumem um papel importante, haja vista que possibilita o direcionamento das atenções também para as dimensões das emoções e, como propugna Barcelos (2015), da construção das identidades de professores e alunos.

Diante do exposto, observamos que, em um dos possíveis vieses de estudo das atitudes linguísticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, subsidiado pela área da Linguística Aplicada e, particularmente, pelos postulados teóricos de Barcelos (2001; 2004; 2015), as crenças linguísticas ocupam uma posição de destaque e, a depender da abordagem à qual se vincule sua investigação – normativa, metacognitiva ou contextual –, podem ou não implicar a presença das emoções e das ações.

No entanto, é plausível delinear outro viés também pertinente para os estudos nessa área. Trata-se de uma proposição que não nega a relevância das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada, ao contrário, toma-as como ponto de partida. A interpretação aqui assumida a respeito das atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa é a de que elas podem ser fundamentadas teoricamente na correlação entre três importantes campos de investigação, quais sejam: Psicologia Social, Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Áreas basilares para o estudo das atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa



Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

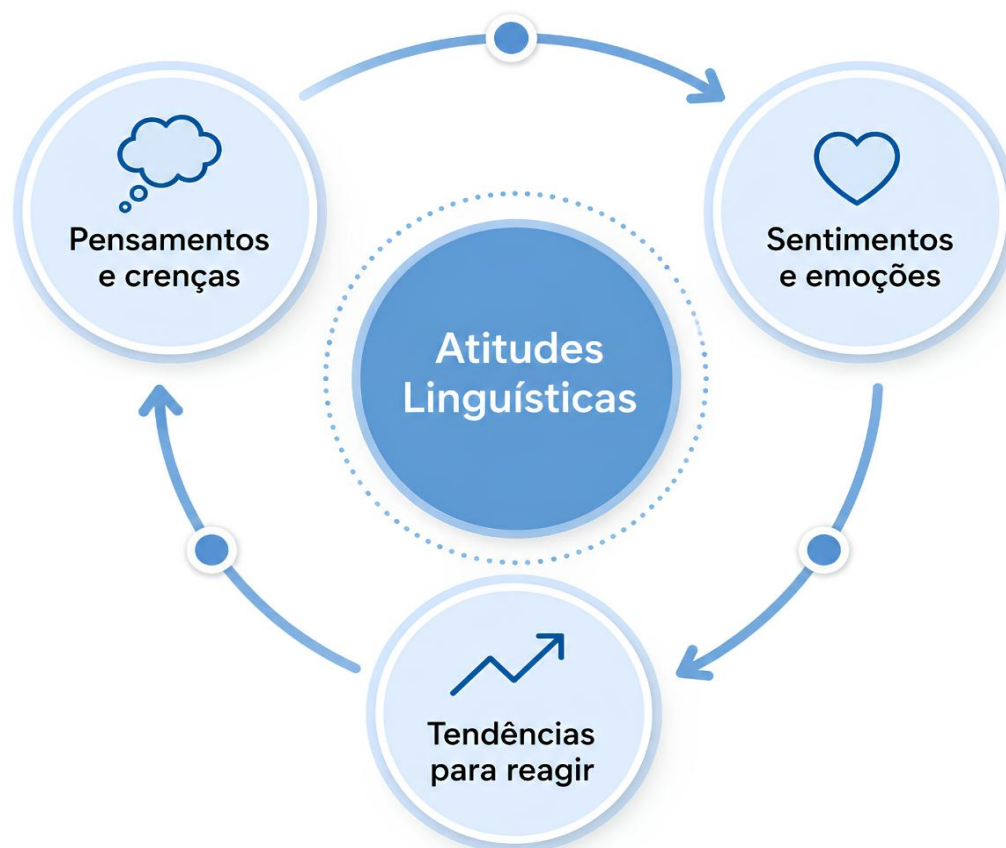
A Psicologia Social, como dissemos anteriormente, contribui significativamente para a investigação de atitudes. Fundamentamo-nos nessa área para delimitar a relação entre os componentes envolvidos na formação das atitudes linguísticas, mais especificamente, no esquema conceitual proposto por Lambert e Lambert (1981), segundo o qual os componentes pensamentos/crenças, sentimentos/emoções e tendências para reagir estão necessariamente interligados.

No espaço escolar, uma das possibilidades para o desenvolvimento das atitudes linguísticas está relacionada ao método da transferência, uma vez que os alunos tendem a desenvolver sentimentos de afeto e confiança em relação a seus professores. Essa relação afetiva, mediada pela necessidade de adquirir mais conhecimentos sobre a língua, favorece a incorporação de crenças e avaliações do educador quanto ao uso de determinadas normas, influenciando as atitudes linguísticas dos educandos.

O processo de formação das atitudes linguísticas, nessa ótica, não se configura como linear, ou seja, não parte necessariamente das crenças para, em seguida, passar pelas emoções e culminar nas reações como um produto, mas como um processo cíclico, no qual os componentes se influenciam mutuamente. Essa

concepção ressalta a interdependência interna das atitudes, uma vez que alterações em um de seus componentes podem repercutir nos demais. A Figura 6 esquematiza a ideia apresentada.

Figura 6 – Relação entre os componentes na formação das atitudes linguísticas



Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

A Linguística Aplicada soma-se a essa proposta ao oferecer, em seu arcabouço teórico, uma vasta literatura dedicada aos componentes que integram as atitudes. Nesse sentido, os estudos dessa área fornecem subsídios para compreender, de maneira detalhada, como as crenças, as emoções e as tendências de reação se manifestam em práticas pedagógicas concretas.

Por sua vez, a Sociolinguística Educacional fomenta a discussão de temas pertinentes ao cenário das atitudes linguísticas no ensino, tais como: variação, normas e preconceito linguístico. Nessa perspectiva, o termo *escola* é compreendido, em consonância com Santos (1996, p. 3),

em sentido muito amplo e inclui tanto instituições e pessoas integrando mais visivelmente o sistema escolar, como outras instituições e pessoas dotadas de poderes para intervir no sistema ou muito identificadas com ele:

professores, autoridades do ensino, gramáticos tradicionais, autores de manuais de classe, ensaístas conformes com a tradição escolar, academias tradicionalistas, escritores que a escola oferece como modelos de bem escrever.

Ao assumir a escola como um *sujeito de crenças*, como propõe Santos (1996), torna-se possível compreender que o sistema de crenças linguísticas que permeia o ambiente escolar (crenças escolares) não se restringe à responsabilidade dos professores, mas envolve todos os agentes que compõem esse espaço social.

Nessa direção, as crenças são entendidas como construções coletivas, resultantes das interações, das práticas discursivas e das políticas institucionais que moldam o ideário das escolas. Com isso, essas instituições são vistas não apenas como um local de reprodução de saberes, mas também como uma entidade social ativa, que produz, compartilha e reverbera determinadas visões concernentes às variedades linguísticas e aos falantes que as (re)produzem em sociedade.

Santos (1996) pontua que a entidade escolar se constitui historicamente a serviço dos interesses dos grupos sociais dominantes. Entre esses interesses, destacamos a necessidade de preservar a própria identidade social, cuja marca de distinção se manifesta, entre outros aspectos, na variedade linguística que utilizam. Nessa conjuntura, é atribuída aos estabelecimentos de ensino a função de conservar e difundir essa variedade, garantindo a manutenção de seu valor simbólico e a perpetuação de seu prestígio. Segundo o autor,

o trabalho de “fixação” de uma variedade da língua acaba por levar a um compromisso com uma visão estática da língua e a conseqüentes assunções de crenças que ligam a *mudança lingüística* a conceitos negativamente avaliados pela escola. Essas crenças se tornam mais intensas quando maior é a pressão, inevitável, das forças que levam a língua, mesmo uma variedade “fixada” da língua, a mudar (Santos, 1996, p. 18).

No cumprimento de sua função social, os centros educacionais tendem a cristalizar determinadas formas linguísticas como “corretas” em detrimento de outras, podendo desvalorizar as variedades efetivamente empregadas pela maioria de seus alunos. Essa postura descortina a presença de crenças linguísticas que associam o falar “certo” a padrões normativos historicamente construídos, ao passo que identifica as demais manifestações da língua como desvios ou erros que necessitam de correção.

A escola, desse modo, tende a agir sobre as práticas linguísticas dos

aprendizes, incitando o componente conativo das atitudes, isto é, suas tendências para reagir, com vistas a modificar a língua materna dos educandos e ajustá-la ao modelo mais valorizado socialmente.

Nesse processo, não se fazem presentes apenas as suas crenças e ações, mas também os sentimentos e emoções que permeiam as experiências linguísticas dos alunos, os quais, ao verem sua fala constantemente avaliada como inadequadas, tendem a desenvolver sentimento de insegurança, vergonha ou inferioridade em relação à sua própria variedade linguística, o que reforça a interiorização de valores negativos associados a ela.

Cyranka (2016) propugna que o não reconhecimento do vernáculo dos estudantes constitui um dos fatores mais significativos na formação de atitudes negativas relativas ao próprio aprendizado e ao contato com a norma-padrão na escola. Essa postura institucional, ao deslegitimar os dialetos dos alunos, contribui para o reforço de ideologias excludentes e, segundo nossa interpretação, pode favorecer o surgimento do preconceito linguístico dentro e fora das unidades escolares.

A autora defende, ainda, que falta aos estabelecimentos de ensino uma prática pedagógica que possibilite aos aprendizes ampliar suas experiências de letramento e, conseqüentemente, desenvolver maior competência de leitura e escrita nas variedades cultas da língua, de modo que as aulas de língua portuguesa ultrapassem o ensino tradicional da gramática normativa e, por conseguinte, contribua para a formação de atitudes linguísticas positivas.

À vista disso, no modelo teórico aqui proposto para o viés educacional dos estudos sobre atitudes linguísticas, consideramos indispensável incluir a questão da formação docente e as contribuições da Sociolinguística Educacional para esse processo. Se, por um lado, os educandos necessitam modificar possíveis atitudes negativas sobre o ensino de língua portuguesa, por outro, isso se concretiza de maneira mais fluida quando os próprios professores recebem uma formação que subsidie uma pedagogia voltada para a variação linguística. Imbernón (2009, p. 101-102, grifo nosso) corrobora ao destacar que

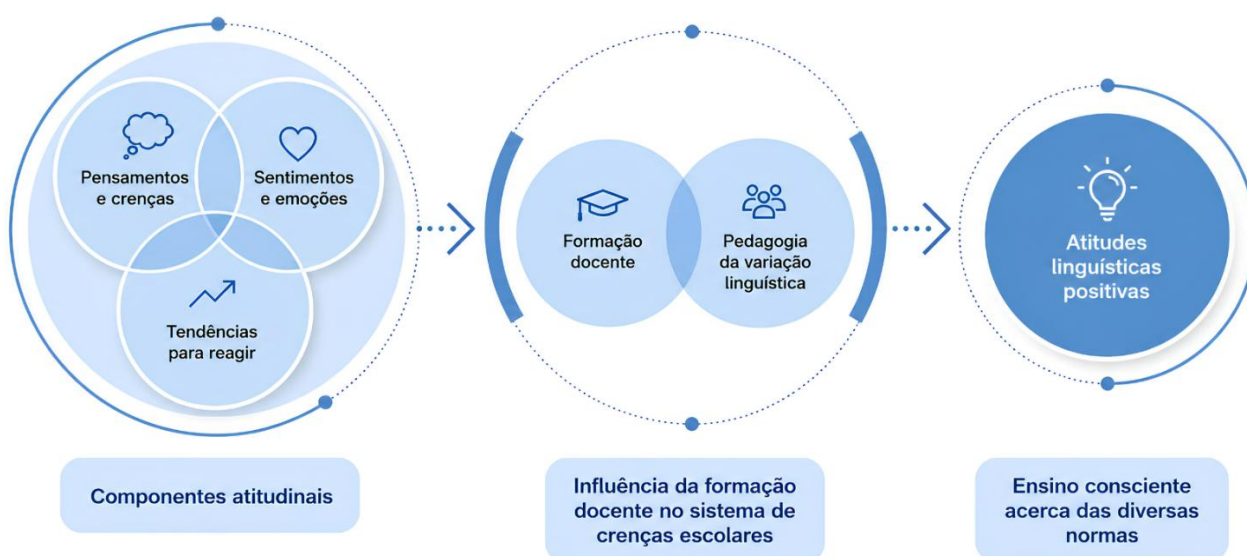
a formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os companheiros e com o alunado. E a rever as convicções e as crenças sobre a educação, o *ensino de língua portuguesa* e o contexto

social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui.

No âmbito linguístico, ao considerar as motivações, o percurso e o enquadramento sociocultural, essa formação orienta para a compreensão, por exemplo, do caráter heterogêneo da língua, constituindo-se como um elemento essencial para a efetivação da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2024) e da pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2005).

Reconhecer as diferentes normas presentes no âmbito escolar contribui positivamente para a prática docente, favorecendo a construção de uma educação linguística capaz de romper com a lógica prescritiva do “certo” e “errado” e de promover atitudes linguísticas positivas entre educadores e educandos. O pensamento teórico aqui apresentado está sintetizado na Figura 7.

Figura 7 – Conexões possíveis entre atitudes linguísticas, variação e ensino



Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

O esquema apresenta, em primeiro lugar, o processo de formação das atitudes linguísticas. Em seguida, na parte central, embora as crenças escolares não sejam exclusivas do professor, torna-se relevante para esta tese focalizar sua atuação, especialmente no que se refere à formação docente como elemento influenciador da pedagogia da variação linguística e das crenças escolares. Por último, o esquema ilustra que essa influência exerce um efeito transformador nas atitudes linguísticas em relação ao ensino de língua portuguesa, ratificando a importância de discutir a formação de professores como caminho para concretizar um ensino-aprendizagem

sensível à heterogeneidade linguística.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“Todas as reformas educativas levam sempre a um debate sobre a formação do professorado, seja inicial ou permanente, já que se parte de um princípio elementar segundo o qual não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos mediante os quais se formam o professorado.”
(Imbernón, 2009, p. 99)

As palavras de Imbernón (2009) ensejam a abordagem de alguns tópicos relevantes para a discussão desenvolvida ao longo desta seção, tais como: o itinerário formativo dos professores de língua portuguesa; as influências do meio social nas estruturas que regulamentam a formação e a prática docente; e, de forma mais específica (como grifo nosso à epígrafe), os debates hodiernos concernentes à heterogeneidade linguística, que contemplam o ambiente escolar e elucidam questões como a pluralidade de normas linguísticas, o preconceito linguístico, a noção de erro na língua, entre outros temas igualmente importantes e que exigem mais atenção no que tange à formação docente.

Quando o assunto é a formação de professores, não é raro, nem incorreto, pensar no percurso acadêmico desses profissionais no âmbito de um curso de licenciatura, o que se convencionou chamar de formação inicial. No entanto, restringir-se a essa modalidade equivale a afirmar, de certo modo, que os cursos de ensino superior, por si sós, seriam suficientes para entregar à sociedade professores capacitados para lidar com quaisquer situações e de se adaptar às mudanças que emergem no cenário educacional sem o auxílio de outrem – o que não é verdade. É nesse cenário que se insere a formação continuada.

Cumprе mencionar que, a despeito dessa distinção conceitual (formação inicial e formação continuada), concebemos essas modalidades como interdependentes, de modo que a formação do professor é compreendida como um processo contínuo, que não se encerra após o recebimento do diploma de graduação. Por esse motivo, adotamos aqui a terminologia proposta por Imbernón (2009): *formação permanente do professorado*, pois, em nossa interpretação, ela contempla e relaciona os diferentes estágios formativos, além de colocar em pauta a maneira como esse

percurso tem se arquitetado ao longo do tempo.

É importante destacar que *formação continuada de professores* e *formação permanente do professorado* não são, necessariamente, termos sinônimos. As diferenças, embora sutis, referem-se, sobretudo, a um modelo de ação e ajudam a delimitar um ponto de vista com o qual comungamos. Trataremos a respeito desses conceitos mais adiante.

Imbernón (2009, p. 11) esclarece que “a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo”. Entretanto, a preocupação com a estrutura dessa formação docente (seus pressupostos teóricos, modelos e modalidades) é recente e ainda esbarra em muitas questões. Uma delas refere-se à celeridade com que tudo se modifica atualmente, levando os agentes educacionais¹² a uma posição de inquietação diante da efervescência de ideias, valores e métodos, haja vista a consequente necessidade de readaptações no currículo e na formação dos professores, como pode ser depreendido a partir das palavras do autor:

Ao abordarmos a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (Schön, 1992) e a uma indagação perene sobre a formação do educador (Imbernón, 2009, p. 12).

Nessa conjuntura, alguns fatores podem dificultar o ajustamento entre a formação do professorado e a realidade dinâmica que a envolve. Imbernón (2009) destaca, a título de exemplificação, a comodidade de reproduzir o que já está implementado, ainda que as técnicas não sejam funcionais ou adequadas aos novos objetivos emergentes. O autor afirma que mergulhar em práticas inovadoras, apesar de ser algo necessário, ainda é um risco que poucos estão dispostos a correr.

Endossamos esse pensamento e enfatizamos que nossa intenção, assim como a do autor, não é defender um modelo de formação de professores pautado em princípios utópicos. O processo, decerto, apresenta nuances que vão muito além do

¹² Utilizamos essa nomenclatura para nos referirmos a todos os sujeitos que compõem o universo escolar – aqueles que estabelecem as diretrizes, as próprias diretrizes e aqueles que as executam.

desejo individual de fazer a diferença, o que requer um olhar cuidadoso, sobretudo no que tange à prática dos professores em sala de aula, a qual tem sido alvo de críticas baseadas em pressupostos que, muitas vezes, não consideram os atravessamentos da formação e da vida pessoal desses docentes.

Discutir a formação do professorado é uma necessidade, considerando que o entorno social repercute no ensino-aprendizagem, mas essa discussão deve ocorrer com sensibilidade, distanciando-se da concepção equivocada de que as mudanças na educação competem exclusivamente a esse grupo, bastando sua boa vontade para atender às novas demandas do ensino.

Para aprofundar o debate com foco nos professores de língua portuguesa, é imprescindível revisitar a história do curso de Letras no Brasil e, por acréscimo, dessa língua enquanto disciplina escolar, a julgar que tal retomada traz informações relevantes a respeito das vicissitudes da formação docente até a contemporaneidade, além de possibilitar a identificação da origem de determinadas atitudes linguísticas reverberadas ao longo do tempo.

Muitas lacunas e dificuldades identificadas atualmente na formação e prática do professor de língua portuguesa, em nossa compreensão, ainda são reflexo da configuração inicial dos cursos de Letras, razão pela qual se torna indispensável ampliar o debate em torno deles.

Dedicando-se ao estudo desse panorama histórico, Souza (2014) assevera que o curso de Letras não foi incluído no primeiro grupo de cursos de ensino superior do Brasil, criado por ocasião da chegada da família real ao país. Corroborando a informação, Fiorin (2006, p. 14) destaca sumariamente os primeiros cursos superiores criados no Brasil. Segundo o autor, criou-se a Academia Militar,

que formava engenheiros de diversas especialidades (mineração, química, construção), a Academia de Marinha, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de Olinda, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola de Agricultura da Bahia, a Academia de Belas Artes.

Até então, como reflexo do ensino instaurado pelos jesuítas em 1549, “as Letras se mantinham na condição de disciplinas básicas, e seu ensino se cingia ao que chamaríamos hoje níveis fundamental II (sexto ao nono ano) e médio” (Souza, 2014, p. 15), etapa destinada ao ensino específico da gramática latina, da retórica e da poética.

No que se refere especificamente à disciplina Língua Portuguesa, Soares (2012) destaca sua chegada tardia ao currículo escolar (somente nas últimas décadas do século XIX), elencando uma sequência de fatos históricos que explicam o caminho percorrido até sua consolidação. A autora acentua que, no Brasil Colonial, especialmente no programa de estudos da companhia dos jesuítas (o *Ratio Studiorum*), uma das principais finalidades da língua portuguesa era instrumentalizar a alfabetização necessária ao estudo da gramática latina e da retórica, uma vez que, naquelas circunstâncias,

o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja: não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercursos verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. Coube ao Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, intervir nas condições *externas* acima mencionadas (Soares, 2012, p. 144-145).

Guardadas as controvérsias em torno das reformas pombalinas, a pesquisadora frisa sua relevância para a valorização da língua portuguesa na escola. Contrariamente ao modelo jesuítico, que dispensava o estudo específico da gramática portuguesa, o padrão implementado pelo Marquês de Pombal conferiu a ela o *status* de disciplina curricular (Soares, 2012), de modo que os estudos da língua se realizavam a partir de duas disciplinas-base: a gramática (do latim e do português) e a retórica.

Ademais, após as reformas, como ainda não havia ensino superior no Brasil, não existia, conseqüentemente, um profissional formado para ensinar a língua portuguesa, era o Estado quem nomeava esse professor. Conforme Souza (2014, p. 14), com a saída dos jesuítas, implementaram-se as aulas régias, que consistiam em “concessões especiais do Estado a professores para lecionarem determinada disciplina, em geral em suas próprias casas, como atividade secundária e pagamento pouco mais do que simbólico”.

Após a exclusão da gramática latina do currículo escolar, o que aconteceu gradativamente, a gramática portuguesa conquistou sua autonomia, e embora já houvesse, por volta do século XIX, “uma polêmica sobre uma possível *língua brasileira*” (Soares, 2012, p. 148), foi o ensino do português europeu que prevaleceu,

somando-se a ele o ensino da retórica e, no bojo desta, o da poética, a qual se tornou, *a posteriori*, uma disciplina curricular autônoma encarregada dos estudos literários.

Os três componentes mantiveram-se no núcleo comum do ensino de língua portuguesa até as últimas décadas do século XIX (Soares, 2012). Anteriormente, ainda em 1838, eles foram incorporados integralmente ao currículo do recém-criado Colégio Pedro II, influenciando diretamente esse ensino no Brasil, bem como o conteúdo dos livros didáticos utilizados à época, que já funcionavam como o principal suporte a serviço do professor.

Nas dependências do colégio, ensinavam a língua portuguesa os intelectuais que se dedicavam ao estudo desta língua e de sua literatura, como bem ressalta Soares (2012). Eram, em sua maioria, estudiosos formados na Europa, o que explica a fidelidade aos textos e autores clássicos. Em decorrência desse modelo de formação, os alunos egressos da instituição, “depois de um ciclo de sete anos de estudos (cumpridos, via de regra, dos 12 aos 18 anos), recebiam o título de bacharéis em Letras” (Souza, 2014, p. 15).

A despeito do prestígio conferido às pessoas possuidoras de tal título na sociedade da época – título esse que não se confundia com um diploma de nível superior –, vistas como cultas e intelectuais, é importante destacar que a finalidade principal dessa formação não era preparar para a atuação docente, mas sim facilitar o ingresso dos alunos em um curso superior de prestígio, como o de medicina, por exemplo.

Em contrapartida, de acordo com Souza (2014, p. 15), “a corporação dos professores de Letras manifestava desejo de ver seu campo de estudos alçado à condição de curso de nível superior”, o que gerou uma discussão ainda no âmbito do Colégio Pedro II, com movimentação significativa por volta de 1883, mas sem resultados positivos até então. A consolidação do projeto veio posteriormente, a partir de 1908, quando foram implementados os seguintes cursos de Letras:

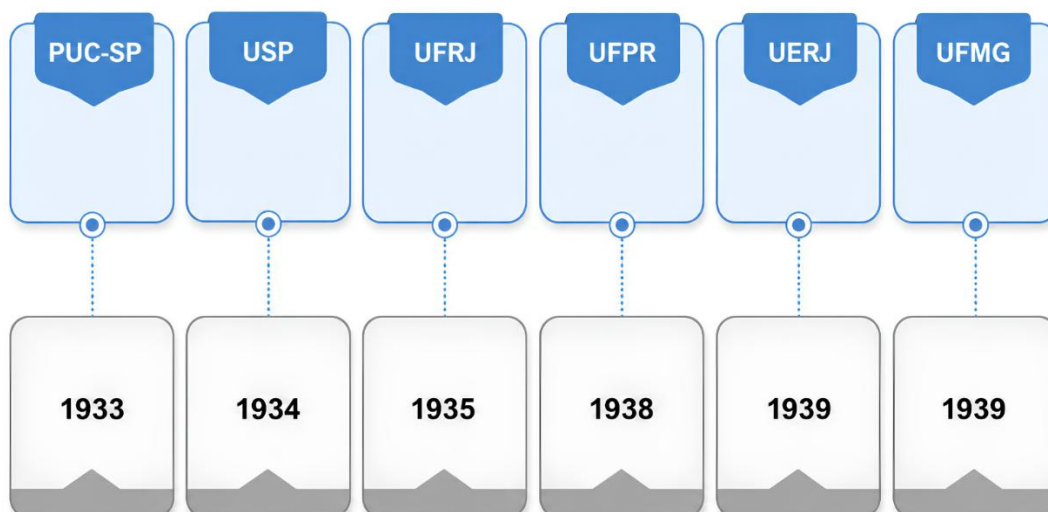
1 – Faculdade Eclesiástica (depois Pontifícia) de São Paulo: fundada em 1908 e extinta em 1914; 2 – Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo: fundada em 1908, interrompeu suas atividades em 1917, por causa da Primeira Guerra; voltou a funcionar em 1922, passando a chamar-se, a partir de 1931, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, sendo posteriormente incorporada à Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quando da sua fundação, em 1946; 3 – Academia de Altos Estudos: fundada em 1916, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, passa a chamar-se, a partir de 1919, Faculdade de Filosofia e Letras, cessando as atividades em 1921; 4 – Faculdade de

Filosofia e Letras do Rio de Janeiro: fundada em 1924 e extinta em 1937; 5 – Faculdade Paulista de Letras e Filosofia: fundada em 1931 e extinta no ano seguinte (Souza, 2014, p. 15).

O curso de Letras da PUC-SP, nessa esteira cronológica, foi o único que se manteve no decurso do tempo, resultado de uma sucessão de mudanças pelas quais a universidade passou, tanto em nome quanto em estrutura. A instituição surgiu em 1946, “pela agregação de alguns cursos superiores isolados, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, [...] bem como o Instituto Sedes Sapientiae, que fora criado em 1933 e contava com um curso de Letras” (Souza, 2014, p. 16), o que confere à PUC-SP, hoje, o título de universidade com o curso de Letras mais antigo do Brasil.

Assim como a PUC-SP, há outras universidades que também incorporaram seus cursos de Letras a partir de instituições preexistentes. É o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que incorporou, em 1939, o curso da Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, existente desde 1935; da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fundada em 1950, cujo curso de Letras foi incorporado da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, criada em 1939; e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que incorporou, em 1949, a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, onde o curso de Letras já existia desde 1939. Somam-se a esse grupo de cursos pioneiros o da Universidade de São Paulo (USP), criado juntamente com a instituição, em 1934, e o da Universidade Federal do Paraná (UFPR), datado de 1938 (Souza, 2014). A Figura 8 resume esse panorama.

Figura 8 – Cursos de Letras mais antigos do Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Souza (2014).

Outro marco importante para os cursos de Letras brasileiros foi o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que sistematizou o currículo a ser seguido em suas atividades acadêmicas. O documento previa o estudo das línguas clássicas, da língua vernácula e de línguas estrangeiras, “além de Filologia Românica e disciplinas de história das literaturas dos idiomas nacionais e clássicos integrantes do plano de estudos” (Souza, 2014, p. 17).

À vista disso, é relevante investigar de que maneira o Decreto-Lei repercutiu na reestruturação dos cursos, porque sua efetivação, a nosso ver, influenciou diretamente a formação inicial de professores de língua portuguesa no país. Para tanto, escolhemos apenas uma universidade entre aquelas apresentadas na Figura 8: a USP, devido ao contato mais acessível aos textos teóricos a seu respeito e, também, por acreditarmos que, em razão de seu prestígio nacional, ela tenha servido de inspiração para outros cursos que vieram posteriormente.

Fiorin (2006) é enfático ao afirmar que a Universidade de São Paulo foi criada no Brasil com uma finalidade muito bem delimitada: formar uma nova elite brasileira, motivo pelo qual todos os seus professores, nesse primeiro momento, foram trazidos da Europa. Inicialmente, os cursos de Letras pertenciam à Faculdade de Filosofia, que era o núcleo comum ao qual também se vinculavam as seções de Filosofia e Ciências.

Souza (2014, p. 17) vê a configuração multidisciplinar da instituição como algo positivo, defendendo que a Faculdade se apresentava como “espaço de convergência literalmente universitário, isto é, onde, pela integração de todas as disciplinas, se delinearia um saber universal, apto a neutralizar o particularismo das especialidades, dotando-as assim do indispensável vigor reflexivo”. Desse modo, na formação inicial de professores, previa-se um ciclo básico de estudos, ancorado na Filosofia, que era comum aos demais cursos.

O modelo formativo, no entanto, decaiu em razão das investidas de cursos como Medicina, Direito e Engenharia, que almejavam maior autonomia na elaboração de seus currículos. O ensino superior começou, então, a se estruturar da forma como conhecemos hoje, com faculdades independentes.

O Decreto-Lei vigorou até o ano 1962 e alterou os cursos de Letras da USP (Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras) para Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, estrutura triádica que também foi imposta a outras universidades brasileiras onde a área de estudos já se encontrava consolidada.

De acordo com Fiorin (2006, p. 16),

as cadeiras que tinham a cargo esses três cursos eram Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã.

Focalizamos o curso de Letras Neolatinas, mais especificamente as cadeiras que, em nossa concepção, influenciaram as diretrizes teórico-metodológicas dos atuais cursos de Letras - Língua Portuguesa e, como efeito, a formação do professor: Filologia e Língua Portuguesa e Filologia Românica.

Ainda em conformidade com Fiorin (2006), a primeira baseava-se predominantemente em estudos diacrônicos: gramática histórica e história da língua, tanto no ensino quanto na pesquisa. O pesquisador ressalta que a cadeira dedicava pouquíssima atenção à língua portuguesa falada no Brasil e valorizava autores portugueses canônicos cuja variedade era considerada um modelo a ser seguido em relação ao uso da língua.

Em virtude disso, justifica-se a manutenção de crenças negativas por parte de alguns professores de língua portuguesa, principalmente aqueles com formação mais antiga, em relação a determinadas variedades que não condizem com os padrões defendidos, desde cedo, como o protótipo ideal da língua a ser ensinada aos falantes brasileiros.

Outro recorte importante atinente à cadeira de Filologia e Língua Portuguesa diz respeito aos embates de orientação teórica que existiam entre a Filologia e a Linguística, mesmo havendo fidelidade à diacronia em ambas as áreas. Se os filólogos, por um lado, preocupavam-se com a sintaxe, os linguistas, por outro, interessavam-se mais pela fonética e pela morfologia. Conforme Fiorin (2006, p. 19),

a concepção de filologia que orienta os trabalhos da cadeira de Filologia e Língua Portuguesa é a clássica concepção desse ramo do conhecimento, que se funda no conceito de cultura como o conjunto dos conhecimentos intelectuais de um dado povo. Nela, a cultura é entendida como uma realização das classes dominantes. Por outro lado, quando se diz que o lingüista se interessa mais pela fonética e pela morfologia do que pela sintaxe, mostra-se que é a lingüística histórica, criada no século XIX, que está na base do trabalho lingüístico desenvolvido na cadeira.

Os estudos sincrônicos, por sua vez, abordados de forma muito tímida e

pontual nesse componente curricular, ganharam maior notoriedade na cadeira de Filologia Românica. Nesta, a Linguística Moderna passou a ser estudada com afinco, como resultado dos esforços do catedrático professor Theodoro Henrique Maurer Junior, que trouxe para São Paulo suas experiências em diversos campos da Linguística, como a fonética e a linguística geral, e disseminou as teorias de Bloomfield, Saussure, entre outros, influenciando diretamente a formação de uma geração de linguistas (Fiorin, 2006).

É oportuna a observação de que essa mudança ocorreu em um cenário no qual os estudos sobre a língua na escola já se encontravam organizados na disciplina denominada “Língua Portuguesa” ou “Português” (Soares, 2012), e que a formação inicial do professor atendia à realidade de um público privilegiado que frequentava as salas de aula à época. Ratifica-se, assim, a afirmação de que os cursos de Letras surgiram para atender às necessidades da elite.

Soares (2012) fortalece o debate ao afirmar que a essência da disciplina escolar, apesar da mudança de nomenclatura, manteve-se fortemente ligada ao tripé gramática, retórica e poética até os anos 1940 do século XX. O ensino de língua portuguesa permanecia voltado a uma variedade linguística que, não por acaso, era a mesma encontrada nos livros de literatura canônica, arquétipo de perfeição linguística, uma vez que,

fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: “os filhos-família”, como os denomina Houaiss (1985:94), os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa (Soares, 2012, p. 149-150).

A real modificação da disciplina Língua Portuguesa, ocorrida principalmente a partir dos anos 1950, foi um reflexo da democratização da escola. Soares (2012) afirma que, naquela conjuntura, as camadas menos privilegiadas da sociedade passaram a ocupar um lugar que outrora não podiam, aumentando o quantitativo de alunos nas instituições escolares. Por conseguinte, houve a necessidade da contratação de mais professores para ministrar a disciplina, demanda que levou à seleção de profissionais sem muitos critérios pré-estabelecidos, o que só mudou verdadeiramente em 1996, após a publicação da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB).

Em 19 de outubro de 1962, com a publicação do Parecer nº 283, do Conselho Federal de Educação, o currículo dos cursos de Letras do Brasil foi submetido a uma nova reconfiguração. O documento estabeleceu uma proposta de currículo mínimo, considerando que, até então, o curso de Letras Neolatinas formava o professor, em um período de três a quatro anos, para atuar em mais de uma língua com suas respectivas literaturas.

Tal condição, conforme argumentou o relator do projeto, Valnir Chagas, culminava em uma formação genérica, sem aprofundamento de estudo em nenhuma delas. Desse modo, os grupos pelos quais se constituíam os cursos da área de Letras (Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas) foram redesenhados, adotando-se a nomenclatura geral de curso de Letras, que passou a ter um tempo regimental de quatro anos e, gradativamente, começou a se organizar em habilitações.

O Parecer determinou que as habilitações seriam simples (Português e suas literaturas) e duplas, “constituídas por Português e mais uma língua clássica ou moderna e respectivas literaturas *escolhida pelo acadêmico* (Português-Latim, Português-Francês, Português-Inglês, etc.)” (Souza, 2014, p. 18, grifo nosso), sendo vedado, no segundo caso, cursar mais de duas línguas.

O currículo foi dividido em duas partes, uma comum e outra diversificada, além das matérias pedagógicas. A primeira parte contemplava as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística; e a segunda, uma língua estrangeira clássica ou moderna com literatura correspondente, Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica.

A reorganização, na percepção de Castilho (1963), pôde ser entendida como uma valorização da língua vernacular no ensino superior e, conseqüentemente, no ensino secundário, o que se reflete, em certa medida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo a qual ficou determinado que o ensino da língua portuguesa se tornaria obrigatório em todas as etapas do ensino básico, conforme descrito em seu Artigo 26, Parágrafo 1º:

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente,

o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Brasil, 1996).

Assim, o curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa passou a se fortalecer, sobretudo em virtude do Artigo 62 da mesma Lei, que previu a formação em nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério. Em decorrência disso, ratificamos a importância de se debaterem as disciplinas que fundamentam a formação inicial de professores dessa área, com especial destaque para as contribuições da Linguística.

De acordo com Castilho (1963), a chegada dessa ciência aos currículos dos cursos de Letras implicou a necessidade de formar mais linguistas, tendo em vista que, diante da obrigatoriedade de oferta da disciplina e do baixo quantitativo desses estudiosos à época, se poderiam manter os métodos e conteúdos tradicionais sob uma nova terminologia.

Além disso, dada a profusão de temas que emergiam (e ainda emergem) no interior da Linguística e de outras disciplinas, o autor critica a duração de quatro anos estabelecida para a conclusão do curso. Para ele, uma formação inicial minimamente adequada deveria ocorrer em cinco anos, porque isso significaria “abrir espaço de tempo hábil a que o aluno possa redigir uma memória de relativa envergadura e que lhe confira o bom título de licenciado” (Castilho, 1963, p. 30).

Posicionamento contrário é apresentado por Souza (2014, p. 20), para quem o aumento na carga horária simboliza “um sinal de estranha fé ultimamente compartilhada por políticos e educadores, segundo a qual, no campo da Educação, haveria uma relação fatal de causa e efeito entre quantidade e qualidade de ensino”.

O pesquisador argumenta que a realidade social dos sujeitos formados nesse curso não é a mesma de tempos atrás. A maioria deles, hoje, provém de uma “extração sócio-econômica mais modesta, cujos integrantes não podem protelar por muito tempo sua dedicação plena ao trabalho remunerado” (Souza, 2014, p. 22).

Por esse viés, concordamos que cinco anos talvez seja um período demasiado longo. O tempo, decerto, não é o único fator que pode determinar o sucesso ou fracasso de uma formação acadêmica, mas também o bom ou mau aproveitamento que se faz dele, o quadro de ofertas de disciplinas, o modo como elas se estruturam, entre outras questões pertinentes.

Nessa perspectiva, Souza (2014) acrescenta à sua crítica o perfil instrumental

que, em sua visão, tem se instalado no currículo do curso de Letras, culminando no aumento da carga horária das disciplinas ditas pedagógicas e, conseqüentemente, na redução das disciplinas de Linguística e Literatura.

Não obstante, por se tratar de um curso de licenciatura, entendemos que o fazer pedagógico é essencial, mas carece de novos debates referentes à sua concretização, pois apesar da existência de disciplinas voltadas à prática, a correlação entre teoria e prática ainda é muito superficial, sendo comumente contemplada em disciplinas com pouco ou nenhum diálogo entre si.

O ementário das disciplinas específicas, a nosso ver, precisa contemplar de forma mais efetiva as questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa na educação básica, com o intuito de reduzir a distância entre a universidade e o chão da escola, uma vez que não é incomum encontrar professores que detêm amplo conhecimento específico, mas que relatam dificuldades para adequar esses saberes à prática em sala de aula.

Esse cenário, de certo modo, distancia-se do que é previsto no Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), principalmente no que tange ao Inciso III:

A associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024, p. 3).

Nesse sentido, entendemos que é necessário intensificar o viés pedagógico – o “como fazer” – no desenho curricular dos cursos de Letras, sobretudo à luz do Parecer CNE/CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para diversos cursos, entre eles o de Letras, com ênfase nas seguintes competências e habilidades:

Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição

dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001, p. 30).

Essas orientações explicitam que a formação em Letras, conforme preconizada pelas DCNs, vai além do domínio de conteúdos, demandando também a capacidade de relacioná-los a práticas de ensino. Desse modo, não se trata apenas de assegurar o conhecimento teórico, mas de promover condições para que o futuro professor desenvolva competências que lhe permitam adaptar tais saberes na sala de aula. As palavras de Tardif (2014, p. 234-235) sintetizam nosso parecer:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. É uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática.

Cumprе аcentuar, entretanto, que o propósito não é defender que as licenciaturas devem criar receitas e entregá-las aos recém-licenciados após quatro anos de estudo, pois o diploma não acompanha um manual de instruções, mas defender, como bem ressalta Freire (2025, p. 30), que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Guardadas as devidas proporções, é possível dizer que já existem alguns avanços em relação à formação inicial do professor de língua portuguesa, com destaque para algumas iniciativas do Governo Federal, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica. Ou seja, se ainda há, por um lado, um direcionamento segundo o qual os docentes devem se ater à variedade da literatura clássica, por outro, há a recomendação, principalmente depois da inclusão da Linguística à grade curricular, de que a pesquisa deve chegar à educação básica, com vistas a contribuir com um ensino que não precisa deslegitimar as normas linguísticas dos alunos para apresentar a norma gramatical. A esse respeito, Guedes (2006, p. 13) faz as seguintes considerações:

Há muito a função do professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever: seu trabalho tem-se limitado ao ensino cada vez mais diluído da metalinguagem da gramática tradicional. Enquanto a escola recebia, até os anos 1950, apenas alunos que tinham acesso em casa a um vernáculo menos distante dela, essa metalinguagem ainda ajudava a ler os *clássicos*

da língua. A partir dos anos 1960, no entanto, quando a escola passou a incorporar quem até então não tinha tido nenhum acesso a essa língua (e, menos ainda, a livros) – primeiro como alunos e, a seguir, como professores – e os clássicos passaram a ser substituídos pelos modernos, essa gramática perdeu toda referência a qualquer língua ouvida, falada ou lida na escola. Passou a representar apenas o que deveríamos ouvir, falar e ler se não fôssemos todos incompetentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), publicados no final do século passado, refletem parcialmente o que foi tematizado pelo autor e marcam o início de uma nova fase para a formação de professores no Brasil, trazendo discussões acerca de temas importantes, como é o caso da competência discursiva/comunicativa. Conforme o documento,

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (Brasil, 1998, p. 23).

Em vista disso, realçam-se ainda mais as implicações da heterogeneidade lingüística no ensino de língua portuguesa, conceito fundamental para que o currículo escolar ampliasse a compreensão acerca do objeto de estudo da disciplina e, conseqüentemente, viabilizasse a inclusão da variação lingüística como tema indispensável à formação do educando no ensino básico. Tal perspectiva ganhou maior destaque a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o devido crédito às seguintes competências específicas de Língua Portuguesa:

[...] Compreender o fenômeno da variação lingüística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades lingüísticas e rejeitando preconceitos lingüísticos;
 [...] Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual;
 [...] Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 87-494).

A variação lingüística, nesse caso, é muito mais do que um conteúdo

programático, é um lugar-ideológico em que se acolhem as diferentes variedades linguísticas, especialmente aquelas que são socialmente estigmatizadas.

No cenário educacional de São Miguel do Guamá (PA), as competências da BNCC são incorporadas por outros documentos orientadores utilizados pelos professores. Aqueles que atuam no ensino fundamental, ofertado pela rede municipal, contam com o direcionamento adicional do Documento Curricular de São Miguel do Guamá (DCM), enquanto os docentes do ensino médio se orientam pelo Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Ambos fazem menção à diversidade linguística, ainda que não apresentem competências específicas voltadas à variação local, mantendo, assim, o caráter mais geral herdado dos documentos nacionais.

Assim, considerando o percurso histórico da formação de professores no curso de Letras e da disciplina escolar que tem a língua portuguesa como foco, não é estranho que alguns docentes recepcionem a temática da variação linguística com certa preocupação quanto a tangenciar seu papel de professor de português e, ainda, que a desenvolvam de forma superficial, apenas para atender à obrigatoriedade do currículo.

Isso ocorre, em parte, porque o debate concernente à heterogeneidade linguística é relativamente recente, se comparado à longa tradição de formar professores com base exclusivamente na variedade dos grandes nomes da literatura portuguesa, razão pela qual, até hoje, determinadas atitudes linguísticas negativas sobre o ensino de língua portuguesa continuam a reverberar.

O que foi dito reforça a necessidade de uma formação de professores que vá além da graduação, como garantido pela LDB, no Artigo 62, Parágrafo 1º: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996), a fim de auxiliá-los diante dos desafios educacionais emergentes.

É certo que iniciativas já foram implementadas nesse sentido, como a instituição, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), ao qual se vincula o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Este, por sua vez, é voltado à formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental, buscando integrar conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, com vistas à melhoria do ensino e à

intervenção qualificada na educação básica.

Ademais, destacam-se também as contribuições da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No cenário paraense, por exemplo, tanto a Universidade do Estado do Pará (UEPA) quanto a Universidade Federal do Para (UFPA) ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Língua Portuguesa. Ainda assim, mesmo sendo ofertados na modalidade a distância, muitos professores não conseguem participar dessas ações formativas.

A formação continuada, como relatado no início desta seção, não é necessariamente um sinônimo de formação permanente do professorado. A diferença, em termos práticos, reside na crítica de Imbernón (2009) a uma metodologia obsoleta que ainda é executada sob a nomenclatura de formação continuada, agregando pouco à prática docente, uma vez que

há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (Imbernón, 2009, p. 35).

Logo se vê que o questionamento do autor não se refere à terminologia em si, mas àquilo que se convencionou associar a ela, haja vista que a formação continuada (sem entrar no mérito dos programas de pós-graduação) geralmente acontece de forma pontual, verticalizada, concebendo os professores como sujeitos passivos e desconectados de sua realidade profissional.

De modo contrário, em consonância com Imbernón (2009, p. 37), essa modalidade formativa deve ser colaborativa, contínua e precisa “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seus *status* trabalhista e social”. Esse contraste evidencia a distinção conceitual e justifica a preferência pelo termo formação permanente do professorado.

Entendemos, portanto, que quando os professores conseguem perceber as contribuições positivas da formação permanente, “mudam suas crenças e atitudes de forma significativa” (Imbernón, 2009, p. 27), o que, além de melhorar a autoestima do docente enquanto profissional, projeta perspectivas capazes de promover

transformações no ensino de língua portuguesa na educação básica.

2.4 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE ATITUDES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As pesquisas sobre atitudes linguísticas têm se consolidado, nas últimas décadas, como um campo relevante para a compreensão das relações entre variação linguística, ensino e formação (inicial e continuada) de professores. No âmbito da Sociolinguística Educacional, diversas pesquisas têm investigado como diferentes sujeitos avaliam a diversidade linguística e como essas avaliações influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, torna-se imprescindível revisitar algumas pesquisas já realizadas nesse campo, a fim de compreender como o processo tem sido abordado sob diferentes perspectivas, descortinando similaridades, divergências e avanços na linha de investigação. É nessa perspectiva, portanto, que se consolida o estado da arte desta tese.

Para sua composição, selecionamos estudos que discutem as atitudes linguísticas relacionadas especificamente ao ensino de língua portuguesa, sobretudo no âmbito da Sociolinguística Educacional. A busca pelos trabalhos foi realizada em repositórios institucionais de programas de pós-graduação, *Google Acadêmico* e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando descritores como crenças linguísticas, atitudes linguísticas, variação linguística, ensino de língua portuguesa e Sociolinguística Educacional.

A seleção das pesquisas considerou alguns critérios basilares. Em primeiro lugar, como dito anteriormente, priorizamos a afinidade com o tema investigado, privilegiando estudos que analisam as atitudes linguísticas no universo educacional. Em segundo lugar, selecionamos trabalhos que possibilitassem compreender as relações entre atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa em diversas realidades educacionais, uma vez que entendemos ser necessário lançar uma visão panorâmica sobre o objeto em análise. Por fim, optamos por incluir teses e dissertações que tenham sido publicadas nos últimos quinze anos.

Iniciamos a discussão com a tese intitulada *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*, defendida em 2007 por Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Nívia Roncarati de Souza.

Apesar de o trabalho fugir ao recorte temporal definido inicialmente para o estado da arte, decidimos mantê-lo por duas razões: sua relevância para a discussão das atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa e o fato de parte da tese ter sido posteriormente publicada em livro, cuja segunda edição, intitulada *Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola*, foi lançada em 2014 pela Editora UFJF.

O estudo se insere na área da Sociolinguística e apresenta importantes contribuições para sua vertente educacional, haja vista que traz para o cerne as avaliações de alunos do ensino fundamental em relação a variedades linguísticas do português brasileiro, objetivando investigar as atitudes linguísticas desses estudantes diante de três variedades situadas no contínuo rural-urbano.

Para alcançar esse objetivo, Cyranka (2007) aplicou um teste de atitudes linguísticas a alunos da oitava série de cinco escolas públicas de Juiz de Fora – MG e de uma escola da rede privada de ensino. Nesse teste os participantes deveriam avaliar diferentes gravações de fala a partir de três marcadores da dimensão de poder (inteligente, competente e rico) e de três marcadores da dimensão de solidariedade (honesto, simpático e boa pessoa).

Além disso, Cyranka (2007) aplicou um teste de crenças linguísticas aos mesmos participantes, incluindo, nessa etapa, seus professores e formandos do curso de Letras, com o intuito de verificar possíveis relações entre as crenças dos docentes e graduandos e as avaliações manifestadas pelos estudantes.

Os dados evidenciaram que os alunos demonstravam forte identificação com a variedade rurbana, associando-a à dimensão de prestígio e poder social. Ao conceber crenças e atitudes como esferas distintas, a pesquisadora identificou um conflito entre elas: a despeito de os estudantes reconhecerem a legitimidade de sua variedade linguística, muitos afirmaram não saber falar ou escrever “corretamente”, reproduzindo concepções normativas difundidas no ambiente escolar. Esses resultados apontam para a necessidade de uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de reconhecer a diversidade linguística e reduzir a distância entre a variedade do professor e a do aluno.

Ao evidenciar como representações negativas sobre a própria fala podem afetar o processo de aprendizagem, o estudo de Cyranka (2007) contribui para a

compreensão de como as crenças linguísticas são construídas ao longo da escolarização e abre caminho para investigações voltadas a outros níveis de ensino, como o ensino superior. Na tese da autora, no que se refere a esse nível de ensino, os dados demonstraram que os formandos em Letras já externavam uma consciência crítica sobre as consequências de abordagens tradicionais na formação dos alunos na escola básica.

Com vistas à maximização das investigações sobre crenças e atitudes linguísticas para o ensino superior, destacamos a tese *Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos*, defendida em 2019 por Taciane Marcelle Marques no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino superior de uma universidade do estado do Paraná, a partir da análise de testes de crenças e atitudes, antes e após o tratamento da heterogeneidade linguística. Entre os objetivos específicos, destacaram-se: (i) compreender o processo de manifestação das crenças linguísticas dos alunos quanto à linguagem do outro e à deles; (ii) observar diferentes formas de atitudes relacionadas à variedade linguística (rural, rurbana e urbana), atentando ao preconceito linguístico; (iii) averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita; e (iv) promover a possível mudança de atitude dos informantes, a partir de uma abordagem diferenciada da língua, por meio do curso de Língua Portuguesa aos informantes.

A metodologia adotada envolveu a aplicação de testes de crenças e atitudes linguísticas, que abordaram questões concernentes à fala e à escrita, a estudantes universitários participantes do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em dois momentos distintos: antes e depois de um curso de Língua Portuguesa voltado a temas como “concepção de linguagem, variação e mudança linguística, norma linguística, adequação linguística, estigma e preconceito linguístico” (Marques, 2019).

Cumprе mencionar que a autora optou por incluir participantes que não cursavam Letras, limitando-se às áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, sob a justificativa de que os acadêmicos desse curso possuíam, em sua grade curricular, disciplinas que tratavam da variação linguística e, por essa razão, já apresentavam determinado conhecimento acerca da temática.

Os instrumentos selecionados permitiram identificar as avaliações linguísticas dos participantes e analisar possíveis mudanças decorrentes da intervenção pedagógica. Os resultados indicaram que muitos estudantes, inicialmente, apresentavam concepções normativas de língua e atitudes negativas em relação a determinadas variedades linguísticas. Após a aplicação do curso, porém, Marques (2019) constatou uma tendência à revisão dessas crenças e à adoção de avaliações mais positivas, o que confirmou a eficácia de abordagens pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística Educacional.

Ainda no âmbito do ensino superior, mas com foco específico na formação inicial de professores de língua portuguesa, fazemos referência à dissertação de Douglas Afonso dos Santos, autor desta tese, intitulada *Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras: interfaces entre Sociolinguística e Educação*, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

Nessa pesquisa, Santos (2022) propôs-se a analisar as crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de São Miguel do Guamá (PA). Como objetivos específicos, o autor buscou refletir sobre os conceitos de crenças e atitudes; identificar as crenças linguísticas que os recém-ingressos do curso de Letras traziam da educação básica; sistematizar as crenças e atitudes linguísticas apresentadas pelos graduandos; e verificar se as crenças e atitudes linguísticas se modificavam ao longo da formação acadêmica.

Quanto ao percurso metodológico, Santos (2022) desenvolveu um estudo de campo, de abordagem quali-quantitativa, com a participação de doze graduandos, distribuídos entre uma turma iniciante e outra concluinte. Para a geração de dados, aplicou um teste de crenças linguísticas e um teste de atitudes linguísticas, este último composto por escalas de *Likert*, nas quais os participantes avaliaram trechos de falas com traços descontínuos do português brasileiro e com registros da norma-padrão.

Os resultados da pesquisa demonstraram que muitos estudantes ingressam no curso de Letras com crenças linguísticas influenciadas pelo ensino tradicional de gramática normativa, acreditando que o domínio da língua se resume à reprodução de nomenclaturas gramaticais. A investigação também revelou que, embora as crenças sejam, em certa medida, ressignificadas ao longo da formação acadêmica,

algumas reações negativas ainda persistem, reforçando a necessidade de que os cursos de Letras intensifiquem as reflexões críticas sobre a heterogeneidade linguística e suas implicações na sala de aula.

Deslocando o foco para a questão da prática docente, merece atenção a tese *Atitudes de docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo: considerações sobre a pedagogia da variação linguística*, defendida em 2024 por Izabella Regina Basso, sob a orientação da Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

No que tange ao objetivo geral da pesquisa, a autora buscou identificar as atitudes linguísticas de docentes de língua portuguesa de escolas do campo do Oeste e Noroeste do Paraná. Os objetivos específicos, por sua vez, consistiram em: refletir sobre o ensino de língua portuguesa na escola do campo na perspectiva da pedagogia da variação linguística; identificar diretrizes para a abordagem da variação linguística nos documentos curriculares oficiais; identificar as crenças e as avaliações acionadas por docentes de língua portuguesa de escolas do campo sobre a realidade linguística e os modos de falar da comunidade; e analisar as ações e tendências de reação que docentes de língua portuguesa da escola do campo manifestam a respeito do fenômeno da variação linguística no ensino de língua portuguesa.

A metodologia da pesquisa de Basso (2024) caracterizou-se predominantemente como qualitativa e interpretativista. O *corpus* foi constituído por meio de questionários aplicados de forma remota a seis docentes de quatro escolas do campo. Esses dados foram organizados em três blocos analíticos, relacionados aos componentes cognitivo, afetivo e conativo das atitudes linguísticas, considerando fatores como idade, tempo de serviço e localidade de atuação dos professores.

Os resultados da tese chamam a atenção para o fato de que, a despeito de os professores reconhecerem a importância do trabalho com a variação linguística no ensino de língua portuguesa, mantêm-se pensamentos e crenças associados a concepções normativas de língua, que levam, muitas vezes, a generalizações que desconsideram as variedades linguísticas presentes no campo.

Isso reforça a ideia de que o reconhecimento da temática nem sempre se converte em práticas docentes voltadas à valorização da diversidade linguística na escola, sinalizando a necessidade de promover cursos de formação continuada que ampliem o conhecimento de professores de língua portuguesa em exercício na

educação básica.

Em vista disso, trazemos a tese de Fátima Christina Calicchio, intitulada *Formação docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola*, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida.

A pesquisadora discutiu a relação entre formação de professores, ensino de gramática e abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa, tendo como objetivo geral promover uma aproximação entre os estudos desenvolvidos na área da Sociolinguística Educacional e a prática em sala de aula sob o formato de uma formação continuada aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá.

Calicchio (2024) definiu, ainda, os seguintes objetivos específicos para a tese: refletir sobre as crenças e sobre as atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa; verificar se, de fato, é possível trabalhar na escola o ensino de língua portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional; propor o ensino de um componente gramatical sob um viés sociolinguístico; verificar se os docentes acreditavam que é possível o ensino da norma-padrão junto com as demais normas.

Como procedimento metodológico, a autora adotou uma pesquisa de natureza exploratória e colaborativa, com abordagem quali-quantitativa, envolvendo professores de Língua Portuguesa vinculados ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá. Para a geração de dados, foram utilizados questionários diagnósticos e avaliativos, bem como propostas didáticas desenvolvidas durante um curso de formação continuada intitulado *Variação linguística na escola: o que ensinar? Como ensinar?*, ofertado aos professores, de forma remota, em três encontros.

Calicchio (2024) concluiu que muitos professores possuíam conhecimentos sobre a variação linguística, mas não estavam preparados para incorporá-la às suas práticas de ensino. Além disso, a pesquisa demonstrou que iniciativas de formação continuada podem contribuir consideravelmente para a promoção de avaliações positivas, alinhadas à concepção de língua heterogênea e aos princípios da Sociolinguística Educacional.

Diante do que foi exposto ao longo desta seção, constatamos a necessidade de aprofundar as investigações acerca de como as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa sobre a variação linguística se relacionam com seu percurso de

formação e como podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. É nesse quadro que se insere a presente tese.

3 METODOLOGIA

O foco deste capítulo é a descrição do percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, apresentamos definições gerais relacionadas à natureza do estudo, ao tipo de abordagem adotada, à classificação quanto aos objetivos e aos procedimentos técnicos utilizados. Em seguida, voltamo-nos especificamente ao estudo de campo, com o objetivo de expor elementos fundamentais para sua realização, entre eles o *lôcus* de pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise adotados.

3.1 PRIMEIRAS DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

É consenso que o estudo científico pode assumir diferentes definições e classificações. Nesse sentido, quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que seus objetivos se voltam a questões de ordem prática, buscando, em certa medida, intervir em uma realidade educacional específica (Prodanov; Freitas, 2013).

Em relação aos objetivos, o estudo possui caráter exploratório, por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41), e descritivo, pois busca descrever as “características de determinada população ou fenômeno [...] e *estabelecer* relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42, grifo nosso). Ambos os enfoques são recorrentes em pesquisas educacionais e frequentemente aparecem de forma articulada (Gil, 2002).

No que se refere à abordagem metodológica, adotamos a perspectiva quali-quantitativa, também denominada abordagem mista (Paiva, 2019), que combina métodos qualitativos e quantitativos nas etapas de geração e análise de dados, ampliando as possibilidades de compreensão do objeto investigado.

Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, recorreremos ao estudo de campo, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 186), visa “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”. Na seção 3.2, apresentamos detalhadamente os elementos que compõem esse procedimento.

3.2 PROCEDIMENTO TÉCNICO DO ESTUDO DE CAMPO

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, conforme o parecer número 6.595.488. Essa aprovação assegura que todas as etapas de geração e análise dos dados seguiram as recomendações éticas e legais necessárias, garantindo a preservação da identidade dos participantes e o cumprimento dos demais procedimentos exigidos.

3.2.1 *Lócus* da Pesquisa

O estudo de campo foi realizado em escolas públicas municipais e estaduais de São Miguel do Guamá, no estado do Pará. Situado às margens da BR-010, o município localiza-se a aproximadamente 140 km da capital paraense e possui, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 55.970 habitantes distribuídos entre as zonas rural e urbana.

Banhado pelo rio Guamá, que dá origem ao seu nome, o município destaca-se como referência do polo cerâmico paraense e apresenta forte atuação no setor agrícola. São Miguel do Guamá também abriga comunidades quilombolas e ribeirinhas, configurando um espaço marcado pela convivência entre práticas rurais e urbanas.

Esse entrelaçamento de modos de vida e redes de interação repercute diretamente nos usos da língua e nas práticas comunicativas locais. À luz da proposta de Bortoni-Ricardo (2004) sobre o contínuo de urbanização, o município pode ser situado no polo rural, caracterizado pela integração de traços socioculturais e linguísticos associados tanto ao universo rural quanto ao urbano.

No campo educacional, a rede pública de São Miguel do Guamá oferece educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Os dois primeiros níveis são ofertados exclusivamente pela rede municipal, enquanto o ensino médio é de responsabilidade do Estado.

Em termos de desempenho educacional, o município apresentou, no resultado mais recente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma queda de 4,1 (2021) para 3,6 (2023) nos anos finais do ensino fundamental e um aumento de 3,0 (2021) para 4,3 (2023) no ensino médio. O Ideb considera não apenas as taxas

de aprovação, mas também o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, aferido por avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desse modo, os resultados podem estar relacionados a diferentes fatores, entre eles o currículo adotado, as metodologias de ensino e as especificidades do perfil estudantil.

Cumprе destacar que o município abriga um dos vinte e três campi da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Por esse motivo, muitos professores de língua portuguesa que atuam nas escolas locais concluíram sua formação nessa instituição, onde o curso de Letras existe há mais de vinte anos.

Apesar disso, o campus ainda não dispõe de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Letras. Até o momento, foi ofertada apenas uma turma de especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária, em 2018, da qual alguns participantes desta pesquisa foram alunos.

Esse cenário faz com que muitos docentes precisem buscar formação continuada em outros municípios – e, em alguns casos, até em outros estados –, o que dificulta a continuidade dos estudos. Além disso, parte desses professores acaba optando por cursos, geralmente especializações, em áreas distintas, limitando o aprofundamento em temas mais específicos no campo de Letras.

3.2.2 Participantes da Pesquisa

O público-alvo da pesquisa foi composto por professores licenciados em Letras, atuantes na disciplina de Língua Portuguesa em escolas das redes públicas municipal e estadual de São Miguel do Guamá (PA). Ainda que alguns docentes também possuíssem segunda licenciatura, geralmente em Pedagogia, a formação em Letras constituiu critério obrigatório de inclusão.

A escolha desses participantes decorreu, principalmente, do interesse em investigar as atitudes linguísticas de professores em exercício tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Como esses níveis de ensino estão vinculados a administrações distintas no município, tornou-se necessário contemplar docentes das duas esferas, independentemente do vínculo empregatício (efetivo ou temporário).

Cabe destacar que nem todos os professores convidados aceitaram participar da pesquisa, principalmente devido às demandas relacionadas à aplicação do Saeb.

Ainda assim, reunimos um total de doze participantes: seis vinculados ao ensino médio da rede estadual e seis aos anos finais do ensino fundamental da rede municipal. A esses participantes foram atribuídas três variáveis extralinguísticas.

A primeira foi o nível de formação acadêmica dos professores. O controle desse fator mostrou-se pertinente porque os cursos de pós-graduação costumam aprofundar discussões que, muitas vezes, não recebem a mesma atenção na graduação, favorecendo uma compreensão mais ampla de temas como a variação linguística.

A segunda variável considerada foi o tempo de conclusão do curso de Letras (mais ou menos de 15 anos). Esse aspecto revelou-se relevante porque os estudos da área, especialmente os voltados à variação linguística, passaram por notável expansão teórico-metodológica nas últimas décadas. Assim, formações mais antigas podem não ter contemplado o tema de maneira aprofundada, seja pela ausência de diretrizes oficiais que o enfatizassem, seja pela circulação ainda restrita de pesquisas sobre diversidade linguística no âmbito escolar.

A terceira variável foi a etapa de ensino em que o professor atua. Esse recorte permitiu identificar possíveis diferenças nas atitudes linguísticas entre os docentes do ensino médio, cujas aulas de língua portuguesa costumam voltar-se, em grande medida, para a preparação vestibular, e aqueles que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, marcados por uma preparação mais intensa para o Saeb.

Para preservar a identidade dos participantes, conforme assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), atribuímos letras específicas a cada variável. Para a primeira, utilizamos G (graduação) e P (pós-graduação); para a segunda, A (mais de 15 anos) e B (menos de 15 anos); e, para a terceira, F (ensino fundamental) e M (ensino médio). O Quadro 3 apresenta a codificação final dos participantes, elaborada a partir dessas letras e da ordem de participação.

Quadro 3 – Codificação dos participantes

Variáveis	Códigos	
Maior nível de formação acadêmica dos professores	G Graduação	P Pós-graduação
Tempo de conclusão do curso de Letras	A Mais de 15 anos	B Menos de 15 anos
Etapa de ensino em que o professor atua	F Fundamental	M Médio
	PBF1	
	PBF2	

Rede Municipal	PBF3
	PAF4
	PBF5
	PBF6
Rede Estadual	GBM1
	PBM2
	PAM3
	PBM4
	PBM5
	PAM6

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Delineamos, ainda, o perfil acadêmico dos participantes a partir de dois aspectos: a instituição em que concluíram o curso de Letras e a realização (ou não) da disciplina Sociolinguística na graduação. Constatamos que apenas um professor (PAM3), atuante no ensino médio, não cursou a disciplina. Além disso, todos os participantes graduaram-se em instituições públicas: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Também consideramos relevante verificar se, entre os participantes com pós-graduação, a formação estava vinculada à área de Letras ou a áreas afins. Dos onze professores pós-graduados, apenas dois não possuíam formação específica na área: PBF2, com especialização em Libras, e PAM3, com doutorado em Educação.

Quanto à distribuição por instituição e nível de atuação, entre os oito egressos da UEPA, quatro lecionavam no ensino fundamental e quatro no ensino médio. Dos três professores formados pela UFPA, dois atuavam no ensino médio e um no ensino fundamental. Já o único participante graduado pelo IFPA atuava no ensino fundamental.

3.2.3 Instrumentos de Geração de Dados

Os dados da pesquisa foram gerados por meio de um teste de atitudes linguísticas (Anexo B), elaborado em consonância com os pressupostos teóricos de Lambert e Lambert (1981). As questões foram estruturadas de modo a captar as avaliações dos participantes acerca da variação linguística, bem como a forma como percebem e atribuem significado às próprias práticas.

O instrumento foi estruturado em duas partes. A primeira, voltada aos pensamentos e crenças, adotou uma abordagem qualitativa, com respostas abertas.

Já a segunda, direcionada aos componentes dos sentimentos e emoções e das tendências para reagir, foi composta por questões fechadas, cujos dados receberam tratamento quantitativo.

Em razão das circunstâncias enfrentadas pelos professores durante o período da pesquisa, sobretudo da limitação de tempo ocasionada pela aplicação do Saeb, a primeira parte do teste foi realizada remotamente, por meio da plataforma *Google Meet* e do aplicativo *WhatsApp*, em entrevistas previamente agendadas durante as visitas às escolas. As entrevistas seguiram um roteiro orientador composto pelas perguntas apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Primeira parte do teste de atitudes linguísticas

Componente dos pensamentos e crenças	
1	O que é variação linguística?
2	Deve-se discutir sobre a variação linguística na escola? Por quê?
3	Você fala acerca da variação linguística em suas aulas? Se sim, em que momento?
4	Os estudos sobre a variação linguística podem ajudar em sua prática como professor(a) de língua portuguesa? Se sim, de que maneira?
5	Como você ensina gramática normativa para os seus alunos?
6	Você se sente apto(a) para trabalhar a gramática normativa a partir da noção sobre variação linguística? Justifique.
7	Em que medida o livro didático contribui com o debate em relação à variação linguística na sala de aula?
8	Você considera que sua formação no curso de Letras lhe capacitou para atender ao que recomenda a BNCC a respeito da variação linguística? Justifique.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A segunda parte também ocorreu remotamente, desta vez com o auxílio da plataforma *Google Forms*, por meio da qual aplicamos as escalas de diferencial semântico. Como discutido no capítulo anterior, essa técnica foi desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbaum (1967) e exige o atendimento de alguns critérios para sua elaboração. O primeiro deles é a formulação de um *conceito*, entendido como um “‘estímulo’ ao qual a operação de verificação do sujeito é uma ‘resposta’ terminal” (Osgood; Suci; Tannenbaum, 1967, p. 77, tradução nossa).

Os conceitos utilizados nesta tese foram definidos com base em traços graduais e descontínuos do português brasileiro (Bortoni-Ricardo, 2004), com ênfase em aspectos sintáticos, no rotacismo, na iotização e na hipértese. A norma-padrão não foi adotada como referência porque, conforme demonstraram os resultados de Santos (2022), obtidos na etapa da dissertação de mestrado, os sujeitos falantes tendem a avaliá-la de forma mais positiva em comparação aos traços descontínuos.

Diante disso, interessou-nos investigar como os professores reagiriam a traços que se afastam da norma-padrão e que, apesar de distintos (graduais e descontínuos), não recebem as mesmas avaliações. É nessa perspectiva que se fundamenta a escolha dos fenômenos que subsidiaram a elaboração dos conceitos, construídos especificamente para esta pesquisa.

Os registros de fala contendo esses traços foram gravados por uma colaboradora externa pertencente à mesma comunidade de fala dos participantes. Posteriormente, os áudios foram armazenados em um canal do *YouTube* e incorporados ao *Google Forms* por meio de seus respectivos *links*, o que viabilizou o processo de avaliação dos conceitos apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Conceitos utilizados nas escalas de diferencial semântico

Conceitos/áudios	
1	Esse é o livro que mais gostei.
2	Vi eles apresentando o trabalho na sala de aula.
3	Assisti o debate que ocorreu ontem na biblioteca.
4	O teiado da escola tava ruim, mas já foi consertado.
5	A professora disse que só a gente pode salvar o planeta.
6	O vrido da sala de aula quebrou sozinho.
7	Surgiu novas ideias para o trabalho de português.
8	Os alunos chegou antes da prova.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Para cada conceito, utilizamos um conjunto de oito perguntas, às quais foi associado um par semântico específico, formado por polos opostos, ainda que nem sempre expressos por adjetivos, como preconizam Osgood, Suci e Tannenbaum (1967). Essa adaptação fundamentou-se no segundo critério formulado pelos autores, que trata da relevância dos pares semânticos para o conceito avaliado.

Também consideramos o critério da composição fatorial, a partir do qual definimos, para esta pesquisa, dois fatores principais de agrupamento, a saber: os sentimentos e emoções e as tendências para reagir. Para assegurar maior coerência entre esses fatores, recorreremos ainda ao critério da estabilidade semântica, selecionando pares com baixa propensão a interpretações ambíguas. O Quadro 6 apresenta as perguntas e seus respectivos pares semânticos.

Quadro 6 – Segunda parte do teste de atitudes linguísticas

Componentes dos sentimentos e emoções e das tendências para reagir	
Perguntas	Par semântico
Essa forma de falar causa-lhe qual sensação?	Afeição/Estranhamento

Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade escrita?	Corrigir/Não corrigir
O que você sentiria se seus alunos falassem dessa maneira?	Vergonha/Orgulho
Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade falada?	Corrigir/Não corrigir
Como você se sentiria tendo de intervir nessa fala na sala de aula?	Seguro/Inseguro
Como você avaliaria a existência de cursos de formação continuada que valorizassem esse dialeto?	Desnecessários/Necessários
Qual a possível classe social a que o falante pertence?	Alta/Baixa

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Convém destacar que, embora Osgood, Suci e Tannenbaum (1967) recomendem escalas de diferencial semântico com sete pontos, optamos por utilizar apenas seis. A escolha teve como objetivo evitar marcações centrais por conveniência, isto é, a tendência de o participante assumir uma postura aparentemente neutra para mascarar sua real atitude, neutralidade essa que, segundo López Morales (1993), não existe.

O arranjo das escalas seguiu a segunda forma do tipo gráfico proposta por Osgood, Suci e Tannenbaum (1967). Nessa organização, cada conceito foi apresentado em uma página própria, com os julgamentos dispostos de maneira consecutiva. Além disso, as escalas mantiveram ordem e direção de polaridade constantes, ou seja, as categorias que as compuseram (sentimentos/emoções e tendências para reagir) foram organizadas de forma intercalada, enquanto a posição dos polos semânticos foi alternada para evitar marcações mecânicas.

3.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Aos dados da pesquisa foram aplicados dois procedimentos analíticos: um de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), e outro de abordagem quantitativa, baseado na interpretação estatística dos dados obtidos por meio das escalas de diferencial semântico.

A análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas fundamentais: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados*. Na primeira etapa, todas as respostas foram transcritas com o auxílio do *site Turbo Scribe* e, posteriormente, revisadas pelo autor desta tese, procedimento que possibilitou a constituição do *corpus* da pesquisa.

Na segunda etapa, realizamos uma leitura aprofundada dos dados, o que permitiu identificar e destacar termos e trechos que expressavam ideias, percepções e concepções dos participantes. Bardin (2011) denomina esses fragmentos de *unidades de registro* e de *contexto*. Nesta tese, contudo, optamos por designá-los, de maneira mais ampla, como *marcadores indicativos de atitudes*.

Ainda nessa etapa, os marcadores foram agrupados em blocos conforme as relações estabelecidas entre si. Desse processo, resultaram cinco blocos temáticos, demonstrados na Figura 9.

Figura 9 – Descrição dos blocos temáticos



Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

A terceira etapa concentrou-se nas inferências e nas análises interpretativas das crenças. Nesse momento, as variáveis foram articuladas ao *corpus* com o objetivo de identificar possíveis diferenças relacionadas ao nível de formação dos participantes, ao tempo de conclusão do curso de Letras e à etapa de ensino em que os professores atuavam.

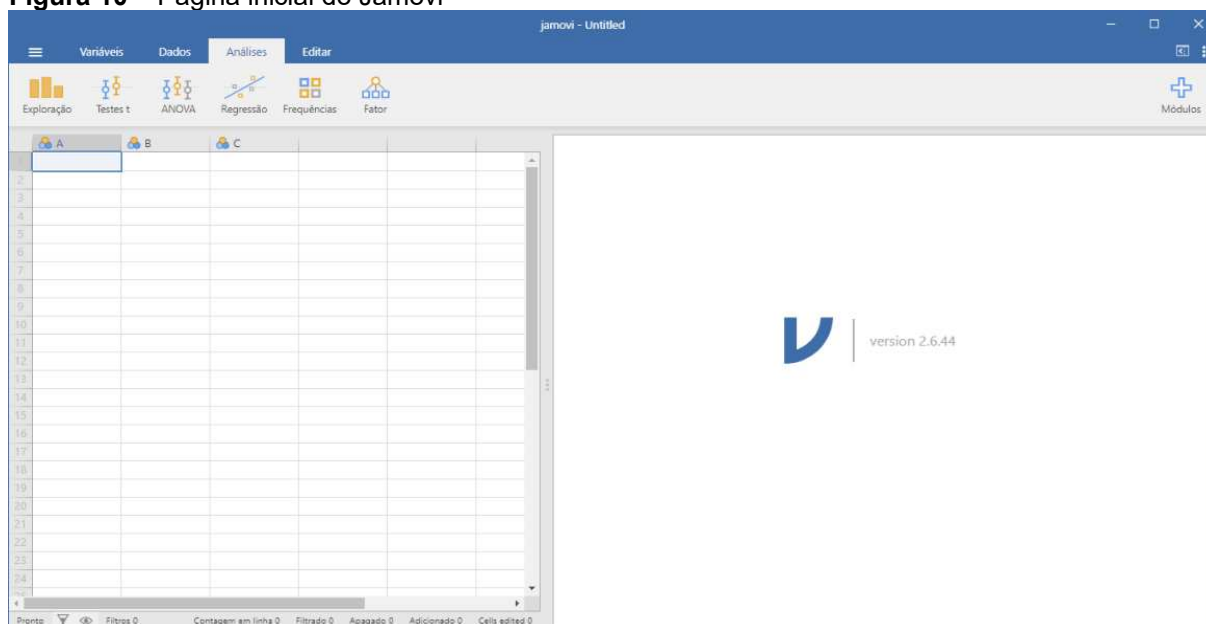
Para a análise quantitativa, utilizamos o *software* Jamovi. Inicialmente, as respostas foram organizadas em uma planilha na qual cada linha correspondia a um participante e cada coluna representava uma variável ou um par semântico. As células registraram os valores numéricos atribuídos pelos participantes, variando de um a seis.

Com base nessa organização, calculamos as medidas de tendência central: média e mediana. No Jamovi, a média corresponde à soma dos valores dividida pelo número total de participantes, enquanto a mediana representa o valor situado na posição central do conjunto de respostas. Essas métricas permitiram identificar o valor

típico e o ponto de maior concentração das respostas.

Complementarmente, utilizamos o desvio-padrão como medida de dispersão, a fim de verificar a variabilidade dos dados: quanto menor o desvio, maior a homogeneidade das atitudes linguísticas. O *layout* das ferramentas utilizadas no Jamovi para essa etapa é apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Página inicial do Jamovi



Fonte: Print de tela do *software* Jamovi - versão 2.6.44 (2026).

Para garantir maior coerência entre as análises quantitativa e qualitativa, as respostas obtidas nas escalas de diferencial semântico foram examinadas com base na relação entre as perguntas e os blocos temáticos apresentados da Figura 9, com exceção do bloco V (Abordagem da variação linguística no livro didático). Desse modo, no bloco I foram analisadas a primeira e a sétima perguntas; no bloco II, a sexta; no bloco III, a terceira e a quinta; e, no bloco IV, a segunda e a quarta.

3.2.5 Procedimento Complementar: Intervenção Formativa e Estratégia de Triangulação

Uma ação de intervenção foi desenvolvida junto aos professores participantes por meio da oferta de um minicurso *on-line* sobre variação linguística. Integrada às etapas da pesquisa, a atividade funcionou como um espaço formativo voltado à problematização da diversidade linguística e de suas implicações para o ensino de língua portuguesa.

A formação ocorreu em dois encontros remotos, conduzidos por duas professoras doutoras convidadas – uma responsável por cada encontro. A dinâmica privilegiou um formato dialógico, organizado como um bate-papo, buscando distanciar-se de modelos expositivos tradicionais e favorecer uma participação mais ativa dos professores.

Ao longo das discussões, foram estimuladas reflexões e sistematizações das percepções docentes acerca da variação linguística, o que possibilitou identificar dificuldades recorrentes e avaliar a viabilidade de propostas dessa natureza para a formação docente.

O minicurso não integrou o conjunto formal de procedimentos de geração de dados, tendo sido concebido como uma ação complementar ao desenho da pesquisa. Nessa perspectiva, contribuiu para a triangulação dos resultados ao possibilitar o aprofundamento das interpretações concernentes às evidências produzidas pelo teste de atitudes. A descrição e a análise detalhada dessa intervenção propositiva são apresentadas na seção 4.2.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação dos resultados obtidos por meio do estudo de campo. O percurso analítico inicia-se com os dados do teste de atitudes linguísticas, focalizando os componentes relacionados aos pensamentos e crenças, aos sentimentos e emoções e às tendências para reagir. Em seguida, abordamos o minicurso desenvolvido como proposta de intervenção, fundamentada na perspectiva da pesquisa colaborativa na formação continuada de professores (Bortoni-Ricardo, 2008).

4.1 TESTE DE ATITUDES LINGUÍSTICAS

Para iniciar a análise, consideramos importante retomar as três variáveis estabelecidas para esta pesquisa. Conforme detalhado na seção metodológica, cada variável é representada por uma letra específica, utilizada na codificação dos participantes e, conseqüentemente, na garantia do cumprimento das normas éticas concernentes à preservação de suas identidades. O Quadro 7 retoma essa sistematização.

Quadro 7 – Distribuição das variáveis

	Descrição	Subdivisão	Códigos
Variável I	Maior nível de formação acadêmica dos professores	Graduação	G
		Pós-graduação	P
Variável II	Tempo de conclusão do curso de Letras	Mais de 15 anos	A
		Menos de 15 anos	B
Variável III	Etapa de ensino em que o professor atua	Ensino Fundamental	F
		Ensino Médio	M

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

No primeiro bloco de análise, constatamos que todos os participantes demonstram uma percepção da variação linguística alinhada aos pressupostos teóricos da Sociolinguística. Não identificamos, por exemplo, crenças que associem a variação a erro ou a um desempenho linguístico inadequado do falante. Contrariamente, as respostas revelam adesão à concepção de língua como estrutura heterogênea.

O posicionamento dos professores evidencia que, no cenário em que a pesquisa foi desenvolvida, há indícios de superação da crença na homogeneidade

linguística. Esse resultado indica uma postura crítico-reflexivo por parte dos docentes, que os conduz a uma perspectiva mais atualizada de língua, segundo a qual o ensino da norma de prestígio na escola não pressupõe a negação da língua vernácula dos alunos. Os marcadores indicativos de atitudes, apresentados no Quadro 8, ratificam essa conclusão.

Quadro 8 – Bloco I (Concepções de variação linguística)

Participantes	Marcadores Indicativos de Atitudes
PBF1	“Variação linguística são as diferentes formas que a gente observa que as pessoas falam. [...] Essa variação, vamos dizer assim, é a cara do nosso Brasil.”
PBF2	“A variação linguística são as diferentes formas, né? Tanto de fala quanto de escrita. [...] A minha formação, meu TCC, foi na área da variação linguística. Estou tentando um mestrado na área da variação linguística. [...] É uma área que eu sou apaixonada, a área da variação linguística.”
PBF3	“É uma variação da língua, já que a língua é viva, ela tá em constante mudança.”
PAF4	“Ela tem a ver com a língua portuguesa no geral, não é? Muitas vezes, acredito que os professores que vêm com aquelas teorias mais antigas, eles tomam dentro de sala de aula a variedade padrão como se fosse única e soberana, né? [...] Tornar esse aluno capaz de utilizar, sim, essa variedade padrão quando for necessário, mas fazer ele entender também que ele pode falar de uma outra maneira dependendo do ambiente.”
PBF5	“Variação linguística é um dialeto, né, um dialeto que determinada comunidade ou determinado grupo social possui.”
PBF6	“O que eu entendo por variação linguística é a pluralidade da linguagem, do que nós temos como língua portuguesa e as adequações, as variações, as adaptações, né?”
GBM1	“Toda mudança que a língua apresenta dependendo de alguns fatores. Fatores sociais, fatores históricos, fatores regionais.”
PBM2	“Nós sabemos que nosso país é imenso, tanto em extensão territorial, quanto também cultural, e variação linguística é justamente tá trabalhando essas diversas variações dentro da sala de aula.”
PAM3	“A variação linguística são as várias formas de fala, de vocabulário que os falantes apresentam, seja em cada região, seja por idade, questões socioculturais.”
PBM4	“A variação linguística tem relação com as variedades da língua, das formas de falar, que não existe uma língua, só uma língua correta.”
PBM5	“A variação linguística, ela é algo que faz parte da língua.”
PAM6	“Eu entendo por variação linguística os modos de falares de uma comunidade.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Dentre os marcadores identificados, destacamos o referente ao participante PBM5. O trecho selecionado revela que o participante não compreende a variação como um fenômeno externo ou marginal à estrutura linguística, concepção ainda

recorrente entre muitos falantes, mas como uma característica constitutiva da própria língua, diretamente relacionada à heterogeneidade de seus falantes. Essa percepção também aparece na fala de PBF1, ao afirmar que a variação é “a cara do nosso Brasil”.

Ao declarar que a variação “faz parte da língua”, o participante expressa um entendimento convergente aos postulados de Weinreich, Labov e Herzog (2006[1975]) acerca da heterogeneidade ordenada, bem como aos pressupostos de Coelho *et al.* (2015), segundo os quais a variação é inerente às línguas e se manifesta na possibilidade de utilização de duas ou mais formas variantes sem alteração de sentido – ainda que algumas recebam maior prestígio social do que outras. Essa percepção demonstra que tanto PBM5 quanto os demais participantes que manifestaram posicionamentos semelhantes reconhecem a variação como um princípio fundamental do funcionamento da estrutura heterogênea da língua.

Outro aspecto relevante é que os conceitos de variação apresentados pelos professores não se restringem às diferenças linguísticas entre regiões. As respostas também contemplam fatores históricos (GBM1), a importância da adaptação e da adequação linguística (PBF6), as distinções entre fala e escrita (PBF2) e questões socioculturais (PAM3). Desse modo, aproximam-se das categorias de variação descritas pela Sociolinguística, como as dimensões diatópica, diacrônica, diafásica, diamésica e diastrática.

Ainda assim, identificamos conflitos relacionados a outros conceitos-chave da área. Isso se evidencia na fala de PBF5, em que ocorre uma sinonimização entre os termos *variação* e *variedade/dialeto*. Essa dificuldade conceitual se fortalece, entre outros fatores, pela abordagem superficial do tema em instrumentos utilizados na prática docente, como os livros didáticos, que, antes das reformulações promovidas pelo PNLD, pouco se voltavam ao debate sobre variação linguística.

Essa inferência apoia-se no fato de que o próprio participante afirma que o curso de Letras aborda recorrentemente a variação linguística, indicando que diferentes disciplinas se dedicam, em algum momento, a essa discussão. Diante disso, duas hipóteses vêm à tona: ou a formação superior ainda realiza essa discussão de modo insuficiente, ou os materiais utilizados pelos professores em sua prática não favorecem conceituações mais consistentes e direcionadas.

No que se refere às variáveis estabelecidas, o nível de formação não se mostrou um fator determinante, uma vez que não observamos discrepâncias entre as concepções identificadas. A maioria dos participantes possui especialização em

Língua Portuguesa, e o participante PBF2, embora não tenha pós-graduação específica na área (é especialista em Libras), manifesta sentimentos favoráveis em relação à variação linguística. Além disso, desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso da graduação nesse campo, o que contribuiu, em certa medida, para aproximar suas crenças das demais analisadas neste bloco.

Também merece destaque o participante GBM1, único sem pós-graduação concluída, mas atualmente discente do ProfLetras, onde aprofunda discussões teóricas contemporâneas. Esse percurso de formação continuada lhe permite construir posicionamentos mais críticos acerca da heterogeneidade linguística e de outras questões que atravessam o ensino de língua portuguesa na escola.

Diante disso, considerando as lacunas ainda presentes na formação inicial no que tange ao tratamento da variação linguística, sobretudo na prática pedagógica, conforme relatam os próprios participantes no bloco II, é possível afirmar que as experiências proporcionadas pela formação continuada, especialmente em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, contribuem para a adoção de posturas menos conservadoras por parte dos professores.

Ao analisarmos a segunda variável, constatamos que ela também não se configurou como elemento decisivo para o desencadeamento de crenças linguísticas distintas entre os participantes. Isso ocorre, principalmente, porque apenas três professores possuem mais de quinze anos de formação em Letras, e todos eles deram continuidade aos estudos.

Mesmo com maior tempo decorrido desde a graduação, esses docentes não se alinham a concepções ultrapassadas sobre a variação linguística. O participante PAM3, por exemplo, concluiu o curso há 23 anos e não cursou a disciplina Sociolinguística, mas possui doutorado em Educação, formação que, em nossa interpretação, contribuiu para explicar a proximidade entre sua visão e a de participantes com formação mais recente.

Considerando esse percurso formativo, é plausível supor que, caso o participante tivesse se limitado à formação inicial, sem acesso a discussões de natureza sociolinguística, suas crenças poderiam ser diferentes e, possivelmente, haveria maior dificuldade em acompanhar as orientações curriculares atuais. O mesmo raciocínio aplica-se aos professores PAF4 e PAM6, especialistas, respectivamente, em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e em Língua Portuguesa: uma abordagem textual.

Quanto à etapa de ensino em que o professor atua, os resultados relacionados ao componente cognitivo convergem com aqueles observados nas duas primeiras variáveis, confirmando a semelhança entre os pensamentos e crenças acerca da variação linguística. Entretanto, a terceira variável mostrou-se determinante na análise do componente afetivo. Na avaliação dos áudios com traços descontínuos, emergiram divergências entre o conhecimento que os participantes demonstravam possuir sobre a variação e os sentimentos manifestados em relação a ela, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Essa forma de falar causa-lhe qual sensação?

	Etapa de atuação	Afeição/Estranhamento (Descontínuos)	Afeição/Estranhamento (Graduais)
Média	Fundamental	3.17	2.96
	Médio	4.13	2.79
Mediana	Fundamental	3.00	3.00
	Médio	4.00	3.00
Desvio-padrão	Fundamental	1.79	1.73
	Médio	1.54	1.35

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do *corpus* (2026).

Ao analisarmos a sensação provocada pelas formas de falar a partir da variável etapa de atuação, identificamos uma distinção clara entre os grupos na escala que vai da afeição (1) ao estranhamento (6). Os professores do ensino fundamental tendem mais ao polo da afeição, com média de 3.17 e mediana de 3.00. No entanto, o desvio-padrão de 1.79 revela maior heterogeneidade nesse grupo, indicando dispersão expressiva nas percepções individuais.

Em contrapartida, os participantes do ensino médio deslocam-se para o polo do estranhamento, registrando média de 4.13 e mediana de 4.00. Além desse deslocamento na escala, o grupo apresenta maior coesão interna, já que o desvio-padrão mais baixo (1.54) indica uma convergência mais acentuada em torno da sensação de estranhamento.

Um resultado diferente é encontrado na avaliação dos áudios com traços graduais. Nesse caso, os dados descortinam convergência entre as duas etapas de ensino, ambas situadas no polo da afeição, com médias de 2.96 para o ensino

fundamental e 2.79 para o ensino médio. Notamos ainda que, nesta amostra, o grupo do ensino médio demonstra uma percepção mais homogênea (desvio-padrão de 1.35) e inclinada à afeição do que o grupo do ensino fundamental (desvio-padrão de 1.73), embora as medianas coincidam no valor 3.00.

Esse resultado chama atenção para a questão da concordância verbal e para a forma como os sentimentos se modificam diante de um mesmo fenômeno linguístico. Os dados mostram que a consciência linguística dos falantes interfere diretamente na construção das avaliações sobre a variação linguística. Os professores manifestaram reações afetivas mais negativas em relação à oração “os alunos chegou”, considerada como um traço descontínuo, do que à construção “surgiu novas ideias”, caracterizada como traço gradual.

A despeito de ambas envolverem desvios de concordância, a posição do verbo mostra-se determinante para a percepção do fenômeno. Quando o verbo antecede o sujeito plural, como em “surgiu novas ideias”, o traço de plural torna-se menos saliente, reduzindo a percepção do desvio e, conseqüentemente, a tendência à correção.

Esse menor grau de saliência também contribui para que construções desse tipo despertem reações afetivas menos negativas, sendo percebidas com menor estranhamento e maior aceitação. Como resultado, tendem a ser mais toleradas do ponto de vista avaliativo, circulando inclusive entre falantes escolarizados e integrando usos recorrentes da norma culta em determinadas situações de interação, conforme a definição proposta por Faraco (2008).

A avaliação negativa manifesta-se igualmente quando os professores, a partir da escuta dos áudios, definem a possível classe social dos falantes. As respostas revelam uma concepção de variação linguística ainda marcada por estereótipos (Labov, 2008[1972]), ao associarem a fala estigmatizada predominantemente a pessoas de menor poder aquisitivo, como se a dinâmica social se organizasse de maneira linear.

Entretanto, sabemos que essa correspondência não ocorre de forma automática. Falantes pertencentes a classes sociais mais altas também podem empregar variedades linguísticas que não coincidem com aquelas convencionalmente associadas a seus grupos sociais. Os dados referentes a essa análise estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Qual a possível classe social a que o falante pertence?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapas de atuação	Alta/Baixa (Descontínuos)	Alta/Baixa (Graduais)
Média	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	4.95	3.85
			Médio	5.33	3.33
		Mais de 15 anos	Fundamental	4.75	4.00
			Médio	4.50	3.75
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	4.25	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	5.00	4.00
			Médio	6.00	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	5.00	4.00
			Médio	4.50	3.50
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	4.00	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	0.759	1.18
			Médio	0.985	1.37
		Mais de 15 anos	Fundamental	0.500	0.00
			Médio	1.60	1.04
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	0.500	0.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do *corpus* (2026).

Ao analisarmos as avaliações sob a ótica da titulação, observamos uma tendência de maior estigmatização à medida que o nível de formação acadêmica se eleva. No ensino médio, o único professor com apenas graduação (GBM1) apresenta média de 4.25 (mediana 4.00), indicando uma percepção moderada dos traços descontínuos associados à classe social baixa. Em contrapartida, seus pares pós-graduados, submetidos às mesmas condições de tempo de formação e etapas de atuação, elevam essa percepção para média de 5.33 (mediana 6.00). O baixo desvio-

padrão do grupo reforça a existência de forte consenso entre os pós-graduados quanto a essa associação.

Essa percepção é uma característica compartilhada entre os participantes com menos de quinze anos de atuação, independentemente de atuarem no ensino fundamental (média 4.95) ou no ensino médio (média 5.33). A proximidade entre esses índices, somada às medianas consistentes (5.00 e 6.00, respectivamente), significa que a etapa de atuação não é um fator determinante na construção do julgamento social relativo aos traços descontínuos.

Por outro lado, o tempo de experiência traz um elemento importante quando observamos os professores mais experientes do ensino médio. Diferentemente dos colegas com menor tempo de formação, os participantes com mais de quinze anos de carreira registraram média de 4.50, acompanhada de um desvio-padrão consideravelmente mais elevado (1.60). Do ponto de vista estatístico, essa dispersão maior revela ausência de consenso no grupo. Os dados mostram que o acúmulo de experiência docente atua como fator de individualização das atitudes linguísticas, tornando os julgamentos mais influenciados pelas trajetórias pessoais e profissionais de cada professor.

No segundo bloco, voltado ao papel da formação inicial na aquisição de conhecimentos atinentes à variação linguística e à importância atribuída aos estudos variacionistas, as respostas indicam que o curso de Letras - Língua Portuguesa ainda não prepara, de forma satisfatória, os futuros professores para lidar com essa temática em sala de aula.

Como mostra o Quadro 9, com exceção de GBM1, que responde “em certa medida, sim”, e de PAM6, que relativiza a insuficiência ao relacionar graduação e prática docente, todos os demais participantes afirmam explicitamente que não se sentem preparados pela formação inicial.

Quadro 9 – Bloco II (A formação inicial em Letras e as pesquisas variacionistas)

Participantes	Marcadores Indicativos de Atitudes
PBF1	“Eu acho que faltou um pouquinho. Eu acho que a variação em si, não tenho muitas lembranças sobre isso na faculdade. Eu acho que algo mais superficial foi falado, mas algo relacionado à prática docente mesmo, à prática de sala de aula, eu acho que faltou, e talvez seja por isso que eu não me sinto tão capacitada hoje em trabalhar dessa forma. Eu acho que se eu tivesse tido mais conhecimento dentro da universidade, hoje eu não estaria com essa falta. [...] Inclusive, eu fiz recentemente a prova do ProfLetras 2025, e aí, o tema da redação deles, da discursiva, era variação linguística. E eu achei muito interessante,

	porque antes era algo muito teórico que eles cobravam na prova, hoje a gente já vê uma prova mais... com o que a gente usa mais na prática.”
PBF2	“Não. A nossa graduação, a nossa formação que a gente tem na faculdade, ela nos traz muita teoria, que é válido também, claro. Porém, quando a gente chega na prática, a gente vê que é totalmente diferente. A gente tem um choque de realidade. [...] Porque quando o aluno fala, digamos assim ‘errado’, que pra gramática é errado, se eu só chamar a atenção dele, se eu tentar a todo momento corrigi-lo, eu vou afastar esse aluno de mim.”
PBF3	“Não. Eu acho que deixou a desejar. A prática, lá na graduação, não. Eu não acho, assim, que tenha me capacitado, não.”
PAF4	“Não, não me senti preparada, não. Assim, na universidade, até porque já faz alguns anos que eu me formei, né? Então, não, não senti que a universidade preparou para isso. [...] Eu tô concorrendo a uma vaga pra fazer um mestrado profissional na federal, e a redação que veio para a gente foi a respeito da variação linguística e do preconceito linguístico. [...] Por isso que eu tô tentando retornar pro meio acadêmico, pra me sentir mais preparada pra trabalhar isso com os meus alunos.”
PBF5	“Não, não. Porque quando eu saí da faculdade, eu me sentia muito despreparada para entrar no mercado de trabalho. A variação linguística, de fato, como eu já te falei, eu consegui compreender ela como teoria, que nós devemos trabalhar, nós devemos fazer isso, nós devemos fazer aquilo, mas eu nunca vi a prática de fato. Como é essa prática, né? Eu senti falta disso. [...] A gente estudou muita variação linguística, tudo ia pra variação linguística, eu passei quatro anos respirando variação linguística. Esse é o curso de Letras hoje em dia.”
PBF6	“Eu não me formei há muito tempo. Eu saí da faculdade em 2017 e, mesmo assim, eu ainda sinto falta. [...] Eu sinto muito que falta esta preparação de fato.”
GBM1	“Então, em certa medida, sim. Mas você precisa suprir algumas lacunas. É isso que eu estou tentando aqui no mestrado. [...] Quanto mais estudos, mais pesquisas, a gente puder se capacitar pra ter o melhor desempenho na sala de aula, com certeza vai ajudar bastante.”
PBM2	“Não. A gente percebe que a universidade, ela traz toda a questão teórica, mas quando você vai pra sala de aula, a prática, ela é bem diferente da teoria. Então, a gente precisa buscar, conhecer, fazer especialização, estudar mais sobre o assunto.”
PAM3	“Infelizmente, não. Tive que buscar mais... Com pós-graduação, em especialização, mestrado, doutorado... Tive que buscar mais, não foi suficiente. [...] A cada investigação, a cada pesquisa, a cada conhecimento que vai se adquirindo, são, digamos assim, vários nortes que vai se tendo pra poder trabalhar a variedade linguística em sala de aula.”
PBM4	“Não tanto quanto eu gostaria, porque a gente sai com uma base teórica da universidade, mas a gente só vai ter mesmo noção disso quando a gente está na prática, atuando com os alunos.”
PBM5	“Eu creio que não. A nossa formação... Ela faltou muita coisa. E aí, a gente vai buscando essa formação posteriormente. [...] Até porque, quando eu me formei, a BNCC ainda não existia. [...] A universidade, ela não vai te dar uma formação completa, você tem que buscar, porque se a gente for analisar, é muita coisa pra se ver em quatro anos. [...] Na perspectiva da variação linguística, a teoria é importante, sim. Como eu te disse, eu trabalho com alunos que são da zona urbana e da zona rural, e essa percepção, em sala de aula, ela é bem visível por mim e pelos

	alunos.”
PAM6	“Eu posso dizer que foi a graduação juntamente com a prática na profissão que colaborou para que eu entendesse melhor a variedade linguística [...] Eu digo que eu sou uma professora muito privilegiada por trabalhar em uma escola que fica próxima do campus universitário da nossa cidade, e nós recebemos os estudantes de Letras como estagiários. Então, o que eles trazem de lá, de teoria, de metodologia, de todo aquele conhecimento que eles adquirem em decorrer da graduação, colabora sim para nossas práticas de desenvolvimento do ensino das variedades dentro de sala de aula também.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Os trechos analisados permitem constatar que uma mesma percepção atravessa diferentes perfis de formação, ou seja, tanto professores com mais de quinze anos de conclusão do curso quanto aqueles formados mais recentemente relatam insuficiências semelhantes. PBF6, por exemplo, graduado em 2017, afirma ainda sentir falta de preparação para lidar com a temática em sala de aula. Esse dado indica que, apesar das transformações curriculares e da presença já consolidada da Sociolinguística nos cursos de Letras frequentados pelos participantes, a correlação entre pesquisa variacionista e prática docente continua sendo percebida como frágil.

Uma nuance relevante emerge na fala de PAM6 ao mencionar que sua compreensão acerca da variedade linguística (nota-se, mais uma vez, a dificuldade conceitual já discutida) é resultado da intersecção entre graduação e prática profissional. Segundo o professor, a troca de conhecimentos com estagiários de Letras tem sido um elemento facilitador para sua atualização metodológica. Esse posicionamento sinaliza uma concepção menos fragmentada de formação docente, na qual universidade e escola aparecem como espaços em permanente diálogo.

Também é importante destacar que a avaliação predominantemente negativa dos participantes não se dirige ao conteúdo científico em si. Nenhum deles questiona a legitimidade das pesquisas variacionistas ou a pertinência das discussões sobre variação e preconceito linguístico. Em diferentes falas, identificamos o reconhecimento da importância de abordar o tema no curso de Letras, motivo pelo qual é viável afirmar que a crítica não recai sobre a presença da Sociolinguística no currículo, mas sobre a maneira como esse conhecimento é conduzido na formação acadêmica – com exceção de PAM3, que não cursou a disciplina na graduação.

Ainda assim, os dados não levam à conclusão de que os professores universitários desenvolvem um trabalho inadequado. É preciso considerar que esses docentes seguem as ementas definidas pelas instituições de ensino superior, as

quais, ao que tudo indica, ainda contribuem de forma insuficiente (quando a disciplina existe) para que os licenciandos compreendam as implicações da Sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse sentido, os resultados corroboram o que Santos (2022) já demonstrava em sua dissertação de mestrado: a universidade, por meio dos cursos de Letras, cumpre adequadamente seu papel no que concerne à mudança no componente das crenças linguísticas. O fato de os participantes apresentarem uma concepção de variação coerente com os princípios sociolinguísticos, como foi demonstrado no bloco anterior, constitui um indício dos efeitos da formação teórica proporcionada na graduação.

Contudo, conforme postula Tardif (2014), a profissão docente deve ser concebida como um espaço de intercruzamento entre teoria e prática. Nessa perspectiva, os dados reforçam o posicionamento defendido na fundamentação teórica desta tese: as disciplinas dos cursos de Letras precisam intensificar, para além da exposição aos fundamentos teóricos, a dimensão prática dos conteúdos trabalhados – no caso em análise, a variação linguística.

A resposta do participante PBM5, ao destacar a grande quantidade de conteúdos abordados ao longo da formação acadêmica e o tempo reduzido para contemplá-los, estabelece outro ponto de interlocução entre os dados e o referencial teórico da tese. Sua percepção dialoga com as reflexões de Castilho (1963) a respeito da duração do curso de Letras, ao trazer à tona o conflito entre a amplitude das demandas e os limites temporais que condicionam a organização curricular.

O participante, entretanto, não propõe o prolongamento do curso, como defende Castilho (1963). Em vez disso, assevera que o professor precisa buscar conhecimentos adicionais após a formação inicial, pois considera utópico supor que a graduação seja suficiente para dar conta de todos os conteúdos necessários à prática docente.

Esse entendimento ajuda a explicar a boa recepção dos estudos variacionistas entre os participantes, especialmente no caso de GBM1 e PAM3, que destacam a importância dessas pesquisas para a ampliação de seus horizontes e para o aprimoramento de sua atuação em sala de aula. PBF1, por sua vez, enfatiza que sua dificuldade em transpor a teoria sociolinguística para a prática pedagógica decorre justamente do contato limitado que teve com o tema na universidade.

A esse quadro soma-se a manifestação de PBM4, que expressa o desejo de

ter aprofundado mais os estudos sobre variação linguística durante a graduação. Esse sentimento reforça a proposição de que os três componentes atitudinais (pensamentos/crenças, sentimentos/emoções e tendências para reagir) encontram-se interligados, como propõem Lambert e Lambert (1981). Mais do que isso, os dados demonstram que a relação entre esses componentes não ocorre linearmente, mas de forma cíclica e constante, conforme defendemos no capítulo teórico.

Os professores PBF1 e PAF4 mencionaram ainda que estavam concorrendo a uma vaga no mestrado profissional em Letras (ProfLetras) e que, coincidentemente, o tema da redação do processo seletivo abordava a variação linguística. Identificamos, assim, dois aspectos relevantes. O primeiro é que a discussão sobre a temática vem alcançando diferentes espaços formativos, o que se mostra significativo em um programa voltado especificamente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica.

O segundo aspecto diz respeito à maneira como as crenças desses professores descortinam uma disposição favorável à continuidade da formação. Ao reconhecerem as lacunas deixadas pela graduação, eles passam a enxergar na pós-graduação, especialmente no mestrado, uma possibilidade de suprir essas insuficiências. Isso se torna explícito na fala de PAF4, ao afirmar que busca retornar ao meio acadêmico para aprimorar o trabalho com as temáticas da variação e do preconceito linguístico junto aos alunos.

Os dados apresentados na Tabela 3 corroboram essa valorização, por parte dos professores, de cursos de formação continuada voltados às diferentes normas linguísticas e às estratégias de abordagens dessas questões em sala de aula.

Tabela 3 – Como você avaliaria a existência de cursos de formação continuada que valorizassem esse dialeto?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Nec./Desnec. (Descontínuos)	Nec./Desnec. (Graduais)
Média	Pós-graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.45	1.25
			Médio	1.58	1.83
		Mais de 15 anos	Fundamental	3.00	3.00
			Médio	1.75	1.88
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	1.00	1.00
			Fundamental	-	-

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Nec./Desnec. (Descontínuos)	Nec./Desnec. (Graduais)
		Mais de 15 anos	Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	1.00	1.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	3.00	3.00
			Médio	1.00	1.50
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	1.00	1.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	0.887	0.550
			Médio	1.38	1.34
		Mais de 15 anos	Fundamental	0.00	0.00
			Médio	1.04	0.991
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	0.00	0.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do corpus (2026).

No grupo de profissionais pós-graduados, a percepção acerca da necessidade de cursos de formação continuada também se confirma de maneira expressiva. As medianas concentradas em 1.00 indicam que o avanço acadêmico tende a consolidar a compreensão da continuação dos estudos como uma exigência fundamental da prática docente.

Em se tratando do tempo de formação, identificamos forte convergência entre os profissionais com menos de quinze anos de carreira, que apresentam altos índices de concordância quanto à necessidade de formação continuada. Apesar de a Tabela 3 registrar média 3.00 para os docentes mais experientes do ensino fundamental, é importante destacar que esse resultado corresponde à resposta de apenas um participante (PAF4). Assim, a aparente moderação observada nesse estrato não deve ser interpretada como tendência relacionada ao tempo de formação, mas como manifestação individual em uma amostra que, nos demais segmentos, revela adesão

à valorização da diversidade dialetal.

A comparação entre as etapas de atuação mostra que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, há uma percepção consolidada sobre a necessidade desses cursos. No ensino fundamental, essa percepção é homogênea entre os participantes com formação mais recente (1.45). A elevação da média para 3.00 nessa etapa decorre do fator já mencionado. Ao desconsiderarmos essa especificidade, observamos que o perfil da amostra no ensino fundamental é composto por professores mais jovens e comprometidos com uma formação voltada à diversidade linguística.

No terceiro bloco, em que se tematiza a função da escola no debate sobre a variação linguística, destacamos aspectos importantes, entre eles o preconceito linguístico. De modo geral, há um consenso entre os professores de que as instituições de ensino, entendidas aqui como um sujeito de crenças, conforme propõe Santos (1996), ao promoverem a abordagem da variação, contribuem consideravelmente para a prevenção desse tipo de preconceito, como ilustram os marcadores indicativos de atitudes do Quadro 10.

Quadro 10 – Bloco III (A função da escola no debate sobre a variação linguística)

Participantes	Marcadores Indicativos de Atitudes
PBF1	“Eu observo por essa questão do preconceito mesmo, né? É muito importante essa discussão dentro da sala de aula, porque, na verdade, é ali que os alunos vão ter conhecimento sobre aquilo. Fora da escola, dificilmente eles vão saber que aquilo ali não é algo errado, né?”
PBF2	“É um ponto muito importante, até pra que não existam preconceitos linguísticos dentro da própria sala de aula, porque com o preconceito linguístico a gente acaba expelindo os alunos, né? Eles não se sentem à vontade pra participar, principalmente quando tem aulas expositivas, as rodas de conversas. Na minha realidade, eu tenho estudantes que são da zona rural, então eles têm um vocabulário, uma variação, né?”
PBF3	“Eu trabalho com adolescentes, fundamental maior, então existe muito essa questão do preconceito, principalmente pra quem vem do interior, que tem uma linguagem, querendo ou não, diferente de quem vive na cidade. Então, é importante trabalhar essa questão da variação, pros alunos entenderem que, dependendo da perspectiva, não é errado e que a gente deve respeitar essas variações, essas formas de falar.”
PAF4	“Eu acho que o ponto principal aí é a questão do preconceito linguístico, né? Que deve ser combatido, mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que o domínio da língua padrão, ela te traz um certo poder, né? E esse aluno, ele precisa tá preparado pra isso também. Mas eu acho que a questão do preconceito linguístico é o mais importante, assim, pra essa questão da importância de ser trabalhado em sala de aula.”
PBF5	“Eu acredito que com certeza deve ser discutido. [...] Por muitas vezes, a gente se depara com alunos mesmo, né, brincando com os outros [...], e nós, como mediadores, devemos o quê? Devemos fazê-los entender

	que isso é um dialeto, isso é uma forma própria de uma comunidade de falar, né, então nós somos mediadores, de fato, nesse processo de aprendizagem.”
PBF6	“Assim, é muito importante que eles compreendam que a gramática, ela tá aí pra que você consiga adequar a língua, eu acredito assim, né? Que a gramática, ela cumpre o papel dela e pra que você consiga adequar sua linguagem aos contextos de uso da língua, então é importante que os meus alunos, eles entendam a gramática normativa, mas também é importante que eles entendam que a forma que eles falam não é errada. Ao meu ver, essa é a importância de ensinar a variação linguística dentro de sala de aula.”
GBM1	“O aluno precisa saber disso, né? O funcionamento da língua, pra que não haja aí, como, por exemplo, o preconceito linguístico. [...] É um conteúdo que eu gosto de aplicar nos três anos, no primeiro, no segundo e no terceiro.”
PBM2	“A gente percebe que ainda existe muito esse preconceito linguístico dentro da sala de aula. Principalmente, os alunos costumam dizer: “ah, ele é do sítio, por isso que ele fala assim, por ele ser do sítio”. Então, existe ainda esse preconceito. [...] Porque a gente segue uma grade curricular, e também com os alunos do terceiro ano, porque é conteúdo do ENEM, do Exame Nacional do Ensino Médio.”
PAM3	“É de suma importância, principalmente pela questão do preconceito que há com relação às formas que são variantes da chamada língua padrão. Infelizmente, muitas pessoas têm preconceito com as formas diferentes de se falar.”
PBM4	“É importante, sim, discutir a variação linguística na escola, trabalhar com os alunos a questão da variação linguística, até pra trabalhar com eles também a questão de conscientização das diferentes formas de falar.”
PBM5	“Quando nós não tratamos desse assunto na escola, a gente abre espaço pra preconceitos, né? [...] Às vezes, a gente constrange até o próprio aluno pela forma que ele fala. Eu trabalho com alunos da zona urbana e da zona rural e não é incomum a gente ver, às vezes, por parte dos alunos da zona urbana, algumas brincadeiras preconceituosas com o falar da zona rural.”
PAM6	“Dentro da escola nós percebemos uma enorme variedade na linguagem. Então, a variação linguística é fundamental para ser discutida em sala de aula, na própria escola como um todo, até para minimizar também o preconceito linguístico que existe dentro da própria escola, dentro da comunidade, entre nós falantes da língua.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Uma informação relevante sobre o cenário educacional de São Miguel do Guamá é que a maioria das escolas atende alunos provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural. A partir dos trechos analisados, constatamos que os estudantes oriundos do campo, em razão de características próprias de suas variedades linguísticas, tendem a estar mais expostos a manifestações de preconceito linguístico no espaço urbano.

Retomando a proposição teórica de Bortoni-Ricardo (2004) acerca do contínuo

de urbanização, caracterizamos o cenário descrito pelos professores como uma zona urbana, marcada pela presença de “migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente em seu repertório linguístico” (Bortoni-Ricardo, 2004).

Nesse sentido, quando os professores incorporam, ao longo de sua formação (inicial e continuada), conhecimentos sobre os contínuos do português brasileiro, tornam-se mais preparados para lidar com o preconceito linguístico no âmbito escolar. Esse aspecto mostra a relevância do minicurso desenvolvido nesta pesquisa, sobretudo por fomentar discussões dessa natureza no enquadre da educação básica.

A conscientização acerca da variação linguística como resultado da intervenção escolar é um tópico discutido por Bortoni-Ricardo (2005), que a estabelece como um dos princípios da Sociolinguística Educacional. Quando o professor compreende que a variação não se limita, por exemplo, às diferenças lexicais entre regiões, maximiza-se a possibilidade de construção de um ensino mais sensível às nuances da heterogeneidade linguística e, conseqüentemente, mais alinhado à proposta da pedagogia da variação.

Essa conscientização tende a se fortalecer quando os próprios educadores (e os demais agentes do universo escolar) reconhecem seu papel nessa dinâmica e demonstram capacidade de examinar criticamente as próprias atitudes. É o que ocorre com o participante PBM5 ao admitir que, em determinadas situações, o próprio professor pode constranger os alunos.

O participante PBF1, por sua vez, afirma ser “muito importante essa discussão dentro da sala de aula”, pois, fora da escola, os alunos dificilmente saberão que diferentes formas de falar não configuram um erro. Posicionamentos semelhantes aparecem nas falas de PBF2, PBF3 e PBM5, além de PBM2, que menciona situações em que ouviu enunciados do tipo “ele é do sítio, por isso fala assim”. Já PAM3 e PAM6 expandem o foco da discussão para a sociedade em geral, destacando a permanência do preconceito dirigido às variantes que se afastam da norma-padrão.

Os dados corroboram a consolidação da crença de que a abordagem da variação linguística na escola desempenha, antes mesmo de uma função estritamente linguística, um papel ético e social. Esse resultado é relevante porque indica que os professores internalizaram a perspectiva sociolinguística segundo a qual o preconceito linguístico é compreendido como uma forma de discriminação social, ao mesmo tempo em que reconhecem a escola como uma instituição capaz de intervir

nesse processo.

Apesar da predominância do discurso de combate ao preconceito, não identificamos rejeição da norma gramatical. De modo contrário, algumas falas defendem explicitamente o domínio da variedade prestigiada. PAF4 afirma que a norma-padrão “traz um certo poder” e que o aluno “precisa estar preparado para isso”. PBF6, por sua vez, defende que a gramática “cumpre o papel dela”, já que o estudante precisa compreender como “adequar a linguagem aos contextos de uso”.

Nessa perspectiva, quando o professor identifica o uso de uma regra não padrão por parte do aluno, precisa agir com cautela ao orientá-lo sobre a importância de conhecer também a regra padrão, explicitando as circunstâncias em que seu uso se torna socialmente requerido (Bortoni-Ricardo, 2005).

A partir desses dados, é possível inferir que os professores de São Miguel do Guamá, independentemente das variáveis consideradas (maior nível de formação, tempo de conclusão do curso de Letras e etapa de ensino em que o professor atua), caminham em direção a uma pedagogia culturalmente sensível. Isso não significa ausência de falhas, mas consciência delas e disposição para agir de maneira diferente.

Nesse ponto, constatamos uma perspectiva segundo a qual é possível valorizar as variedades linguísticas e, concomitantemente, ensinar a gramática normativa como instrumento de adequação. O posicionamento demonstra a internalização de um discurso sociolinguístico voltado ao aprimoramento da competência comunicativa (Hymes, 1972), segundo o qual não se trata de substituir a variedade do aluno, mas de ampliar seu repertório linguístico.

Essa conciliação, entretanto, não ocorre sem conflitos. Ao afirmar que a norma-padrão “traz poder”, PAF4 reconhece, ainda que implicitamente, a existência de uma hierarquia entre as variedades linguísticas. Seu discurso oscila, portanto, entre uma postura igualitarista, em que todas as formas merecem respeito, e o reconhecimento pragmático de que determinados dialetos ocupam posições de maior prestígio social.

Além disso, identificamos uma crença negativa relacionada ao momento em que a variação linguística é abordada na escola. É perceptível que ainda persiste, sobretudo em razão das exigências dos vestibulares, a concepção de variação como um conteúdo estanque. Nesse caso, não se trata de uma crença individual do professor, mas, nos termos de Santos (1996), de uma crença escolar, difundida pelas instâncias superiores e concretizada na prática de sala de aula.

O excerto do participante PBM2, ao enfatizar a obrigatoriedade de seguir a grade curricular, reforça a compreensão de que essa crença pertence ao sujeito escola. Isso significa que, mesmo quando o professor possui elevado nível de formação, ou independentemente do tempo decorrido desde a conclusão de sua graduação, a estrutura curricular tende a conduzi-lo à reprodução dessa concepção, ainda que ele próprio não concorde integralmente com ela.

O caso do professor GBM1 ilustra bem essa situação. Mesmo diante de um currículo que prevê um momento específico para a discussão sobre variação linguística, o participante opta por abordar o tema ao longo de todo o ensino médio. Vemos, nesse movimento, a relação entre sentimento, crença e tendência de reação: o professor aprecia trabalhar dessa maneira porque acredita que a língua apresenta diferentes formas de variação e, a partir dessa crença, desenvolve uma reação positiva, expressa na decisão de flexibilizar o currículo escolar.

Para além das concepções verbalizadas nas entrevistas, buscamos investigar de que modo as crenças se manifestam quando os professores avaliam situações linguísticas específicas. Assim, analisamos, a seguir, os dados das escalas que contrapõem os polos “orgulho” (1) e “vergonha” (6), elaboradas para captar as reações emocionais dos docentes ao ouvirem seus alunos utilizarem variantes linguísticas não previstas pela norma-padrão. A Tabela 4 apresenta a tabulação desses dados.

Tabela 4 – O que você sentiria se seus alunos falassem dessa maneira?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapas de atuação	Orgulho/Vergonha (Descontínuos)	Orgulho/Vergonha (Graduais)
Média	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	3.60	3.20
			Médio	4.58	3.75
		Mais de 15 anos	Fundamental	3.00	3.00
			Médio	3.50	2.88
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	3.25	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	3.50	3.00
			Médio	4.00	4.00
			Fundamental	3.00	3.00

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Orgulho/Vergonha (Descontínuos)	Orgulho/Vergonha (Graduais)
		Mais de 15 anos	Médio	3.50	3.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	3.00	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	0.681	1.11
			Médio	0.793	0.452
		Mais de 15 anos	Fundamental	0.00	0.00
			Médio	0.535	1.25
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	0.500	0.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Observamos que as médias obtidas se concentram em posições intermediárias da escala, indicando que os participantes tendem a evitar avaliações extremas de orgulho ou vergonha diante da possibilidade de seus alunos utilizarem as variantes apresentadas nos áudios.

Entretanto, ao compararmos os dois tipos de traços linguísticos, identificamos uma tendência de atribuição de valores mais elevados aos traços descontínuos. Como os valores mais altos correspondem ao polo negativo da escala, os resultados mostram maior propensão a avaliações desfavoráveis quando os participantes se deparam com variantes socialmente mais estigmatizadas.

Entre os professores com pós-graduação e menos de quinze anos de formação, por exemplo, a média referente aos traços descontínuos chega a 3.60 no ensino fundamental e a 4.58 no ensino médio. Já em relação aos traços graduais, os valores correspondentes são de 3.20 e 3.75. Tendência semelhante aparece entre os participantes pós-graduados com mais de quinze anos de formação, ainda que com médias mais baixas. Nesse grupo, os traços descontínuos registram médias de 3.00 no ensino fundamental e 3.50 no ensino médio, enquanto os traços graduais apresentam médias de 3.00 e 2.88, respectivamente.

No caso do professor com apenas graduação, os valores também permanecem na zona intermediária da escala, com média de 3.25 para os traços descontínuos e 3.00 para os graduais no ensino médio. Ainda que as diferenças não sejam muito acentuadas, constatamos, em todos os grupos, uma tendência de atribuição de avaliações relativamente mais positivas aos traços graduais.

Esses resultados indicam que as atitudes linguísticas dos docentes não se organizam exclusivamente a partir da oposição entre formas previstas e não previstas pela norma-padrão. Embora tanto os traços graduais quanto os descontínuos se afastem das prescrições gramaticais normativas, os participantes estabelecem distinções internas entre essas variantes, atribuindo maior grau de rejeição àquelas socialmente marginalizadas.

Conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2004), os traços graduais tendem a circular de forma mais ampla no contínuo rural-urbano e, por isso, costumam ser percebidos como formas relativamente menos marcadas do ponto de vista social. Já os traços descontínuos, frequentemente associados a grupos socialmente desfavorecidos ou a variedades rurais, tendem a desencadear avaliações mais negativas.

Os resultados confirmam, assim, um princípio recorrente nos estudos sociolinguísticos, presente, por exemplo, nas investigações de William Labov sobre o /r/ pós-vocálico em Nova York e sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Martha's Vineyard: as avaliações linguísticas são fortemente influenciadas pelo valor social atribuído às variantes.

Quando associados aos marcadores indicativos de atitudes apresentados no Quadro 10, os resultados da Tabela 4 trazem à tona um ponto interessante para a análise. No bloco temático dedicado à função da escola no debate sobre a variação linguística, notamos um consenso entre os participantes quanto à importância de abordar o tema em sala de aula, sobretudo como estratégia de enfrentamento do preconceito linguístico. Nesse caso, a escola é concebida como espaço fundamental de problematização dessas práticas, cabendo ao professor desempenhar um papel mediador no processo de conscientização dos alunos acerca da legitimidade das diferentes formas de falar.

Entretanto, ao confrontarmos esses posicionamentos com os resultados da escala orgulho/vergonha, verificamos que as reações dos docentes nem sempre se alinham às crenças verbalizadas. A análise quantitativa mostra que as médias

atribuídas aos traços descontínuos se aproximam mais do polo negativo da escala do que aquelas relacionadas aos traços graduais. Assim, mesmo reconhecendo a legitimidade da diversidade linguística no plano cognitivo, certas variantes continuam estigmatizadas nas percepções da maioria dos participantes.

A incoerência entre discurso e reação manifesta-se, portanto, como outro ponto relevante da análise. Diversos estudos da Sociolinguística Educacional, entre eles Santos (2022), demonstram que é comum professores expressarem crenças favoráveis à diversidade linguística e, no plano conativo, reproduzirem avaliações mais negativas em relação a determinadas variantes.

Essa situação pode estar relacionada à insegurança dos docentes quanto à forma mais adequada de agir diante de usos linguísticos mais estigmatizados. Nesse sentido, os dados da Tabela 5 buscam mensurar como os participantes se sentiriam diante da necessidade de intervir caso seus alunos utilizassem os traços descontínuos e graduais abordados nesta tese. Nas escalas empregadas, o polo 1 corresponde à segurança, enquanto o polo 6 representa a insegurança.

Tabela 5 – Como você se sentiria tendo de intervir nessa fala na sala de aula?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Seguro/Inseguro (Descontínuos)	Seguro/Inseguro (Graduais)
Média	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.90	2.05
			Médio	1.08	1.25
		Mais de 15 anos	Fundamental	4.00	4.00
			Médio	1.00	1.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	3.00	2.50
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.00	2.00
			Médio	1.00	1.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	4.00	4.00
			Médio	1.00	1.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	3.00	2.50
			Fundamental	-	-

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapas de atuação	Seguro/Inseguro (Descontínuos)	Seguro/Inseguro (Graduais)
		Mais de 15 anos	Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.25	1.19
			Médio	0.289	0.452
	Graduação	Mais de 15 anos	Fundamental	0.00	0.00
			Médio	0.00	0.00
		Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	0.00	0.577
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Vemos que, na maior parte dos casos, as médias registradas se situam próximas ao polo da segurança, demonstrando que os professores tendem a se perceber como relativamente seguros para realizar esse tipo de intervenção em sala de aula. Entre os participantes com pós-graduação, especialmente aqueles com menos de quinze anos de formação, as médias observadas no ensino fundamental são de 1.90 para os traços descontínuos e 2.05 para os graduais.

Esses valores se aproximam ainda mais do polo da segurança entre os docentes do ensino médio, cujas médias chegam a 1.08 e 1.25, respectivamente. As medianas, concentradas em 1 ou 2, reforçam essa interpretação, evidenciando que a maior parte das respostas se situa nos níveis mais próximos da segurança.

A análise dos desvios-padrão contribui para qualificar esse comportamento. Entre os professores com pós-graduação e menos de quinze anos de formação que atuam no ensino fundamental, os índices de dispersão (1.25 para os traços descontínuos e 1.19 para os graduais) descortinam certa variação nas respostas, ainda que a média permaneça próxima ao polo de segurança. Já entre os docentes do ensino médio, os desvios-padrão são consideravelmente menores (0.289 e 0.452), indicando maior homogeneidade nas respostas, ou seja, a percepção de segurança é compartilhada entre os participantes desse grupo.

Em contrapartida, o participante com pós-graduação e mais de quinze anos de formação que atua no ensino fundamental apresenta médias e medianas iguais a 4

para ambos os tipos de traço analisados, posicionando-se em uma zona mais próxima do polo da insegurança. Embora esse resultado exija cautela interpretativa, principalmente por causa do número reduzido de ocorrências, ele sinaliza que uma trajetória profissional mais longa não significa, necessariamente, maior segurança para intervir diante de determinadas variantes presentes na fala dos alunos.

No caso dos participantes com apenas graduação, as médias correspondem a 3.00 para os traços descontínuos e 2.50 para os graduais. Esses valores ocupam uma posição intermediária na escala, destacando um nível de segurança mais moderado em comparação ao observado entre os docentes pós-graduados.

Consideradas conjuntamente, as três variáveis analisadas permitem inferir que a percepção de segurança para intervir sobre a fala dos alunos tende a ser mais elevada entre professores com maior nível de formação e que atuam no ensino médio, grupo no qual também se observa maior homogeneidade nas respostas.

Ao mesmo tempo, a presença de valores mais altos em determinados grupos significa que essa segurança não se distribui de maneira uniforme entre os participantes, demonstrando que fatores como experiência profissional e condições específicas de atuação docente podem influenciar a forma como os professores avaliam a própria prática diante da necessidade de intervir sobre certos usos da língua.

O quarto bloco reúne as crenças relativas ao ensino de gramática normativa à luz da perspectiva da variação linguística. De modo geral, os dados possibilitam auferir que os participantes compartilham a ideia de que esse ensino deve ocorrer de maneira contextualizada, como se observa no Quadro 11, tomando o texto como ponto de partida. Essa compreensão ratifica a necessidade de superar práticas tradicionais centradas na memorização de nomenclaturas e em exercícios mecânicos, favorecendo abordagens que promovam a reflexão sobre os usos reais da língua.

Quadro 11 – Bloco IV (O trabalho com a gramática normativa sob o viés da variação linguística)

Participantes	Marcadores Indicativos de Atitudes
PBF1	“Eu tento contextualizar muito a gramática, porque hoje em dia eu sinto uma dificuldade muito grande dos alunos em aprendê-la, eles acham chato. [...] Hoje eu tenho uma visão diferente dessa forma de ensino tradicional e o que eu puder fazer pra fazer com que meus alunos aprendam de uma forma mais contextualizada, eu faço. [...] Eu acho que eu preciso de mais conhecimentos, como eu te falei, eu gosto de ensinar a gramática de uma forma mais contextualizada, mas eu acho que ainda me falta o norte pra eu organizar isso. Tanto a gramática normativa quanto a variação, eu acho que eu tento fazer o que eu posso, mas eu

	acho que eu ainda tô pisando em ovos, eu acho que eu preciso me capacitar um pouco mais pra trabalhar da forma como eu queria trabalhar. Por isso que eu estou bem empolgada com a tua pesquisa, porque eu quero ficar por dentro também.”
PBF2	“O currículo, na minha visão, ele deixa um pouco a desejar sobre a questão da gramática mesmo, porque não vem explícito ali, não vem dizendo que tem que trabalhar a gramática, tu precisas trabalhar os textos, os tipos, os gêneros, mas não necessariamente a gramática. Então, quando eu percebo que a turma possui bastante dificuldade... E aí eu entro na parte da gramática. [...] Eu acredito que a gente tem que ter muito jogo de cintura, porque no momento que eu cobro apenas a gramática normativa, eu posso estar repelindo mesmo o meu aluno. [...] Então eu acredito que a gramática normativa, claro, a gente deve trabalhar, sim, porém, eu não posso, em momento algum, deixar de lado a variação linguística.”
PBF3	“Eu acho que nessa situação eu ainda tô um pouco no tradicional, ainda não consegui... Eu trabalho com texto, aplicando em texto, mas ainda estou trazendo as atividades para exercitar, [...] trazendo as frases, às vezes outras, que vêm de um texto, claro, mas que ainda assim vou trazendo elas prontas pra poder ter essa análise, ainda são fragmentos. [...] Trazer a gramática aqui da nossa região, exemplificar no dia a dia.”
PAF4	“Olha, a gramática normativa, alguns assuntos eu realmente tenho que trabalhar aquela gramática mais tradicional mesmo, mas geralmente eu procuro trabalhar o gênero textual e, ligado a ele, a gramática. [...] Gramática e variação linguística, como assim? Olha, eu nunca havia pensado sobre isso, mas você falando agora, eu não consigo fazer um link direto, talvez por falta de conhecimento mesmo.”
PBF5	“Como é? Mas, no caso, tu estás perguntando se eu consigo trabalhar a variação linguística junto com a gramática? Acredito que a gente consegue. Por exemplo, se eu pegasse um texto com variação linguística, né? Mesmo que ele falasse gramaticalmente “errado”, mas existiria uma gramática que faria sentido dentro daquele texto, né? Mesmo se ele se desviasse da norma padrão.”
PBF6	“Eu tenho uma resistência em trazer a literatura, é a minha resistência, tá? De trazer a literatura como pretexto para a gramática, como os livros didáticos fazem. Então, eu acredito que jogos, atividades lúdicas diferenciadas, jogos de palavras, com que você consiga fazer com que o aluno, ele pense na língua portuguesa, né? [...] Utilizar a variação linguística junto com a gramática normativa é realmente algo que nós precisamos trabalhar um pouquinho mais. Eu acredito que eu preciso trabalhar um pouco mais, sabe? [...] Eu me sinto, eu não digo pronta, preparada, mas eu me sinto aberta a aprender mais, para que eu consiga utilizar a gramática e a variação juntas.”
GBM1	“A gente precisa trabalhar a gramática contextualizada. Só que eu ainda, enquanto professora, eu tenho uma dificuldade muito grande. [...] Olha, sinceramente, apta, apta, apta, no sentido mesmo da palavra, eu ainda não. Eu confesso que não. Eu ainda preciso mesmo me capacitar para isso. E é isso que a gente tá trabalhando no mestrado.”
PBM2	“A gente sempre tenta ensinar de uma forma contextualizada, mas quando a gente vai focar nessa parte da gramática, realmente é um pouco difícil. [...] Se eu falar que sim, eu acredito que eu vou estar errando, porque, não, eu não me sinto preparada.”
PAM3	“Trabalho mais através de textos, de forma contextualizada, sempre partindo do texto para poder se trabalhar algo relacionado à gramática.

	[...] Ainda não me sinto totalmente preparada. Acredito que ainda tenho que aprender mais outras formas de se trabalhar.”
PBM4	“Para a questão do reforço, principalmente a questão do Saeb, que eu trabalhei muito com eles. Então é mais uma questão contextualizada. [...] Mais ou menos (risos). Não sei te explicar, porque como eu te falei, eu não tô trabalhando tanto a questão da gramática.”
PBM5	“No ensino médio, essa gramática é mais textual, ela é voltada mais para análise do texto. [...] Olha, eu creio que sim. Às vezes eu falo: “olha, na gramática normativa é dessa forma, mas a gente sabe que no falar, isso não se realiza desse jeito.”
PAM6	“Eu tento mostrar para os nossos alunos que, se você fala a língua portuguesa, você está dentro da sala de aula para entender as regras da sua língua, e que essas regras, elas não são para serem decoradas, mas sim para serem analisadas e empregadas no dia a dia da sua fala. Porém, nós não nos preocupamos em utilizar a língua padrão no nosso dia a dia. A nossa língua precisa ser mais valorizada. [...] A língua padrão, ela só é mais, vamos dizer assim, exigida no momento da escrita, no momento da linguagem não verbal, eles não se preocupam muito em estar usando as regras da nossa língua, eles se preocupam mais com a interação. [...] De acordo com as experiências, eu já tenho muita facilidade para estar trabalhando as variedades linguísticas, tentando mostrar para eles o preconceito linguístico, tentando mostrar como as regras da língua estão ligadas à fala, à escrita, ao nosso dia a dia.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Apesar do relativo consenso entre os participantes de que o ensino de gramática normativa precisa romper com os moldes tradicionalmente adotados na escola, grande parte dos professores admite dificuldades para correlacionar esse ensino à perspectiva da variação linguística. Nas falas de PAF4 e PBF5, por exemplo, essa aproximação aparece marcada por certo estranhamento, como se gramática normativa e variação linguística fossem campos conceituais necessariamente opostos.

Essa reação pode ser interpretada como resquício de uma concepção difundida no ensino de língua portuguesa: de um lado, a variação linguística associada às formas consideradas “erradas” ou estigmatizadas; de outro, a gramática normativa representando, conforme discute Soares (2012), a forma “correta” e legitimada de uso da língua.

Identificamos, assim, um descompasso entre teoria e prática, pois, ainda que muitos participantes reconheçam a importância de considerar a diversidade linguística no ensino de língua portuguesa, frequentemente relatam não possuir subsídios suficientes para transformar esse reconhecimento em ações concretas.

Esse cenário torna-se evidente, por exemplo, na fala de PBF1, que afirma

gostar de ensinar gramática de forma contextualizada, mas admite que ainda lhe falta um “norte” para organizar esse trabalho de maneira sistemática. A metáfora utilizada pelo professor, ao dizer que sente estar “pisando em ovos”, revela o grau de insegurança que acompanha a tentativa de relacionar gramática normativa e variação linguística.

Os relatos conduzem à interpretação de que, a despeito de as discussões sociolinguísticas já se fazerem presentes no repertório de muitos professores, ainda existem dificuldades relacionadas à transposição didática desses conhecimentos para a sala de aula. Em outras palavras, os professores reconhecem, em nível conceitual, a importância da heterogeneidade linguística no ensino de língua portuguesa, mas nem sempre dispõem de estratégias suficientemente consolidadas para instrumentalizar esse princípio em sua prática docente.

Essa dificuldade se manifesta tanto entre os participantes com mais de quinze anos de formação quanto entre aqueles que concluíram recentemente o curso de Letras. O problema, portanto, não se restringe a uma geração específica de professores, o que significa que as lacunas observadas não estão necessariamente relacionadas apenas ao momento histórico da formação inicial, mas também às condições de continuidade dessa formação ao longo da carreira docente.

Assim, mesmo com a publicação de documentos orientadores mais recentes e com a ampliação das discussões acadêmicas a respeito da língua como estrutura heterogênea e variável, ainda persistem desafios quanto à incorporação efetiva dessas perspectivas no cotidiano escolar.

Em se tratando da etapa de atuação, constatamos que os participantes do ensino médio recorrem com maior frequência ao termo “gramática contextualizada”. Para esses professores, o conceito implica utilizar o texto do ponto de vista funcional, e não apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Esse dado pode ser interpretado como um indício de que a rede estadual de ensino em São Miguel do Guamá tende a incentivar práticas mais reflexivas no trabalho com a gramática normativa.

Os professores do ensino fundamental, por sua vez, demonstram maiores dificuldades nesse aspecto. Em alguns casos, como no de PBF3, vemos que ainda não ocorreu um rompimento mais efetivo com modelos tradicionais de ensino, nos quais o texto funciona apenas como suporte para a apresentação de nomenclaturas gramaticais frequentemente dissociadas dos usos reais da língua.

Ainda assim, o fato de os docentes conseguirem identificar limitações em sua própria prática já revela uma crença favorável à mudança. Considerando que as crenças linguísticas influenciam diretamente a didática do professor, o reconhecimento dessas dificuldades pode ser entendido como um primeiro passo para a transformação das práticas de ensino.

Entre os participantes, PBM5 declarou que se sente preparado para inserir o debate sobre variação linguística ao trabalhar conteúdos atinentes à gramática normativa. O posicionamento confirma um aspecto importante que dialoga tanto com o quarto princípio da Sociolinguística Educacional proposto por Bortoni-Ricardo (2005) quanto com o parâmetro da adequação formulado por Hymes (1972). O professor demonstra distinguir, ainda que parcialmente, a norma utilizada em situações formais de escrita daquela empregada cotidianamente pelos alunos, sobretudo na modalidade oral.

Essa compreensão aproxima-se da discussão proposta por Faraco e Zilles (2017) acerca da distinção entre norma culta e norma normal, já que o participante compreende que os usos efetivamente praticados pelos falantes nem sempre coincidem com as prescrições da gramática normativa. Seu posicionamento é, portanto, um indício de crença alinhada às perspectivas sociolinguísticas voltadas ao ensino, nas quais se reconhece a legitimidade das variedades da língua e a necessidade de discutir, na escola, as condições de uso dessas variedades.

Percepção semelhante surge, ainda que de modo mais intuitivo, na fala de PBF5, ao relatar que, mesmo em um texto distante da norma-padrão, “existiria uma gramática que faria sentido dentro daquele texto”. A declaração confirma o princípio sociolinguístico segundo o qual as variedades linguísticas são regidas por regras próprias e apresentam regularidade estrutural. Em outras palavras, o participante reconhece que as normas normais não representam ausência de sistema, mas manifestações de outras regras de funcionamento da língua, convergindo, assim, com a noção de heterogeneidade estruturada discutida por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1975]).

Nessa mesma direção, merece destaque a fala de PAM6, que demonstra sensibilidade para a relação entre uso linguístico e contexto comunicativo ao afirmar que a língua padrão tende a ser mais exigida na escrita, enquanto, na interação oral, os alunos priorizam a comunicação espontânea. O posicionamento demonstra compreensão, ainda que não formulada em termos técnicos, do princípio da

competência comunicativa postulado por Hymes (1972).

Em contrapartida, PBM4 assume uma posição intermediária, o que pode indicar uma hesitação ou insegurança semelhante à manifestada pela maioria dos professores. Inferimos, assim, que grande parte dos professores, independentemente do nível de formação, do tempo de conclusão da graduação em Letras ou da etapa de ensino em que atua, enfrenta dificuldades semelhantes ao tentar relacionar variação linguística e ensino de gramática normativa.

Nessa conjuntura, reforçamos que, embora a formação docente (inicial e continuada) já apresente avanços na divulgação de fundamentos teóricos da Sociolinguística, ainda há carência de abordagens formativas que auxiliem os professores a conectar esses fundamentos à realidade concreta da sala de aula. É justamente essa lacuna que, segundo nossa interpretação, contribui para a permanência da ideia de que variação linguística e gramática normativa constituem uma dicotomia.

Nesse sentido, ganha destaque a fala de GBM1, que relata ter buscado apoio, durante o mestrado, para construir uma intersecção entre essas duas partes e ressalta a importância da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, para alcançar esse objetivo.

Considerando a experiência compartilhada pelo participante, torna-se evidente a relevância dos programas de pós-graduação profissionais, voltados diretamente à prática docente na educação básica, para a consolidação de uma formação sociolinguística mais consistente do professor de língua portuguesa e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que conciliem, de maneira crítica, o ensino da gramática normativa com o reconhecimento da heterogeneidade linguística que caracteriza o funcionamento real da língua em suas diferentes modalidades.

Nesse enquadre, convém examinar as escalas de diferencial semântico voltadas à identificação de como os participantes agem diante de determinados usos linguísticos que apresentam traços variáveis classificados, conforme Bortoni-Ricardo (2004), como graduais ou descontínuos. Cabe esclarecer que o polo 1 corresponde à opção corrigir e o polo 6 à opção não corrigir. A Tabela 6 reúne os dados referentes à modalidade escrita.

Tabela 6 – Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade escrita?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Corrigir/Não Corrigir (Descontínuos)	Corrigir/Não corrigir (Graduais)
Média	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	2.30	2.25
			Médio	1.50	2.67
		Mais de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	1.63	2.88
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	2.25	4.25
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	1.00	2.50
		Mais de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	1.00	1.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	2.00	4.50
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.66	1.71
			Médio	0.905	1.83
		Mais de 15 anos	Fundamental	0.00	0.00
			Médio	1.77	2.59
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	1.26	0.957
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Os resultados indicam uma tendência entre os professores de considerar a correção uma prática adequada diante tanto dos traços descontínuos quanto dos traços graduais na escrita escolar. Como o polo 1 da escala corresponde à opção corrigir, médias mais baixas sinalizam atitudes avaliadas como mais favoráveis à intervenção normativa no ensino formal da língua.

De modo geral, as médias registradas nos diferentes grupos situam-se

próximas do polo associado à correção. Entre os participantes com pós-graduação e menos de quinze anos de formação que atuam no ensino fundamental, por exemplo, a média referente aos traços descontínuos é de 2.30, enquanto, para os traços graduais, alcança 2.25. Esses valores indicam que, na modalidade escrita, ambos os fenômenos linguísticos são percebidos de forma relativamente semelhante.

Entre os participantes do ensino médio com o mesmo perfil de formação, observamos comportamento similar, embora com distinção mais evidente entre os tipos de traço analisados. Nesse grupo, a média dos traços descontínuos é de 1.50, ao passo que os traços graduais atingem 2.67. O resultado aponta para o fato de que os participantes percebem os traços descontínuos, tradicionalmente mais estigmatizados, como demandando maior intervenção normativa na escrita.

A análise das medianas reforça essa tendência, uma vez que, em grande parte dos grupos, os valores concentram-se próximos de 1.00. Esse resultado demonstra que, para muitos participantes, a correção ainda é concebida como uma estratégia legítima e esperada do professor de língua portuguesa no trabalho com a escrita escolar.

Os valores de desvio-padrão, por sua vez, revelam variação nas avaliações individuais. Entre os participantes com pós-graduação e menos de quinze anos de formação atuantes no ensino fundamental, por exemplo, os desvios-padrão correspondem a 1.66 para os traços descontínuos e 1.71 para os graduais, sugerindo que, apesar de haver uma tendência geral favorável à correção na escrita, os participantes não compartilham exatamente o mesmo posicionamento.

De maneira ampla, os resultados da modalidade escrita refletem o posicionamento de que a correção de textos escritos deve ser mediada pelo professor de língua portuguesa. Essa interpretação dialoga com as percepções manifestadas nas entrevistas, nas quais diversos docentes afirmaram reconhecer a importância do ensino da gramática normativa no trabalho com a escrita, ainda que defendam a necessidade de considerar a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados referentes à modalidade falada, apresentados na Tabela 7, revelam um comportamento avaliativo diferente daquele observado na modalidade escrita.

Tabela 7 – Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade falada?

	Maior titulação	Tempo de formação	Etapa de atuação	Corrigir/Não Corrigir (Descontínuos)	Corrigir/Não corrigir (Graduais)
Média	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	3.15	2.95
			Médio	4.75	3.08
		Mais de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	3.00	3.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	4.00	2.75
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Mediana	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	3.00	2.50
			Médio	5.50	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	1.00	1.00
			Médio	3.00	3.00
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	4.00	3.00
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-
Desvio- padrão	Pós- graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	1.42	1.43
			Médio	1.76	1.78
		Mais de 15 anos	Fundamental	0.00	0.00
			Médio	2.14	2.14
	Graduação	Menos de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	0.816	0.500
		Mais de 15 anos	Fundamental	-	-
			Médio	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Em linhas gerais, constatamos que as médias registradas para a modalidade falada apresentam valores mais elevados do que aqueles observados na escrita. Entre os participantes com pós-graduação e menos de quinze anos de formação que atuam no ensino fundamental, a título de exemplificação, a média referente aos traços descontínuos é de 3.15, enquanto, para os traços graduais, chega a 2.95.

O resultado indica, por um lado, certa predisposição à intervenção prescritiva

e, por outro, a compreensão de que a adequação linguística deve ser mediada na modalidade oral. Essa segunda interpretação emergiu durante o minicurso realizado com os participantes, em um momento de diálogo sobre a dinâmica da primeira parte do teste de atitudes, quando um dos professores mencionou ter respondido à escala com base nessa premissa.

Entre os professores do ensino médio com o mesmo perfil de formação, as médias alcançam valores ainda mais elevados, sobretudo no caso dos traços descontínuos, cuja média atinge 4.75. O dado indica que, diante de variantes estigmatizadas, alguns docentes externam maior tendência a considerar a correção uma estratégia necessária até mesmo na oralidade.

A análise das medianas confirma essa tendência a avaliações mais distribuídas ao longo da escala, sinalizando maior diversidade de posicionamentos em relação ao tratamento pedagógico da variação linguística na fala. Essa interpretação também se fortalece pelos valores relativamente altos de desvio-padrão observados em alguns grupos, os quais apontam para a coexistência de diferentes atitudes diante da variação linguística na modalidade falada.

Quando analisados em conjunto com os dados obtidos nas entrevistas, notamos que os professores procuram ajustar sua postura pedagógica às diferentes modalidades de uso da língua. Nas entrevistas, diversos participantes afirmaram reconhecer que a norma-padrão tende a ser mais exigida na escrita formal, percepção que se confirma nos resultados quantitativos, os quais descortinam maior propensão à correção na modalidade escrita.

No Quadro 12, apresentamos o bloco de análise referente à variação linguística no livro didático. Por se tratar de um dos principais instrumentos de trabalho do professor em sala de aula, entendemos que esse material pode tanto apoiar o docente em sua prática quanto intensificar a insegurança diante do tema, principalmente quando deixa de contemplar questões importantes, como a integração da perspectiva variacionista ao ensino de gramática normativa.

Quadro 12 – Bloco V (Abordagem da variação linguística no livro didático)

Participantes	Marcadores Indicativos de Atitudes
PBF1	“Eu acho que é muito importante trabalhar com livro didático, porque tem muitas ideias, tem muitas atividades relacionadas ao tema interessantes, só que assim... O livro didático lá (referindo-se à escola onde trabalhava) era reutilizado durante 3 anos praticamente, porque não tinha livro novo, e aí já era um livro usado, às vezes as folhas já estavam rasgadas, então

	aquela parte da variação já não estava mais em alguns livros, então tem toda uma dificuldade.”
PBF2	“Aqui na cidade a gente tem muita dificuldade em livros didáticos. Eu acredito que no campo também. No campo a gente não tinha para todas as turmas, e aqui na cidade é praticamente do mesmo jeito. Às vezes, quando os livros chegam no primeiro ano, a gente ainda consegue dividir para as turmas, mas aí, quando vai para o segundo ano, porque tem validade de quatro anos, os alunos não devolvem, e aí a gente fica com esse déficit. Eu acredito que os livros didáticos, eles focam muito nas grandes cidades, nas capitais. Então, pra gente que trabalha em interior, municípios afastados um pouco da capital, em determinados momentos, ele acaba sendo mais fora da realidade.”
PBF3	“Nenhuma. Pelo menos os que eu tenho aqui, nenhuma. Até porque é outra realidade. A realidade de onde está produzido o texto não traz o nosso contexto. Então, pra falar a verdade, eu quase nem utilizo livro didático porque eu acho que não ajuda. Pelo menos esses que foram escolhidos pra gente trabalhar, não.”
PAF4	“O livro didático, acho que ele traz pouquíssimas coisas a respeito disso, a gente tem que pesquisar e levar muito mais coisas. É bem assim, o conhecimento que vem pra trabalhar variação linguística é ínfimo de todos os livros didáticos que eu já peguei.”
PBF5	“O livro didático é um grande embate pra gente, porque eu, particularmente, eu quase nem utilizo, pra ser sincera. Eu vejo que é um método que não foi comigo, particularmente, né? O que eu faço? Eu pego o assunto, eu vejo o que tem no assunto e eu começo a produzir em cima disso. Tava tendo até um dia desse a aprovação do livro didático... Na minha escola, particularmente, eu não vejo quase os alunos utilizando esse livro didático.”
PBF6	“Bom, pro nortista, pouco, né? Então, quando nós trabalhamos a cultura do outro, nós trabalhamos um texto distante dos nossos, é muito difícil tu fazeres com que o aluno se aproprie do que está no livro didático, né? São bons? São bons. Mas eu não acho que os livros utilizados hoje, no Norte, eles atendem à nossa pluralidade, é essa a palavra. Eles não atendem, porque nós temos textos riquíssimos, nós temos autores, nós temos cultura, e isso não é falado no livro.”
GBM1	“A gente tem trabalhado o livro do PREPARA, e, pelo menos no primeiro ano, nós tivemos alguns tópicos de variação linguística. [...] Só que eu tive um questionamento com relação à variação linguística e ao tratamento dado a ela. [...] O livro trouxe textos que tratam de variação linguística, mas de outras regiões, por exemplo, do Nordeste. [...] E o livro didático, ele precisa partir desse contexto real do aluno pra, depois, os outros contextos.”
PBM2	“Não existe muito esses questionamentos dentro do livro didático. A gente percebe que falta bastante, que eles não priorizam a variação linguística. [...] Muitas vezes, os professores, eles buscam justamente outros materiais, porque só o que vem no livro didático não é suficiente.”
PAM3	“Eu acredito também que os livros didáticos trazem uma visão muito limitada do que sejam as variações linguísticas. Então é preciso se ampliar os recursos, as formas de se trabalhar essas variações.”
PBM4	“Olha, alguns livros didáticos, eles vêm contextualizados, vêm com os exemplos. Então, nesse sentido, eles ajudam no nosso trabalho com a variação linguística.”
PBM5	“No ensino médio, eu já vejo uma discussão bem mais aprofundada, e aí, eu consigo utilizar o livro sem problemas. Eu acho o livro bom. Tem

	até mesmo sugestões de vídeos. Então, eu utilizo o livro.”
PAM6	“Eu percebo assim que os livros didáticos, eles estão abordando mais o assunto de variedade linguística. Fiquei muito feliz, o último livro que nós recebemos em 2018, da editora Moderna, ela veio mostrando todas as variedades linguísticas, mostrando toda a situação de mudança da língua. [...] De 2018 para cá, eu percebi que esses livros que foram produzidos pelo projeto PREPARA, aqui no estado do Pará, eles também enfatizaram muito o conteúdo de variedade linguística.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus* (2026).

Um aspecto que se sobressai nas respostas refere-se às dificuldades materiais relacionadas ao acesso e à conservação dos livros didáticos nas escolas. PBF1 e PBF2 mencionam problemas como a reutilização prolongada dos exemplares, a insuficiência de livros para todos os alunos e o desgaste físico do material ao longo do tempo. Nesse cenário, mesmo quando o livro contempla atividades voltadas à discussão da variação linguística, elas nem sempre podem ser exploradas de maneira satisfatória devido às condições de uso do material.

Outro ponto recorrente diz respeito ao distanciamento percebido entre os conteúdos apresentados nos livros didáticos e a realidade sociolinguística dos alunos. Participantes como PBF2, PBF3, PBF6 e GBM1 destacam que muitos textos e exemplos presentes nesses materiais são construídos a partir de referenciais culturais e linguísticos que pouco dialogam com a realidade regional em que atuam.

PBF6, por exemplo, enfatiza que os livros utilizados na região Norte não contemplam adequadamente a pluralidade linguístico-cultural amazônica, chamando atenção para a ausência de autores e manifestações culturais da própria região. Semelhantemente, GBM1 problematiza o fato de o material didático priorizar exemplos de variação oriundos de outras partes do país e defende que o trabalho escolar deve partir, inicialmente, das práticas linguísticas mais próximas da experiência dos educandos.

Esses posicionamentos descortinam uma percepção docente alinhada ao princípio sociolinguístico de que a aprendizagem da língua tende a se tornar mais significativa quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos escolares e as práticas linguísticas efetivamente vivenciadas pelos estudantes, concepção fortemente defendida pela Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e pela pedagogia da variação linguística (Faraco, 2024).

Além disso, diversos marcadores indicativos de atitudes permitem inferir que parte dos participantes considera superficial o tratamento da variação linguística nos

livros didáticos. PAF4 afirma que os materiais trazem “pouquíssimas coisas” sobre o tema, enquanto PBM2 e PAM3 argumentam que os livros não priorizam o fenômeno da variação linguística ou o abordam de maneira restrita. Diante dessa lacuna, alguns docentes relatam recorrer a materiais complementares para maximizar a discussão em sala de aula.

Essa estratégia demonstra que, a despeito de a maioria dos professores reconhecer a relevância do livro didático como recurso pedagógico, eles não o concebem como instrumento suficiente para sustentar todo o trabalho com a diversidade linguística no espaço escolar. Desse modo, assumem uma postura mais ativa na construção de ações metodológicas voltadas ao ensino de língua portuguesa.

Em alguns casos, porém, constatamos um distanciamento mais acentuado em relação ao material didático. Participantes como PBF3 e PBF5 afirmam utilizar pouco o livro, substituindo suas propostas por atividades elaboradas com recursos próprios.

Embora essa escolha possa representar uma manifestação de autonomia docente diante das limitações percebidas nos manuais, ela também suscita outra interpretação, a saber: a rejeição integral do livro didático pode invisibilizar abordagens relevantes sobre variação linguística já presentes nesses materiais. Assim, o distanciamento excessivo desse recurso pode dificultar uma possível convergência entre suas diretrizes e as práticas autorais desenvolvidas pelos professores no tratamento da heterogeneidade linguística em sala de aula.

Por outro lado, identificamos avaliações mais favoráveis em relação a determinados livros didáticos. PBM4 e PBM5 observam que alguns materiais apresentam exemplos contextualizados e discussões mais aprofundadas sobre variação linguística, especialmente no ensino médio, o que facilita sua utilização em sala de aula. Na mesma direção, PAM6 afirma perceber um aumento da presença do tema em livros mais recentes, citando como exemplo materiais produzidos pela editora Moderna e pelo projeto PREPARA, no estado do Pará.

Esses resultados, em certa medida, indicam um conflito entre as avaliações expressas por participantes como PBM2 e PAM3, também atuantes no ensino médio, e aquelas apresentadas por seus pares. Como discutido anteriormente, a maioria dos professores desse nível de ensino percebe avanços nos materiais didáticos, possivelmente associados às orientações curriculares contemporâneas, que vêm enfatizando a importância de contemplar a diversidade linguística no ensino de língua portuguesa.

À luz das variáveis da pesquisa, observamos que parte das concepções mais críticas acerca da superficialidade da abordagem da variação linguística nos livros didáticos parte de professores com pós-graduação, como PAF4 e PAM3. O resultado reitera a compreensão de que o aprofundamento da formação docente tende a fomentar um olhar crítico sobre o material didático, afastando os professores de uma aceitação passiva de determinadas propostas pedagógicas.

No que se refere ao tempo de conclusão do curso de Letras, participantes com menos de quinze anos de formação, como PBF1, PBF2 e PBF3, demonstram maior preocupação com as condições concretas de uso do livro didático nas escolas, como a escassez de exemplares, o desgaste físico do material e as dificuldades de acesso pelos alunos. Para esses docentes, as crenças atinentes ao livro didático são atravessadas pelas condições práticas do cotidiano escolar, deslocando parte da discussão do plano estritamente pedagógico para o âmbito das limitações estruturais do sistema educacional brasileiro.

Quanto à etapa de ensino em que os professores atuam, os dados também revelam aspectos importantes. Entre os participantes vinculados ao ensino médio, como PBM4, PBM5, PBM2 e PAM, observamos percepções mais diversificadas acerca do recorte analisado neste bloco. Enquanto alguns docentes avaliam positivamente a presença de exemplos contextualizados e discussões mais aprofundadas sobre o tema, outros consideram que os materiais ainda apresentam lacunas consideráveis nesse campo.

No cenário educacional de São Miguel do Guamá, os dados também permitem inferir que os livros didáticos destinados ao ensino fundamental – distribuídos, portanto, pela rede municipal – tendem a ser avaliados de maneira menos favorável do que aqueles utilizados pelos professores do ensino médio.

Em relação a essa questão, depreendemos que contribuem para esse resultado as dificuldades concernentes ao quantitativo de exemplares disponíveis, que, segundo os professores, muitas vezes não é suficiente para atender às novas turmas que necessitam utilizar o material. Soma-se a isso a abordagem aparentemente insatisfatória da variação linguística nesses livros, o que, por um lado, tende a dificultar o trabalho docente, principalmente quando o professor não se sente seguro para desenvolver o tema e espera encontrar no material didático um suporte teórico-metodológico mais consistente; por outro, explicita a necessidade de propostas de intervenção que auxiliem na abordagem de aspectos ainda pouco

explorados – ou até ausentes – nos livros didáticos.

4.2 MINICURSO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

O minicurso intitulado “*Pra variar*”: *heterogeneidade linguística e o ensino de língua portuguesa*, ofertado após a aplicação do teste de atitudes linguísticas, ocorreu de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, nos dias 6 e 13 de dezembro de 2025. Com encontros de 1h30min, a proposta buscou ampliar os conhecimentos dos professores a partir das dificuldades identificadas no teste de atitudes, além de analisar a viabilidade desse tipo de ação no âmbito da formação docente.

Essa dinâmica possibilitou o estabelecimento de uma relação mais próxima com os participantes e favoreceu uma compreensão mais aprofundada de suas percepções sobre a variação linguística, uma vez que o formato do minicurso favoreceu o compartilhamento de conhecimentos teóricos e a troca de experiências. Ainda que não tenha sido concebido como um instrumento formal de geração de dados, o minicurso contribuiu para maximizar a compreensão das atitudes linguísticas dos professores e de suas possíveis repercussões no trabalho desenvolvido em sala de aula.

A partir desse material, realizamos o recorte dos episódios mais expressivos, isto é, dos momentos em que se evidenciaram (re)construções de sentidos relacionados à variação linguística. Nessa etapa, adotamos um tratamento qualitativo fundamentado na observação dos relatos produzidos pelos participantes ao longo dos dois encontros, os quais foram gravados, mediante consentimento prévio, para possibilitar a identificação dos turnos de fala, das formas de engajamento, das dúvidas e dos posicionamentos assumidos.

Somaram-se a esses elementos as respostas dos professores a um formulário enviado, via *Google Forms*, após o encerramento do segundo encontro. O instrumento continha duas questões: i) *Como você avalia o minicurso sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa do qual participou? Indique seus pontos positivos e negativos*; ii) *Quais abordagens sobre a variação linguística que você gostaria que fossem discutidas em encontros futuros?*

A proposta do minicurso amparou-se teoricamente em Bortoni-Ricardo (2008, p. 72), ao discutir a pesquisa colaborativa na formação continuada de professores, considerada pela autora “muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no

projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos”.

A autora acrescenta que esse modelo de formação, além de permitir maior flexibilização em relação à realidade dos professores, possibilita “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72).

Sob essa perspectiva, as decisões relativas aos propósitos e ao percurso de realização do minicurso foram tomadas de modo a assegurar que seu formato dialogasse coerentemente com a proposição de Bortoni-Ricardo (2008). Isso incluiu, por exemplo, o cuidado na definição dos dias dos encontros, priorizando os sábados, por considerarmos que esse seria o período mais favorável para garantir maior participação dos professores.

No primeiro encontro, abordamos a concepção de língua como estrutura heterogênea, com ênfase nos seguintes conceitos-chave da Sociolinguística: variação, variante, variável e variedade. O objetivo dessa discussão foi, principalmente, explorar as nuances da variação linguística e as distinções entre esses termos que, embora relacionados, possuem definições específicas muitas vezes desconhecidas pelos professores.

A mediação desse encontro ficou a cargo da professora doutora Eliane Pereira Machado Soares, docente da graduação e dos Programas de Pós-Graduação em Letras (Poslet e ProfLetras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá (PA). A convidada é referência na área da Sociolinguística no estado do Pará, tendo orientado diversas dissertações de mestrado no campo das crenças e atitudes linguísticas, entre as quais se destaca a de Santos (2022), autor desta tese.

O segundo encontro foi mediado pela professora doutora Joyce Elaine de Almeida, docente da graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua participação agregou significativamente ao minicurso, tanto por suas contribuições para a área da Sociolinguística Educacional quanto por sua atuação como orientadora desta tese, comprovando que a relação colaborativa entre orientador e orientando é um fator importante para a pesquisa no âmbito da pós-graduação.

Esse momento, em continuidade ao que foi discutido no primeiro encontro do minicurso, dedicou-se à abordagem da variação linguística na escola, com foco em temas como normas linguísticas, preconceito linguístico e pedagogia da variação linguística. Entendemos que esse enfoque foi pertinente para estimular os participantes a refletirem criticamente sobre suas próprias atitudes diante da diversidade linguística, favorecendo o reconhecimento de possíveis posturas normativas naturalizadas.

No primeiro encontro, notamos que os professores chegaram com a expectativa de apenas ouvir a ministrante, razão pela qual supomos que a maioria tenha ingressado na sala virtual com as câmeras desligadas. Após a explicação de que a formação ocorreria em formato de bate-papo, os participantes passaram, espontaneamente, a ligar suas câmeras, o que contribuiu para o estabelecimento de uma comunicação mais próxima, mesmo em ambiente *on-line*.

A ministrante deu início à discussão e, ao serem questionados sobre os conceitos-chave da Sociolinguística, todos os professores souberam definir variação linguística. Os demais conceitos, entretanto, foram recebidos como novidade ou, conforme relataram, como conteúdos que “havam esquecido”. O momento caracterizou-se por interações e trocas de turnos constantes, mediadas pelo recurso “levantar a mão”, disponível no *Google Meet*.

Em um desses momentos, ao tratarmos de aspectos variacionistas presentes na língua portuguesa, o professor PAF3 solicitou a palavra para comentar a respeito dos livros didáticos que, segundo ele, geralmente não contemplam a noção de variação linguística no chamado núcleo duro da língua da maneira como vinha sendo apresentada naquele momento, tendendo a abordá-la de maneira isolada e descontextualizada.

PAF3: Quando é abordada, por exemplo, a questão fonética e fonológica, no cotidiano, a gente vê que é diferente, não aborda dessa forma, e aí era o que eu ia perguntar, se existem outros pontos de vista, outras formas de ensinar e de isso ser analisado, mas a fala da professora Eliane já contemplou essa pergunta.

A mediadora havia destacado, anteriormente, a importância de nós, professores de língua portuguesa, recorrermos às gramáticas descritivas como fonte de pesquisa, uma vez que o conhecimento acerca das diferentes formas de uso da língua pode ser incorporado às discussões sobre a língua(gem) na escola.

Após a contribuição da participante, ao retomar o turno de fala, a professora mediadora acrescentou uma reflexão concerning à influência do ProfLetras, programa do qual faz parte, na formação de professores que atuam na educação básica. Segundo ela, a grade curricular contempla duas disciplinas voltadas às áreas de fonologia e gramática, com ênfase em suas interfaces com a variação e o ensino de língua portuguesa. Essas discussões, conforme ressaltou, têm auxiliado muitos docentes a abordar a língua sob uma perspectiva variacionista. A informação foi recebida de maneira bastante positiva pelos participantes.

No chat da sala virtual, outro importante canal de interação, os professores compartilharam experiências e percepções sobre suas trajetórias formativas. PBF2 afirmou que “estava enferrujado”; PBF5 comentou que o currículo, em certa medida, “força o professor a se delimitar ao estudo apenas da gramática normativa”; e PAM6 destacou que a ministrante estava “relembrando e trazendo outra visão de conteúdos vistos há mais de vinte anos na graduação”.

GBM1, ao fazer uso da palavra, ratificou sua experiência positiva no Mestrado Profissional em Letras, especialmente no que se refere à disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, e acrescentou:

GBM1: No início, quando eu comecei a dar aula sobre variação linguística, eu abordava de uma forma muito simplista, hoje eu já tento aprofundar mais, né? Mostrar pro aluno que há uma explicação, que na língua nada é aleatório... Então, mostrar pra ele por que isso ocorre, né? Por que a palavra pasta é falada com um s aqui e com outro lá no Sul, né? A gente aprendeu com a professora Eliane, hoje, que há uma explicação linguística... Eu achei muito importante essa parte, que há uma explicação linguística e também uma explicação social, então é muito importante a gente levar pra sala de aula também, pra que o aluno possa compreender como que ocorre, como que a língua funciona.

Em vias de conclusão, o bate-papo desse dia foi marcado pela socialização, por parte dos professores PBF2, PBM2, PBF5, PBF1 e PAF4, de suas participações nos processos seletivos – então em andamento – do ProfLetras e do Mestrado Profissional em Ensino de Língua e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará, ofertado no campus de Belém. Essa informação demonstrou um desejo de continuidade da formação, o qual, pela interpretação dos dados, mostrou-se ainda mais acentuado entre os professores do ensino fundamental.

No segundo encontro, a mediadora iniciou o bate-papo relatando que sua trajetória profissional havia começado na educação básica, estendendo-se

posteriormente ao magistério superior. Esse aspecto foi relevante para demarcar seu lugar de fala como alguém que, assim como os participantes da pesquisa, conhecia a realidade da escola básica. A explicitação desse percurso contribuiu consolidar, entre os docentes, uma percepção positiva do modelo de formação proposto.

Na sequência, a ministrante lançou um questionamento com o objetivo de identificar como os professores compreendiam os conceitos de norma-padrão e norma culta. PAM6, ao assumir o turno de fala, afirmou que há diferenças entre elas e que a gramática normativa corresponde ao conjunto de regras da língua, enquanto a norma coloquial/informal é um tipo de variedade utilizada por determinados grupos. O professor prosseguiu:

PAM6: Nenhuma das duas é errada, né, até porque esse termo de erro, para muitos linguistas, nós não podemos nem mais estar utilizando em sala de aula, nós temos que mencionar o termo desvio, desvio da língua, porque não há erro na língua portuguesa. A culta/norma padrão, temos ali uma bíblia pra ser estudada sobre a nossa língua, né? Tem um autor, não tô bem lembrada o nome, que diz que a língua portuguesa ela deveria ser uma disciplina. Quando ele diz que deveria ser uma disciplina não é uma disciplina de ensino, mas você ter como disciplina, aquele cuidado com a língua portuguesa, dar aquela importância, estudar realmente as regras da nossa língua, para que nós possamos estar valorizando mais ainda o código que utilizamos no nosso Brasil.

Diante disso, confirmam-se os resultados aos quais chegamos, em relação a esse participante, por meio do teste de atitudes. De fato, há uma dificuldade na apropriação dos conceitos teóricos e das nomenclaturas empregadas para designá-los. Além disso, a partir dessa socialização, identificamos a presença de uma crença inclinada a certo purismo linguístico, ainda que o professor afirmasse não existir uma forma “errada” de falar.

Segundo nossa interpretação, esse posicionamento não se relacionou apenas ao fato de sua formação acadêmica ter ocorrido há mais de vinte anos, mas também a experiências anteriores a esse período, especialmente aquelas vivenciadas ao longo de sua trajetória na educação básica. Essa inferência fundamentou-se na fala do próprio participante que, ao refletir sobre sua experiência como aluno na disciplina de língua portuguesa, relatou que o ensino era voltado exclusivamente à aprendizagem de nomenclaturas gramaticais.

Ainda assim, identificamos aspectos positivos que permitiram perceber um processo de modificação de atitudes em andamento. Entre eles, destacam-se o contato frequente do professor com estagiários do curso de Letras – como vimos nos

resultados do teste de atitudes linguísticas – e sua concepção favorável em relação à formação continuada/permanente.

PAM6: 25 anos já atuando, mas tudo é muito válido pra nós, seja um minicurso, seja uma oficina, um momento desse aqui com vocês... Eu digo assim, nós, profissionais da educação, [...] vamos enriquecendo de acordo com o tempo, principalmente planejando, professor que se planeja sempre, que pesquisa sempre, ele tem uma evolução muito rápida.

PBF5, por sua vez, afirmou que nunca havia refletido sobre a diferença conceitual entre os termos e confessou utilizá-los, com frequência, como sinônimos. Entretanto, ao retomar as discussões do encontro anterior, buscou reformular sua compreensão e respondeu:

PBF5: Assim... Pela estrutura da palavra, quando você fala padrão, quer dizer que ela tem algo muito fechado, né? [...] e quando se trata de culta, acredito que é algo que já não é tão engessado. Acho que o caso aqui seria o que o sistema nos impõe, a padrão, como se fosse o dicionário, [...] e a culta já seria a questão da fala de pessoas que têm uma escolaridade, a fala das pessoas que já têm uma classe social mais alta um pouco.

A concepção apresentada foi corroborada por PBF1, que acrescentou que a norma-padrão corresponde à variedade que deve ser ensinada em sala de aula, ao passo que a norma culta é mais específica de determinados grupos. Nessa perspectiva, mencionou como exemplo a linguagem dos advogados e declarou que, assim como PBF5, também nunca havia refletido sobre essas diferenças antes daquele bate-papo.

Com o objetivo de esclarecer essa distinção conceitual, a ministrante retomou o exemplo dos advogados e explicou que não apenas esse grupo poderia ser considerado culto, mas todos os sujeitos com ensino superior. Foi interessante observar que os próprios professores de língua portuguesa não se reconhecem como falantes cultos, seja por não dominarem as definições de norma, seja por considerarem que sua maneira de falar se encontra aquém daquilo que entendem como “norma correta”.

A liberdade concedida aos participantes para se manifestarem ao longo do encontro também viabilizou a compreensão de alguns posicionamentos que motivaram a marcação das escalas de diferencial semântico. Alguns docentes afirmaram que, nas questões voltadas às reações diante de determinados usos da língua falada e escrita, optaram por marcar pontos mais próximos do polo “corrigir”,

sem, contudo, atingir o valor máximo, por entenderem que essa correção deve ocorrer com cautela no ambiente escolar, embora não possa deixar de existir, sobretudo no que tange à modalidade escrita.

Nos momentos finais do encontro, ao reabrirmos espaço para perguntas e comentários, PBF5 tomou a palavra e levantou o seguinte questionamento:

PBF5: Eu queria perguntar assim, né, porque todo o tempo a gente discute a variação, a gente fala sobre, porém, desde a universidade, eu não parei para perguntar isso, né? E o que seria a forma ideal de variação? Qual seria a forma correta? [...] Eu entrei no mercado de trabalho já com essa dúvida, né, eu vou tentando e vendo o que vai dar certo [...] e eu não sei se existe uma forma padrão pra abordar a variação linguística.

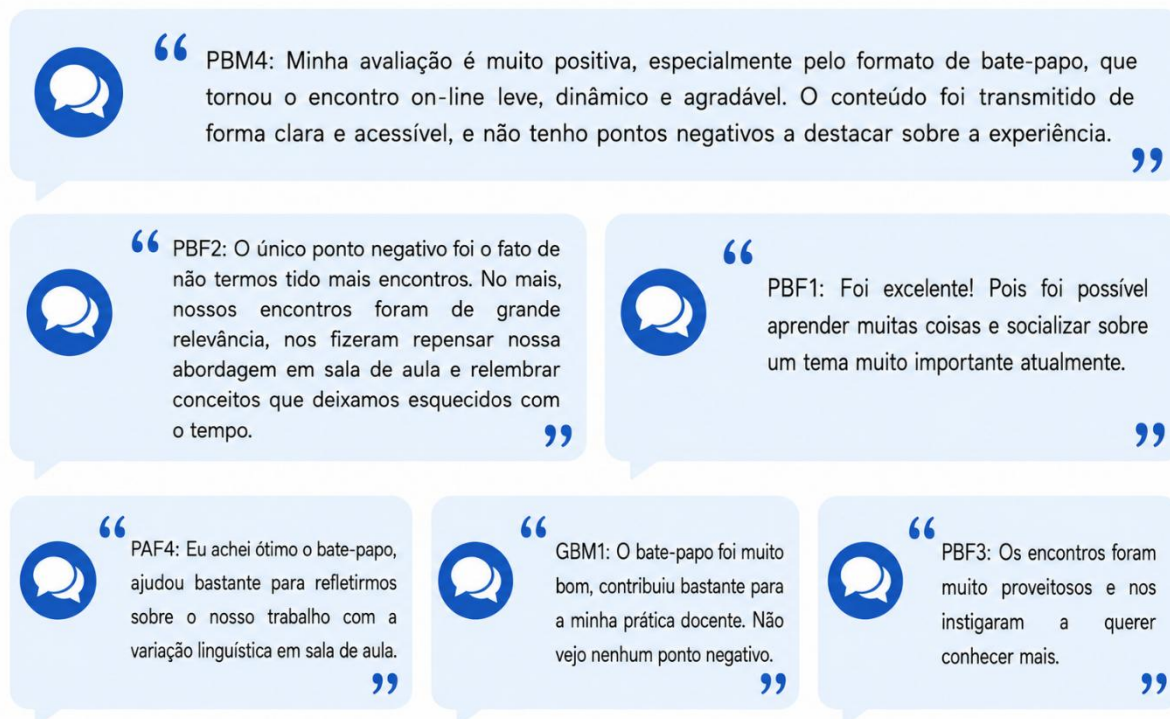
O relato retomou a problemática sobre como os cursos de Letras têm abordado a variação linguística. Isso porque, conforme as declarações do próprio professor no teste de atitudes, a temática esteve presente ao longo de toda a sua formação acadêmica e, ainda assim, ele afirmou não possuir clareza sobre determinadas questões conceituais e pedagógicas relacionadas ao tema.

Em resposta ao questionamento, chegamos ao entendimento de que não existe uma única forma correta ou incorreta de conduzir esse trabalho em sala de aula. Ainda assim, tornou-se evidente que um percurso significativo já havia sido construído, o que contribuiu para retirar a variação linguística daquele lugar tradicionalmente estereotipado no ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, a pedagogia da variação linguística, proposta por Faraco (2024), foi mencionada como uma alternativa promissora, haja vista que não exclui o ensino da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, mas defende a abordagem de outras normas no processo de ensino-aprendizagem. A proposta visa, entre outros aspectos, atenuar o preconceito linguístico associado às variedades mais estigmatizadas. Desse modo, ressaltamos que o foco não deve se limitar à simples tematização da variação, mas à reorganização do ensino a partir da perspectiva da heterogeneidade linguística.

No que se refere ao formulário encaminhado após o minicurso, destacam-se, na Figura 11, algumas respostas relativas à primeira pergunta:

Figura 11 – Como você avalia o minicurso sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa do qual participou? Indique seus pontos positivos e negativos



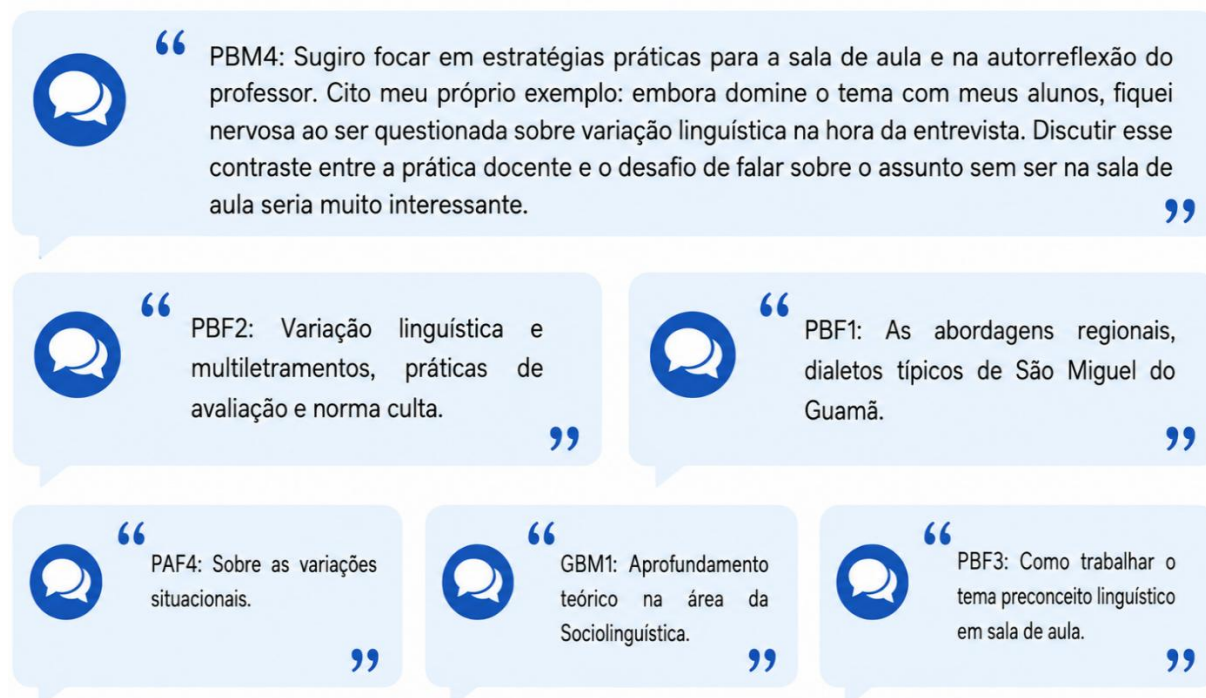
Fonte: Elaborada pelo autor com base nas respostas do *Google Forms* (2026).

Essas respostas foram selecionadas por descortinarem quatro pontos relevantes: o potencial do formato *on-line* em cursos dessa natureza; a necessidade de continuidade do projeto para além dos limites desta pesquisa; a autoavaliação docente suscita ao longo do minicurso; e a aquisição de novos conhecimentos capazes de subsidiar a prática pedagógica dos participantes.

A partir desse retorno, constatamos a viabilidade de consolidar essa proposta de formação permanente como um projeto de extensão entre a Universidade do Estado do Pará e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da educação básica de São Miguel do Guamá. Trata-se de uma iniciativa em que alunos do curso de Letras, sob minha orientação enquanto docente da UEPA, mediarão discussões relacionadas à Sociolinguística por meio de grupos focais e, em contrapartida, os professores em exercício compartilharão suas experiências e desafios cotidianos com esses licenciandos.

Nessa direção, as respostas obtidas na segunda pergunta são fundamentais para o delineamento futuro do projeto, pois permitem identificar os temas que os professores demonstram interesse em aprofundar. Esses tópicos encontram-se apresentados na figura 12.

Figura 12 – Quais abordagens sobre a variação linguística você gostaria que fossem discutidas em encontros futuros?



Fonte: Elaborada pelo autor com base nas respostas do *Google Forms* (2026).

Observamos que as sugestões apresentadas pelos participantes reafirmam a pertinência da proposta desenvolvida e, ao mesmo tempo, oferecem subsídios para sua continuidade e ampliação. Ao trazerem para o cerne da discussão demandas formativas diretamente relacionadas à prática docente, as contribuições ratificam a importância de iniciativas capazes de promover o diálogo entre universidade e escola básica em uma perspectiva colaborativa e permanente.

Desse modo, o percurso construído ao longo desta tese não se encerrou nesses encontros. Pelo contrário, os resultados apontam para possíveis desdobramentos voltados ao fortalecimento de ações formativas pautadas na ressignificação de atitudes linguísticas docentes. Sob essa perspectiva, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos não como ponto de chegada, mas como base para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística e às demandas reais do ensino de língua portuguesa em São Miguel do Guamã, no Pará.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu da compreensão de que o ensino de língua portuguesa na escola é atravessado por questões sociolinguísticas e institucionais que influenciam diretamente as concepções de língua dos professores de São Miguel do Guamá. Partiu, também, do entendimento de que as atitudes linguísticas desses docentes impactam a forma como a variação linguística é compreendida e, sobretudo, como ela é trabalhada no cotidiano da sala de aula.

Foi a partir dessa perspectiva que se formulou a problemática norteadora da pesquisa: de que modo as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa sobre a variação linguística se relacionam com seus percursos de formação? Em resposta a esse problema, estabelecemos como objetivo geral investigar a influência da formação de professores de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de São Miguel do Guamá (PA) em suas atitudes acerca da variação linguística.

Desse objetivo derivaram três objetivos específicos: (i) analisar o componente cognitivo das atitudes linguísticas dos professores sobre a variação linguística, verificando sua aproximação (ou distanciamento) em relação aos pressupostos da Sociolinguística; (ii) compreender, a partir dos relatos dos professores, como a variação linguística é abordada nas aulas de língua portuguesa e de que maneira se articula a outros temas do componente curricular; (iii) verificar a receptividade dos participantes à oferta de cursos de formação continuada voltados à temática da variação linguística.

Com base nesses objetivos, hipotetizamos, respectivamente, que (i) os participantes apresentam concepções de língua compatíveis com a perspectiva sociolinguística, revelando pensamentos e crenças predominantemente positivos acerca da variação linguística; (ii) o tema ainda é tratado de forma superficial e cercado de inseguranças, sobretudo no que diz respeito à sua relação com o ensino da gramática normativa; (iii) os professores tendem a receber positivamente esse tipo de iniciativa, reconhecendo nela uma oportunidade de suprir lacunas presentes em seus percursos formativos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, de abordagem quali-quantitativa, integrando diferentes procedimentos de geração e análise de dados. O estudo de campo, principal procedimento técnico da tese, contou com a participação de doze professores de língua portuguesa de escolas públicas

municipais e estaduais de São Miguel do Guamá (PA).

A geração dos dados ocorreu por meio de um teste de atitudes linguísticas estruturado em duas partes complementares. A primeira, composta por perguntas abertas, permitiu investigar pensamentos e crenças dos participantes acerca da variação linguística, contemplando o componente cognitivo das atitudes. A segunda, elaborada com base em escalas de diferencial semântico, possibilitou analisar os componentes afetivo e comportamental a partir da avaliação de diferentes traços linguísticos do português brasileiro.

Os dados qualitativos foram examinados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011), o que possibilitou identificar marcadores indicativos de atitudes linguísticas nas falas dos participantes e organizá-los em blocos temáticos. Já os dados quantitativos foram analisados com o auxílio do *software* Jamovi, por meio do cálculo de medidas de tendência central e dispersão, como média, mediana e desvio-padrão.

Os resultados demonstram que o objetivo geral foi alcançado. As análises evidenciaram que a formação acadêmica exerce forte influência sobre a maneira como os professores se posicionam diante da variação linguística. Em relação ao componente cognitivo, foco do primeiro objetivo específico, verificamos que os participantes apresentaram uma compreensão do fenômeno condizente com os pressupostos da Sociolinguística, confirmando a hipótese inicial. Os marcadores revelaram uma concepção de língua entendida como sistema heterogêneo, marcado pela coexistência de diferentes formas de utilizar o sistema linguístico.

Esse resultado indica que, em São Miguel do Guamá, os postulados sociolinguísticos acerca da variação e da mudança linguística têm alcançado a formação docente, contribuindo para o enfraquecimento de perspectivas tradicionais que associam a variação ao erro ou ao desvio. Os participantes demonstraram reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas e a importância de respeitá-la no ambiente escolar como forma de enfrentamento do preconceito linguístico.

Entretanto, a análise dos componentes afetivo e comportamental descortinou outro cenário. Embora os professores demonstrem domínio teórico coerente com a perspectiva sociolinguística, suas reações diante de determinadas variantes linguísticas ainda evidenciam avaliações socialmente marcadas. Em linhas gerais, os traços linguísticos classificados como descontínuos foram avaliados de maneira menos positiva, especialmente entre docentes do ensino médio.

A constatação reforça o descompasso entre teoria e prática já identificado em

pesquisas anteriores, como a de Santos (2022). Os dados subsidiam a interpretação de que o conhecimento teórico sobre a heterogeneidade linguística ainda não repercute satisfatoriamente nas práticas pedagógicas. Conforme os próprios relatos dos participantes, persistem inseguranças quanto às formas mais adequadas de abordar variantes estigmatizadas em sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à associação entre determinadas variantes linguísticas e os perfis sociais de seus falantes. As análises mostraram que muitos participantes tendem a relacionar traços estigmatizados a sujeitos pertencentes a classes sociais menos favorecidas. Essa associação comprova a permanência de estereótipos enraizados, mesmo entre profissionais que, em nível cognitivo, reconhecem a legitimidade da diversidade linguística.

Nessa conjuntura, os resultados reforçam a necessidade de intensificar, no âmbito da formação docente em São Miguel do Guamá, sobretudo na continuada/permanente, discussões e ações voltadas às dimensões sociais e ideológicas da língua. Mais do que compreender a variação linguística como fenômeno inerente às línguas, é necessário oferecer aos professores subsídios que permitam transformar essa concepção em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a heterogeneidade linguística.

Quanto ao segundo objetivo específico, os dados confirmaram que a abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa ainda enfrenta desafios no âmbito guamaense. Apesar de os professores reconhecerem a relevância do tema e afirmarem abordá-lo em suas aulas, muitos relataram dificuldades/inseguranças para estabelecer um diálogo consistente entre a noção de variação e o ensino da gramática normativa, especialmente entre os docentes do ensino fundamental, confirmando a segunda hipótese da pesquisa.

Esses resultados ratificam uma discussão recorrente ao longo desta tese: embora a formação inicial em Letras forneça fundamentos teóricos importantes, nem sempre prepara os futuros professores para aplicar tais conhecimentos na prática escolar. Em diferentes relatos, os participantes afirmaram que o estudo da variação linguística na graduação ocorreu de forma predominantemente teórica, sem aprofundamento em estratégias didáticas voltadas à sala de aula.

As percepções dos professores dialogam com discussões presentes na literatura sobre formação docente. Como argumenta Tardif (2014), o trabalho docente constitui-se da articulação entre diferentes saberes, entre eles os saberes

disciplinares e experienciais. Assim, as dificuldades relatadas pelos participantes indicam que essa articulação ainda precisa ser fortalecida na formação inicial oferecida pelas instituições em que se graduaram: UEPA, UFPA e IFPA.

Além disso, consideramos pertinente sugerir à Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá a inclusão, no currículo da rede, de abordagens voltadas ao estudo das variedades linguísticas locais. A proposição mostra-se relevante porque os professores relataram a ausência dessa temática nas orientações e nos livros didáticos utilizados no município, apesar de sua importância para a valorização das práticas linguísticas da comunidade e para a construção de uma educação linguística crítica.

O terceiro objetivo específico permitiu constatar que os participantes, de maneira unânime, admitem a importância de ações de formação continuada voltadas à diversidade linguística. A oferta de cursos sobre variação linguística no ensino de língua portuguesa foi avaliada positivamente pelos professores, confirmando a hipótese de receptividade ao minicurso proposto pela pesquisa.

Nesse sentido, o minicurso *“Pra variar”: heterogeneidade linguística e o ensino de língua portuguesa* constituiu-se como um espaço de formação e reflexão coletiva acerca das implicações da variação linguística para o ensino. Ainda que o alcance tenha sido limitado, os relatos mostraram que iniciativas dessa natureza contribuem para aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das demandas concretas da prática docente, além de sinalizarem o interesse dos participantes na continuidade da proposta após a defesa desta tese.

Diante disso, pretendemos dar continuidade à pesquisa em novos formatos. A proposta é submeter um projeto de extensão à Universidade do Estado do Pará, Campus de São Miguel do Guamá, integrando formação inicial e continuada. Considerando que os estudantes de Letras necessitam vivenciar a prática docente e que os professores em exercício precisam acompanhar as discussões teóricas produzidas na universidade, a intenção é promover uma formação colaborativa baseada em grupos de estudo e trocas de experiências entre ambos os públicos.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa permitiram sustentar a tese defendida: as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa de São Miguel do Guamá têm origem em processos anteriores ao exercício da docência, mas podem ser ressignificadas por meio de cursos de formação continuada que dialoguem com as demandas concretas da prática escolar e promovam a participação efetiva dos

professores.

Como toda pesquisa acadêmico-científica, esta investigação também apresentou limitações. Uma das principais dificuldades encontradas durante o estudo de campo foi a adesão de participantes, especialmente em razão do contexto educacional no período de geração dos dados. A pesquisa coincidiu com um momento dinâmico das escolas em torno da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que contribuiu para a sobrecarga de muitos docentes e, conseqüentemente, para a redução do número de participantes.

Apesar de essa limitação não comprometer a validade dos resultados, ela evidencia a necessidade de que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e contemplem outras realidades educacionais, com vistas a aprofundar a compreensão das atitudes linguísticas docentes em diferentes realidades sociolinguísticas do Pará.

Os resultados desta tese reafirmam a relevância da Sociolinguística Educacional e dos estudos sobre atitudes linguísticas para a reflexão acerca do ensino de língua portuguesa em São Miguel do Guamá. Ao investigar as atitudes linguísticas de professores em exercício, esta pesquisa demonstra que a construção de um ensino sensível à diversidade linguística não depende apenas da reformulação de currículos ou da produção de novos materiais didáticos, mas também da transformação das atitudes linguísticas dos sujeitos que compõem o universo escolar.

As reflexões aqui desenvolvidas podem, portanto, contribuir para o fortalecimento de propostas formativas que relacionem, de maneira mais consistente, teoria linguística, prática pedagógica e compromisso social. Afinal, reconhecer a heterogeneidade linguística como característica constitutiva da língua portuguesa implica reconhecer, também, o papel fundamental da escola na construção de uma educação linguística socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27083>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/view/3842>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Izabella Regina. **Atitudes de docentes sobre o ensino de língua portuguesa em escolas do campo**: considerações sobre a pedagogia da variação linguística. 2024. 169 f. Tese (Doutorado em Letras), Centro de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/10690. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**, aprovado em 3 abr. 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes->

[curriculares-cursos-de-graduacao/ces0492.pdf](#). Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALICCHIO, Fátima Christina. **Formação docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola**. 2024. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2024.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – Parte II. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A reforma dos cursos de letras. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 3, 1963. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/263>. Acesso em: 23 ago. 2024.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSERIU, Eugenio. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. 2. ed. Madri: Editorial Gredos, S. A., 1967.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2007.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Dos dialetos populares às variedades cultas: a sociolinguística na escola**. 2. ed. atual. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sociolinguística aplicada à educação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; JÚNIOR, Celso Ferrarezi (orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, vol. 18, n. 4, 1987, p. 335-356. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3216661?read->

[now=1&seq=21#page_scan_tab_contents](#). Acesso em: 1 nov. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Da importância da pedagogia da variação linguística para o ensino de Língua Portuguesa. *In*: ALMEIDA, Joyce Elaine; BRANDÃO-SILVA, Flávio; ALTINO, Fabiane Cristina. **Em torno (entorno) da pedagogia da variação linguística**. Londrina: Eduel, 2024.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Letras & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREITAG, Raquel. **Variação linguística**: diversidade e cotidiano. São Paulo: Contexto, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (orgs.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. London: Penguin, 1972. p. 269-293.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JAMOVI PROJECT. **Jamovi** (versão 2.6.44) [software]. Sydney: The Jamovi Project, 2024. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 21 nov. 2026.

KRÜGER, Helmuth. **Psicologia social das crenças**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LABOV, William. The logic of nonstandard english. *In*: LABOV, William. **Language in the inner city**: studies in the black english vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Tradução: Dante

Moreira Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 2. ed. Barcelona: Editorial Gredos, 1993.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolingüística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da variação linguística**: por um ensino livre de preconceitos linguísticos. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2019.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala X a língua que se ensina. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1998.

NEIVA, Elaine Rabelo; MAURO, Túlio Gomes. Atitudes e mudança de atitudes. *In*: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (orgs.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes. Recurso eletrônico. Porto alegre: Artmed, 2011. p. 171-203.

OSGOOD, Charles Egerton; SUCI, George Joseph; TANNENBAUM, Percy H. **The measurement of meaning**. Urbana Chicago and Londres: University of Illinois Press, 1967.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Recurso eletrônico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de letras**: interfaces entre sociolingüística e educação. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2022.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?**: Atitudes e crenças no ensino da língua

portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 229-240.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-160.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 4-5, p. 13–26, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/opiniaes/pt_BR/article/view/114864. Acesso em: 5 ago. 2025.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1975].

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Variação linguística, atitudes e a form(ação) de professores de língua portuguesa de São Miguel do Pará (PA)**, que tem como principal objetivo investigar a influência da forma(ação) de professores de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de São Miguel do Guamá (PA) em suas atitudes acerca da variação linguística.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: é professor de língua portuguesa e atua em uma das escolas públicas estaduais/municipais localizadas em São Miguel do Guamá – Pará. O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Para participar deste estudo, o (a) sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas o pesquisador do projeto e sua orientadora, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades; o pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, utilizando códigos alfanuméricos para se referir aos informantes da pesquisa, portanto, o (a) sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa; não serão obtidos vídeos e fotografias, apenas gravações de voz, que ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável.

Para a realização da pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista mediada por um questionário semiestruturado; aplicação de uma escala social composta por assertivas que deverão ser respondidas de maneira fechada; curso de formação continuada *on-line*, via *Google Meet*; a ser realizado em dois encontros. Sua participação consistirá em responder às questões abertas

presentes no questionário e às assertivas contidas na escala social do tipo diferencial semântico, bem como participar do curso ofertado. A entrevista será gravada (apenas gravação de voz) mediante a sua autorização expressa pela assinatura deste termo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais e terão acesso a elas somente o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com o fim deste prazo, será descartado.

Como toda pesquisa desenvolvida com seres humanos, esta também apresenta riscos ao participante. Dentre os riscos existentes, destacamos: a discriminação e estigmatização, constrangimento, desconforto, tomar o tempo dos participantes, riscos de identificação dos participantes e vazamento de dados apresentados no questionário e na escala social. No entanto, com o intuito de minimizar os riscos acima citados e outros que, porventura, poderão surgir durante o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador adotará algumas medidas, providências e cautelas, tais como: minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar o pesquisador atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do entrevistado(a); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou financeiro; garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à integridade do participante da pesquisa; garantir a divulgação pública dos resultados; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos entrevistados; garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista neste TCLE, o qual encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida aos participantes.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição dos entrevistados mediante divulgação ou publicação da tese de doutorado do pesquisador, devidamente apresentada, aprovada e registrada em ata da sessão pública de defesa, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, o (a) sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos (CEP-UEL), da Universidade Estadual de Londrina, localizado no LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina – PR, CEP: 86057-970, tel.: (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto, de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Diante de todo o exposto, declaro que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos do trabalho e deste TCLE e confirmo que cedo ao discente do curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, os direitos da entrevista voluntária e/ou uso dos dados no trabalho de produção de sua tese de doutorado.

São Miguel do Guamá (PA), ____ de _____ de 2025.

Participante da pesquisa: _____

Pesquisador: _____

ANEXO B – Teste de Atitudes Linguísticas

INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE							
Nome completo:							
Em que ano você se formou no curso de Letras – Língua Portuguesa?							
Você se formou no curso de Letras – Língua Portuguesa de qual Instituição de Ensino Superior?							
Você estudou Sociolinguística na graduação? () Sim () Não							
Qual seu vínculo profissional? () Efetivo () Temporário							
Você atua na educação básica há quanto tempo?							
COMPONENTE ATITUDINAL I (PENSAMENTOS E CRENÇAS)							
1 - O que é variação linguística?							
2 - Deve-se discutir sobre a variação linguística na escola? Por quê?							
3 - Você fala acerca da variação linguística em suas aulas? Se sim, em que momento?							
4 - Os estudos sobre a variação linguística podem ajudar em sua prática como professor(a) de língua portuguesa? Se sim, de que maneira?							
5 - Como você ensina gramática normativa para os seus alunos?							
6 - Você se sente apto(a) para trabalhar a gramática normativa a partir da noção sobre variação linguística? Justifique.							
7 - Em que medida o livro didático contribui com o debate em relação à variação linguística na sala de aula?							
8 - Você considera que sua formação no curso de Letras lhe capacitou para atender ao que recomenda a BNCC a respeito da variação linguística? Justifique.							
COMPONENTES ATITUDINAIS II (SENTIMENTOS E EMOÇÕES) E III (TENDÊNCIAS DE REAGIR)							
CONCEITO							
1) Essa forma de falar causa-lhe qual sensação?							
Afeição							Estranhamento
2) Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade escrita?							
Corrigir							Não corrigir
3) O que você sentiria se seus alunos falassem dessa maneira?							

Vergonha							Orgulho
4) Como o professor de língua portuguesa deve proceder diante desse uso na modalidade falada?							
Corrigir							Não corrigir
5) Como você se sentiria tendo de intervir sobre essa fala na sala de aula?							
Seguro(a)							Inseguro(a)
6) Como você avaliaria a existência de cursos de formação continuada que valorizassem esse dialeto?							
Desnecessários							Necessários
7) Qual a possível classe social a que o falante pertence?							
Alta							Baixa