

# Crenças e atitudes linguísticas de professores do Ensino Médio sobre a retomada anafórica de terceira pessoa

*Claudia Norete Novais Luz (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0002-4817-8751>

*Sandra Carneiro de Oliveira (UFBA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9827-2298>

## Resumo:

Este trabalho objetivou verificar crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, Bahia, Brasil, no tocante às convenções linguísticas institucionalizadas, de modo a compreender a valorização ou a rejeição das variedades da língua em uso e refletir sobre o ensino de língua portuguesa materna. A pesquisa norteou-se na abordagem teórica da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), optando pela análise qualitativa e descritiva, a partir de testes de crenças e atitudes de abordagem direta. Esses testes revelaram crenças dos professores na superioridade da norma padrão e na dualidade certo/errado, negando a variabilidade própria das línguas. Percebeu-se que as crenças sobre a língua portuguesa guiam as atitudes dos professores que, ao avaliar textos de alunos, os consideram insuficientes e cheios de erros por não atingirem um ideal de língua. Os docentes também demonstraram conhecimento da diversidade linguística, de gêneros textuais e da tipologia dissertativo-argumentativa. Observou-se que enquanto o ensino tradicional tem metodologia clara, considerar a diversidade linguística exige metodologias diversas, o que depende da formação de professores pesquisadores autônomos, que ressignificam seu fazer docente na indissociabilidade da teoria e da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Crenças e atitudes linguísticas; Retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa; Variação linguística; Professores. Sociolinguística.

---

\* Doutoranda em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7788173410265540>. E-mail: [claudia.norete@gmail.com](mailto:claudia.norete@gmail.com).

\*\* Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097807333024989>. E-mail: [belasandra@gmail.com](mailto:belasandra@gmail.com).

## Abstract:

### Language beliefs and attitudes of high school teachers on anaphoric recovery of third-person

This work verified language beliefs and attitudes of high school Portuguese teachers from a public school in Salvador, Bahia, Brazil, concerning the institutionalized linguistic conventions, in order to understand the valorization or rejection of the varieties of the language in use and to reflect on the teaching of Portuguese as the mother tongue. The research was conducted by the theoretical approach of Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), opting for qualitative and descriptive analysis, based on direct approach linguistic beliefs and attitude tests. These tests revealed teachers' beliefs in the superiority of the standard norm and in the right/wrong duality, denying the variability inherent to languages. It is noticeable that the beliefs about the Portuguese language guide the attitudes of teachers who, when evaluating students' texts, consider them insufficient and full of errors for not reaching an ideal of language. The teachers also demonstrated knowledge of linguistic diversity, textual genres and the argumentative essay typology. It was observed that while traditional teaching has a clear methodology, considering linguistic diversity requires diverse methodologies, which depends on the training of autonomous research teachers, who give new meanings to their teaching in the inseparability of theory and pedagogical practice.

**Keywords:** Language beliefs and attitudes; Anaphoric third person direct object; Linguistic variation; Teachers; Sociolinguistics.

## Introdução

A Sociolinguística considera que as línguas são heterogêneas, possuem natureza variável e a sua estrutura está associada ao uso. Uma comunidade de fala não apresenta comportamento linguístico idêntico e, no seio da comunidade, um mesmo indivíduo alterna entre uma forma e outra, de acordo com a situação em que se encontre (LABOV, 2008 [1972]). A heterogeneidade nos usos linguísticos é a preocupação central da Sociolinguística. Essa teoria tem, pois, como objeto de estudo a diversidade linguística e o uso da língua no contexto social, procurando o entendimento dos mecanismos de variação e mudança no as-

pecto intra-linguístico e no eixo diatópico, diastrático, diafásico e diacrônico, dentre outros.

Nos últimos tempos, os resultados de diversos trabalhos centrados na teoria variacionista, tais como o de Duarte (1986), Malvar (1992), vêm assinalando que a distância entre a norma padrão prescrita pela Gramática Tradicional e o português falado no Brasil tem se tornado cada vez mais significativa. Um exemplo que esclarece essa discrepância entre o que se dita, se prescreve, se normatiza e o que efetivamente acontece no português falado do Brasil é o processo de mudança que vem sofrendo o

clítico acusativo de terceira pessoa em terras de aquém mar.

Rossi e Casagrande (2018) atestam a extinção do clítico acusativo de terceira pessoa, fenômeno que se deve às mudanças ocorridas no paradigma pronominal do português brasileiro. Ao analisar a aquisição da língua materna, verificam, com dados de Casagrande (2007 e 2010), que as crianças brasileiras não adquirem mais o clítico nem mesmo ao final dos nove anos de estudos e que “durante o processo de aprendizagem, a escola apresenta dificuldades de fazer com que os alunos utilizem o clítico acusativo de terceira pessoa, especialmente em contextos orais.” (p. 60). Para os autores, “algo que não faz parte do *input* da criança em aquisição se torna de difícil aprendizagem” (p. 47), o que requer um olhar mais cuidadoso e sensível do professor para com estes fenômenos linguísticos em sala de aula, devendo promover “um estudo gramatical que leve em consideração o sujeito, o espaço linguístico em que está inserido, e oportunizar momentos de reflexões sobre a linguagem, em sala de aula.” (ROSSI; CASAGRANDE, 2018, p. 50).

Investigar as crenças e atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa quanto à retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa se justifica por se tratar de um fenômeno linguístico alvo de controle da tradição escolar, que prevê uma única forma, enquanto ocorrerem outras variantes entre os usuários da língua. Um ensino plural precisa contemplar a diversidade.

Como explicado por Duarte (1989, p. 19),

Na realização do objeto direto correferente com um SN mencionado no discurso (dormente objeto direto anafórico), o português falado no Brasil tende, com frequência cada vez maior, a substituir o clítico acusativo de 3ª pessoa pelo pronome lexical (forma nomi-

nativa do pronome em função acusativa), SNs anafóricos (forma plena do SN correferente com outro SN previamente mencionado) ou por uma categoria vazia (objeto nulo).

Assim, tem-se quatro estratégias de uso do referido fenômeno linguístico variável (como já observado por DUARTE, 1989; LUZ, 2009a; 2009b; ALMEIDA e ALMEIDA, 2012 e outros), a saber: o pronome acusativo (Eu o vi), o pronome lexical (Eu vi *ele*), o sintagma nominal anafórico (Eu vi *Carlos*) e o objeto nulo (Eu vi  $\emptyset$ ), não somente no português falado, como também no escrito.

Neste trabalho, pautado na abordagem teórica da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972], GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), verificam-se as crenças e as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, Bahia, Brasil, no tocante às convenções linguísticas institucionalizadas, de modo a alicerçar a discussão da valorização ou da rejeição às variedades da língua em uso, bem como refletir sobre o ensino de língua portuguesa materna. Os docentes dessa escola responderam a cinco perguntas: uma sobre a língua portuguesa e quatro sobre o fenômeno da retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. As primeiras perguntas buscaram desvelar crenças, e a última, crenças e atitudes linguísticas.

A fim de cumprir o proposto neste estudo, o trabalho está delineado da seguinte maneira: além desta seção introdutória, destacam-se na seção “Sociolinguística e o ensino” alguns aspectos concernentes ao caráter mutável da língua, à variação e ao ensino; na seção “Crenças e atitudes linguísticas” apresentam-se as áreas que abraçam esses estudos e o que pensam alguns autores com relação aos conceitos, finalizando com a im-

portância desses estudos; em “Metodologia da pesquisa”, descrevem-se os passos seguidos para a realização da pesquisa; os resultados obtidos foram analisados e comentados nas seções “Teste de crenças” e “Teste de atitudes” e, na seção “Considerações Finais”, encerram-se as discussões levantadas acerca das crenças e atitudes linguísticas de professores participantes da pesquisa.

## **Sociolinguística e ensino**

Ao estudar e analisar qualquer comunidade linguística, a observação mais imediata é a existência da diversidade ou da variação e da mudança. Esse caráter mutável da língua é visto no Português do Brasil (PB), no qual notam-se distintas maneiras de falar, isto é, diferentes variedades do português que não devem ser julgadas erradas ou inferiores, mas apreciadas como diferentes possibilidades do PB.

Bortoni-Ricardo (2005) dedicou-se a associar a Sociolinguística ao ensino de língua materna (Sociolinguística educacional). Na visão da referida autora, a escola tem um papel importante no tocante às diferenças linguísticas. É preciso que as escolas não marginalizem as especificidades linguística-culturais levadas pelos discentes, pois a maior persuasão dos estudos sociolinguísticos para a educação está norteadada no princípio de que as variedades que fazem parte da ecologia linguística de uma comunidade:

sejam línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhuma língua ou variedade é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 151).

A Sociolinguística se distancia dos modelos de ensino que defendem uma con-

cepção abstrata e homogênea de língua, reivindicando que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa considere a diversidade linguística do português brasileiro e não se centre apenas na gramática tradicional. A realidade sociolinguística brasileira precisa ser claramente reconhecida no ambiente escolar, para que seja viável desenvolver um estudo reflexivo no que diz respeito à língua materna, possibilitando aos sujeitos envolvidos no contexto educacional lidar com a variedade de normas que se praticam nos usos desse ambiente. Coan e Freitag (2011) ressaltam que a variação linguística é um tópico relevante a ser apreciado no ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de

ampliar o domínio ativo dos discursos nas diversas situações sociais por meio de situações que envolvam gêneros, léxico, juízos de valor (socioideológicos), variação linguística, monitoração e contexto de produção (enunciador, interlocutor, finalidade, lugar e momento de produção). (COAN; FREITAG, 2011, p. 182).

Um dos afazeres da escola é prestigiar a multiplicidade linguística e contestar o preconceito linguístico, acatando que a língua é uma atividade social e valorizando as formas variantes. O preconceito linguístico pode ser definido como atitudes segregativas em que a língua é utilizada como instrumento de soberania e de restrição social. Faraco o caracteriza como “um conjunto de preceitos artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassificam as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística” (FARACO, 2015, p. 23). Tal discriminação é reflexo da segregação socioeconômica que existe desde a formação da sociedade no Brasil colônia de Portugal até os dias atuais. De acordo com Faraco, “a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja

no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e a serviços público em geral” (FARACO, 2015, p. 8).

No que diz respeito ao não desaparecimento dos preconceitos linguísticos, Bortoni-Ricardo (2005, p. 151) assinala que a sociolinguística também “forneceu munição teórica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais dos alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.”

No ambiente escolar, o trabalho restrito à variedade padrão reforça o preconceito linguístico, a ideia errônea que português é difícil e contribui para o fracasso escolar. Em oposição, considerar a variação linguística com o valor social atribuído às formas variantes, leva o professor a acolher uma concepção de língua real, viva, atentando para as questões de adequação da língua ao gênero, aos atores envolvidos e às necessidades da interação. Para isso, o ensino se baseia na observação atenta aos elementos constitutivos da língua, seus sentidos, necessidade de monitoramento, variáveis em função do nível de formalidade, considerando os contínuos de urbanização, oralidade-letramento e de monitoração estilística, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na mesma direção, Bagno (2007; 2009) discute a sistematização da variação e da mudança linguística com exemplos diversos, de modo que orienta seu ensino na educação básica. Em estudo recente, Ricardo, Baronas e Vieira (2021) elencam contribuições dos estudos sociolinguísticos para a área educacional ao longo de 35 anos do GT (Grupo de Trabalho) de Sociolinguística da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Gra-

duação e Pesquisa em Letras e Linguística). Dentre muitos outros, os trabalhos citados colocam o ensino no centro das discussões, com apresentação de propostas para a educação básica, funcionando como ponte entre os estudos descritivos e proposições pedagógicas.

## Crenças e atitudes linguísticas

Existem várias áreas do conhecimento que abrangem a temática das crenças para respaldar os seus trabalhos: Filosofia, História, Teologia, Educação, Linguística, Sociolinguística e Sociologia. O interesse pelo estudo das crenças e atitudes linguísticas está crescendo, no Brasil, e, naturalmente, não existe uma definição única para cada conceito.

A pesquisa de Labov (2008 [1972]), realizada em 1963, sobre mudança fonética no inglês de Martha's Vineyard, em Massachusetts, EUA, já demonstrava a importância das crenças e atitudes linguísticas. A preferência dos nativos pela variedade não padrão (os ditongos *au* e *ay*) era uma forma inconsciente de afirmar sua identidade, diferenciando-se do padrão linguístico dos turistas que “invadiam” a ilha no verão. O uso do padrão, por sua vez, revelou a não identificação com as tradições e a vontade de deixar a ilha.

Para Barcelos (2007), o conceito de crenças é muito antigo, ou seja, desde quando o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. O referido autor define crença como:

forma de pensamento, construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2007, p. 113).

Há algum tempo, disciplinas como a Sociologia e a Psicologia estão se debruçando nos estudos do efeito das atitudes sobre a realidade social. As áreas, contudo, que abraçam os estudos pautados nas atitudes linguísticas são, principalmente, a Psicologia Social, a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem e a Etnografia da Comunicação, tendo como precursora do tema a Psicologia Social. Na visão de Lambert e Lambert (1972), o estudo das atitudes tornou-se uma preocupação relevante dos psicólogos sociais, no decorrer dos anos, pois se trata de um complexo fenômeno psicológico que se reveste de um tremendo significado social. Atitude seria uma forma organizada de pensar, de reagir em relação a pessoas, grupos e questões sociais, que afeta julgamentos e percepções sobre os outros.

Conforme Gómez Molina (1998), as atitudes possuem três tipos de componentes, igualmente importantes: cognitivos (crenças e estereótipos), afetivo (avaliações, valoração) e de comportamento (conduta). De modo semelhante e complementar, Pickens (2006, p. 44), diz que “Uma atitude inclui três componentes: afeto (sentimento), cognição (um pensamento ou crença) e comportamento (uma ação)”. Segundo o autor, embora as crenças e as atitudes sejam componentes internos, é possível perceber a atitude da pessoa pelo comportamento. As atitudes são provenientes do aprendizado e das experiências, influenciam decisões, guiam comportamento e podem ser medidas e alteradas; seriam formadas ao longo da vida no processo de socialização do indivíduo e incluiriam formação de valores e crenças durante a infância, influenciados não só pela família, religião e cultura, mas também por fatores socioeconômicos (PICKENS, 2006).

Segundo Loureiro-Rodriguez, Boggess e Goldsmith (2012, p. 1), a definição mais utilizada para atitude linguística (apesar de excessivamente simples) é a que foi formulada por Fishbein; Ajzen (1975): “predisposição do indivíduo para agir favoravelmente ou desfavoravelmente a dado objeto”.

A preferência e o uso de uma forma linguística estão intimamente associados ao grau de consciência social que os indivíduos têm do fenômeno linguístico. As crenças e as atitudes linguísticas que os indivíduos têm diante de uma determinada variedade linguística podem estimular ou não seu uso. Para Moreno Fernández (2008, p. 177), “a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade”. Ou seja, falar de língua significa pautar também nas variedades linguísticas.

As atitudes de valoração ou de desprezo às variedades linguísticas sofrem influência de grupos de maior prestígio social, tendo em vista que prestígio e *status* estão associados à aprovação do indivíduo na sociedade, tendo como base o poder aquisitivo, a posição social, dentre diversos outros fatores (AGUILERA, 2008). Meyerhoff (2006) considera que a atitude sobre a língua como uma percepção ou valoração que se atribui a determinada comunidade linguística, a uma língua ou aspecto específico da língua. Em síntese, trata-se de crenças sobre a linguagem e seu uso. As atitudes sobre os falantes se referem ao modo de falar – como para expressar atitudes sobre os outros, pelo modo como avaliam o estilo de conversação.

Este trabalho se apoia em Gómez Molina (1998) e Pickens (2006), pois entende-se que as atitudes se diferenciam das crenças (embora a crença seja uma das três partes

da atitude) por conter uma intenção explícita de comportamento ou uma ação.

Por sua vez, estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos falantes é uma maneira bem significativa de entender o funcionamento da língua, uma vez que a língua também está sujeita à valoração, negativa ou positiva, o que pode interferir no processo de variação e de mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

A investigação de crenças e atitudes no ensino de Língua Portuguesa tende a contribuir para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo, conforme aponta Barcelos (2007). Adotando essa concepção, criam-se espaços e oportunidades para que docentes e discentes tenham a possibilidade de questionar as suas próprias crenças, permitindo-lhes revisitar conceitos, atitudes e comportamentos frente ao caráter variável da língua. Dessa forma, os protagonistas do processo terão condições de romper com as crenças e as atitudes antigas que reverenciam as formas que correspondem a um padrão idealizado de língua, que, por muitas vezes, leva a escola a endossar um ensino prescritivo, isto é, um ensino que não dá espaço para que os alunos meditem sobre os fenômenos linguísticos e sobre o funcionamento da língua. O estudo das crenças e atitudes linguísticas dos professores se faz relevante por sinalizar o que pensam sobre a língua portuguesa e suas variedades e porque o modo como ensinam a língua tem consequências diretas no desempenho escolar dos discentes.

## Metodologia da pesquisa

Neste estudo piloto, investigam-se as crenças e as atitudes linguísticas de oito professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, no tocante às convenções linguísticas instituciona-

lizadas, de modo a entender como se dá a avaliação das variedades da língua em uso. A retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa é utilizada na dimensão avaliativa, pois tem como propósito observar a partir do referido fenômeno linguístico variável, nos testes de atitudes linguísticas, as reações tanto positivas como negativas dos professores. Aqui crenças linguísticas são compreendidas como uma disposição valorativa dos falantes sobre os fenômenos linguísticos. Nas crenças, os professores revelam conceitos, o que pensam; já nas atitudes, verifica-se o que eles dizem que fazem, as ações (CARNEIRO, 2014).

Os testes de atitudes são elaborados por meio de duas abordagens diferentes: a abordagem direta e a técnica do diferencial semântico (OSGOOD; SUCI; TANNENBAUM, 1957). Adotou-se a abordagem direta, e para tal foram confeccionadas 05 perguntas abertas e escritas sobre a língua e sobre o objeto selecionado para a avaliação. De posse dos testes, os docentes concordaram em participar por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo objetivos da pesquisa e o compromisso do pesquisador da não revelação de suas identidades. As questões abertas permitem aos informantes emitirem as respostas que julgam mais adequadas, e nas respostas tem-se a revelação de crenças e atitudes linguísticas. Os testes de crenças e atitudes foram elaborados e enviados por meio da ferramenta Formulário Google aos professores da escola pública investigada. Nove professores de língua portuguesa consultados previamente receberam o teste, sendo que apenas um deles justificou a impossibilidade de participar no momento.

A investigação teve dois tipos de questões: uma sobre aspectos amplos da língua e quatro perguntas específicas do objeto de

pesquisa, a retomada anafórica de terceira pessoa. A primeira, de caráter mais geral, objetivou fazer um levantamento de crenças dos professores sobre questões de língua.

**QUESTÃO 01:** O que, na sua opinião, é necessário para utilizar adequadamente a língua portuguesa?

Após a primeira questão, um enunciado apresentava quatro trechos de redações - (1) fragmento conforme a norma padrão (com emprego do clítico acusativo) e três formas variantes com (2) sintagma nominal anafórico, (03) objeto nulo e (04) pronome lexical - seguidos de quatro questões, para investigar as crenças e a última, as crenças e atitudes linguísticas.

Os referidos fragmentos (a seguir) foram extraídos de redações elaboradas por internautas que desenvolveram a proposta apresentada pelo UOL para o mês de março de 2020, tendo como tema “Qualificação e o futuro do emprego” (OLIVIERI, 2020).

(01) [...] Boa parte das mudanças, [...] deveram-se à criação das primeiras máquinas, que substituíram **milhares de trabalhadores, fazendo-os** ficar sem empregos ou a trabalharem de forma insalubre e mal remunerada.

(02) [...] Não é necessário uma análise profunda para perceber o alto grau de importância que **o avanço da tecnologia** gerou no mundo, mas também é inegável que se criou um desconforto para aqueles que não compreendem **esse avanço tecnológico** e, [...] precisam sobreviver.

(03) [...] **O indivíduo** que se encontra nessa situação busca fazer o que pode, no intuito de se tornar qualificado, para que o mercado de trabalho **Ø** valorize.

(04) [...] Ministério do Trabalho, em parceria com as empresas, deve fazer atualizações nos cursos já existentes de **seus trabalhadores** com o intuito de manter **eles** atualizados na utilização de novas tecnologias.

As questões 2, 3, 4 teve como finalidade, identificar crenças linguísticas. Já a questão 5, crenças e atitudes linguísticas, com relação aos quatro trechos citados. Foram escolhidos fragmentos de textos dissertativo-argumentativos escritos, a partir das leituras feitas para confecção deste artigo, por percebermos que há poucas pesquisas pautadas em crenças e atitudes linguísticas que abarquem a modalidade escrita da língua.

Para saber quais as atitudes dos professores perante a língua portuguesa e o fenômeno variável estudado, as perguntas utilizadas neste estudo foram elaboradas com base em Ghessi e Berlinck (2020). Desta forma, foi pedido aos professores que respondessem às seguintes perguntas sobre os fragmentos:

**QUESTÃO 02:** É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.

**QUESTÃO 03:** É possível ver diferenças entre os quatro trechos? Aponte algumas.

**QUESTÃO 04:** Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.

**QUESTÃO 05:** Se produzido por seus alunos, qual avaliação cada fragmento acima receberia (de 0 a 5)? Explique.

Segundo Barbosa e Ghessi (2019), depreendem-se reações tanto positivas quanto negativas em testes de atitudes linguísticas que utilizam textos escritos. Foram realizadas a análise qualitativa para tratamento dos dados e a discussão das respostas dos professores sobre as questões abordadas, as quais apresentam-se a seguir. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva. Em conformidade com o que diz Gil (2002, p. 42), inclui-se neste grupo “as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.



## Teste de crenças

Primeiramente, apontam-se as crenças linguísticas coletadas pela participação dos professores de língua portuguesa, como resposta à questão 01: *O que, na sua opinião, é necessário para utilizar adequadamente a língua portuguesa?* Tal pergunta foi feita aos professores com o objetivo de aferir as suas crenças sobre a língua, a variedade padrão e as variedades não padrão. A seguir estão as respostas:

(01) O estudo constante, com a devida observação das particularidades sociais, o incentivo à leitura e a prática da língua, seja escrita ou falada. Principalmente, dando a oportunidade de o estudante conhecer todas as formas de se expressar, utilizando-as de acordo com a norma padrão, quando quiser ou for necessário, nos ambientes a que forem chamados a falar ou escrever. (PROF01S)

(02) Utilizar adequadamente a língua é se ater à norma culta. Para tanto, o indivíduo precisa se apropriar dos variados “modos de fala”, se instrumentalizar para comunicar-se bem seja na forma culta ou mais informal. (PROF02CL)

(03) Sempre fui gramaticista, por isso aposto muito no uso padrão da língua. Porém adequar-se às diferentes variações é o que nos coloca mais atuante no processo comunicativo e eficaz na codificação e decodificação da mensagem. (PROF03RO)

(04) É necessário estudar a língua portuguesa, observar suas regras gramaticais e praticar. A leitura é também essencial para a prática. (PROF04M)

(05) Se comunicar de forma eficiente. (PROF05A)

(06) Para utilizar adequadamente a língua portuguesa é necessário conhecer as normas gramaticais da língua. (PROF06I)

(07) Conhecer a língua oral e escrita. (PROF07AM)

(08) Saber utilizar e adequar a gramática

nos textos oral e escrito, respeitando as diversidades linguísticas nas situações socio-comunicativas. (PROF08CO)

A maioria acredita que “utilizar adequadamente a língua portuguesa” é dominar as variedades de prestígio. Para (01) “conhecer todas as formas de se expressar, utilizando-as de acordo com a norma padrão”, (02) se “ater à norma culta”, (03) “aposto muito no uso padrão da língua”, (04) “observar suas regras gramaticais”, (06) “conhecer as normas gramaticais da língua” e (08) “saber utilizar e adequar a gramática”. Nessas respostas, observa-se a crença de que para saber a língua portuguesa é necessário estudar e dominar a norma padrão, desconsiderando que ensina-se para nativos e deixando de fora os saberes dos alunos sobre a língua materna. Apenas duas respostas fogem desse padrão (05) e (07). Pelas respostas individuais, não é possível saber se os conceitos de norma padrão e norma culta são indevidamente tomados como sinônimos, visto que cada respondente menciona apenas um dos termos.

Os professores também consideram diversidade linguística, diferentes situações comunicativas, níveis de formalidade, vivência de práticas de letramento (leitura e produção textual), oralidade e escrita, ao lado de ter conhecimento e saber as normas e regras prescritas pelas gramáticas.

As respostas mostram professores extremamente marcados pelo ensino de língua portuguesa voltado para a normatização. Tal crença ampara a prática de um ensino de língua portuguesa voltado para o estudo da gramática normativa, o que pouco auxilia o discente a exercitar uma reflexão sobre a língua e suas estruturas. Essa crença é justificada pela defesa de muitos teóricos num passado recente de que a disciplina de língua portuguesa materna visa ensinar a

variedade padrão. Para Possenti (1996, p. 17, grifos do autor), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.”

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como meta uma concepção que apadrinhe o aperfeiçoamento da língua materna, do sujeito e do contexto, deixando de privilegiar somente o repasse de regras da gramática tradicional. É possível partir da gramática normativa, mas não se limitando a ela, considerando que refletir sobre a língua precisa ser um exercício constante, seja no processo de leitura, de produção textual ou de análise linguística em si, por meio de variados gêneros textuais.

Segundo Faraco (2008), cabe à escola e ao professor a construção de uma pedagogia da variação linguística que não esconda a realidade linguística do Brasil, nem faça piada pautada nos fenômenos variáveis da língua, que se desenvolva uma pedagogia que mostre aos alunos a variação linguística, visando combater os preconceitos linguísticos, as exclusões sociais e culturais baseadas na distinção linguística.

Quanto à questão 02: *É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.*, os professores sinalizam: a) nas respostas (09), (11), (12), (13), (14) e (15) a menção a duas variedades linguísticas e o fazem pela observação de detalhes (uso dos pronomes, diferentes modos de escrever sobre o mesmo assunto, mudança no discurso, diferentes domínios da modalidade escrita formal, diferenças quanto à utilização da norma padrão); b) a não identificação de diferentes autorias nos trechos analisados (10) e (16); c) a crença na ideia de dualidade, de certo e errado na colocação pronominal, negando a variabilidade (11).

(09) Ao fazer o uso dos pronomes, não parecem ser a mesma pessoa. (PROF01S)

(10) Sim e não. Isso porque dois fragmentos (01 e 03) apresentam-se como introdução e os dois restantes como parte da conclusão. Assim sendo, torna-se possível que uma introdução e uma conclusão sejam do mesmo texto. Contudo não tem como se ter certeza disso. Como o tema é o mesmo podem ser partes de textos de autores diferentes. (PROF02CL)

(11) Sim. Devido à aplicação dos pronomes. Ora corretamente ora não. (PROF03RO)

(12) São escritos por pessoas diferentes, pois cada pessoa tem sua maneira própria de escrever sobre o mesmo assunto. (PROF04M)

(13) Sim, pois é perceptível a mudança no discurso de cada trecho apresentado. (PROF05A)

(14) Sim, em função dos trechos apresentarem domínios diferentes da modalidade escrita formal da língua portuguesa. (PROF06I)

(15) Diria que a escrita, quanto a utilização da norma padrão, difere. (PROF07AM)

(16) Não. pois os fragmentos parecem ser continuação dos argumentos. (PROF08CO)

Desfazendo a ideia do estilo único, Labov (2008 [1972]) sinaliza que os falantes de qualquer língua têm a sua disposição um campo amplo de alternâncias estilísticas.

Quando os alunos adentram à escola já dominam sua língua materna, porém necessitam ampliar seus recursos comunicativos para acatar às convenções sociais. Não existe uma língua “certa” a ser ensinada, mas, sim, formas linguísticas mais adequadas ou menos adequadas a certos gêneros ou situações comunicativas, considerando, inclusive, a avaliação social; formas linguísticas são avaliadas de diferentes maneiras (crenças e atitudes são formas implícitas e explícitas de avaliação social).

No que diz respeito à questão 03: *É possível ver diferenças entre os quatro trechos? Aponte algumas, a seguir, verificam-se as respostas:*

(17) No parágrafo 02, há repetições de termos; o parágrafo 04, uso dos pronomes. (PROF01S)

(18) Sim. Como mencionado antes, dois apresentam conteúdo relacionado à introdução e dois à conclusão. O 01 é o que demonstra melhor empenho do autor, enquanto que o 03 demonstra pouca maturidade no trato do tema. A elaboração do 03 e 04 demonstra menor clareza, porém a ideia apresentada no 04 é melhor. (PROF02CL)

(19) Sim. Cito, por exemplo, o 04. Ele não aplica corretamente a aplicação do pronome. O correto seria mantê-los. (PROF03RO)

(20) Problemas na construção das orações e na organização das ideias. (PROF04M)

(21) Sim, o uso de argumentos de diferentes perspectivas. (PROF05A)

(22) Sim, são abordagens diferentes em torno do mesmo tema e destrezas distintas em relação ao vocabulário e às normas gramaticais da língua. Por exemplo, no trecho 01 identifico uma abordagem referente ao desenvolvimento do tema e já no trecho 04 percebo uma argumentação sobre a conclusão da redação. No trecho 03 o autor parece ter pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e já no trecho 04 o escritor tem um domínio maior. (PROF06I)

(23) Na utilização dos pronomes e redundância. (PROF07AM)

(24) Não. pois apesar dos erros gramaticais, procuram utilizar a linguagem culta. (PROF08CO)

As respostas (17), (18), (19), (20) e (24) apontam uma atitude negativa em relação à variação linguística, evidenciando que acreditam que, em termos linguísti-

cos, há o melhor (*mantê-los*) ou o pior jeito de escrever (*manter eles*); conceberam a crença de que a língua é homogênea, o que nos remete à existência de uma “escrita correta”, que são ensinadas na escola e explicadas nas gramáticas. O mito da língua única é reforçado na reafirmação de um só modo de escrever. Parece haver uma crença maior: a de que no tipo dissertativo-argumentativo só cabe a norma padrão. De modo interligado, uma crença reforça outra: os alunos que escrevem conforme a norma padrão escrevem bem, vão obter boas notas na escola e na redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que contribui para conseguirem mais facilmente uma vaga em uma universidade. Mas escrever bem não se limita a dominar a variedade padrão ou uma variedade culta da língua. A avaliação centrada na identificação de erros corre o risco de se limitar a encontrar defeitos no texto, em detrimento de critérios mais importantes e abrangentes. São várias as diferenças entre os trechos apontadas como negativas pela maioria dos respondentes.

Observa-se ainda que alguns professores lembraram critérios mais amplos quando mencionaram: ideias apresentadas, clareza (18), argumentos (21), abordagens diferentes, vocabulário (22) e ao identificar introdução (18), desenvolvimento (22) e conclusão (18). Além disso, apesar de terem apenas trechos de redações à disposição, suas análises contemplam, em parte, as competências que são avaliadas nas redações do ENEM. <sup>1</sup>Competência 1: (18), [evitar] repetições de termos; Competência 2: (19) temática; Competência 3: (18), (20), (22)

<sup>1</sup> É interessante lembrar que as redações produzidas para o Uol são exatamente treinamento para o ENEM e são avaliadas segundo os critérios do quadro 1.

abordagem e argumentação; Competência 4: (17) termos e pronomes, (21) argumentos; Competência 5: (18) conclusão e ideia apresentada.

**Quadro 1** - Como a redação será avaliada?

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2020, p. 8)

A seguir estão as respostas dadas para a pergunta 04: *Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.*

(25) Sim. Há erros que são óbvios. (PROF01S)

(26) Sim, pois em alguns (01 e 04) se compreende melhor a ideia do que nos outros dois, além do melhor uso palavras e utilização correta de termos gramaticais. (PROF02CL)

(27) Sim. É possível verificar a aplicação correta do pronome e também a retomada correta dele NO TEXTO 01. (PROF03RO)

(28) Sim, porque existe um entendimento mais claro das ideias. (PROF04M)

(29) Não é que são melhores ou piores vem de construções e opiniões diferentes. (PROF05A)

(30) Sim. Alguns trechos são mais ricos em sentido de argumentação, construções frasais e vocabulário e outros são menos. Esse contraste fica evidente entre o trecho 01 e 04. (PROF06I)

(31) No aspecto gramatical, percebe-se a utilização da norma padrão. (PROF07AM)

(32) Sim. Em alguns fragmentos as ideias foram bem desenvolvidas e em outros não, além de não estar totalmente de acordo com o tema proposto. (PROF08CO)

Apesar da clareza das ideias e da adequação ao tema proposto em todos os fragmentos a serem analisados, aspectos da língua receberam avaliações como certo/errado, melhor/pior, mais claro/menos claro, mais/menos ricos, bem desenvolvidos/desacordo com o tema.

Nos excertos (26), (27), (30) e (31) ainda percebe-se a atribuição de certo (norma padrão, que na visão dos respondentes, está acompanhada de outras qualidades) e errado (o não padrão, visto juntamente como defeitos), e, com isso, atribuição de valor de superioridade de um fragmento em relação ao outro, que se diferenciam explicitamente quanto ao uso de diferentes variantes da realização da retomada anafórica de objeto direto. A realização com o clítico apresentou melhor avaliação (*fazendo-os*). A aceitação ou a rejeição de diferentes variantes e variedades no contexto escolar teve destaque em Cyranka (2007), quando ressalta que as pesquisas que apontam a rejeição, a desvalorização da escola no que diz respeito ao dialeto do aluno e vice-versa devem ser vistas sob a ótica do problema da avaliação linguística. Além dessa questão do valor social atribuído às variantes, a autora cita a cren-

ça recorrente na superioridade da escrita em relação à fala. Essa crença, infelizmente, pode gerar consequências negativas para os alunos que falam e escrevem em variedades não padrão, que é a atitude de ver e avaliar o texto desses sujeitos como inferior e menos elaborado, sem considerar outros aspectos, como domínio do gênero, contexto comunicativo, conhecimentos, intertextualidade, progressão e coerência (KOCH; ELIAS, 2009).

Nota-se que a avaliação linguística norteia o processo de ensino e aprendizagem dos professores, quando eles visam apenas ao padrão, que toma como base a escrita de autores consagrados. Com essa atitude, tendem a estigmatizar as variedades que circulam dentro da escola, demonstrando uma prática educativa preconceituosa. No

contraponto, quando os docentes pautam o seu fazer pedagógico por uma abordagem linguística que verse sobre as variedades que sofrem estigmas equivocados, terão práticas que coadunam com um ensino que perpassa pela ótica da variação, acolhendo outras variantes e considerando que todas têm espaço no contexto escolar.

### Teste de atitudes

No que diz respeito à questão 05, que averiguou crenças e atitudes linguísticas dos professores pesquisados: *Se produzido por seus alunos, qual avaliação cada fragmento acima receberia (de 0 a 5)? Explique.* Seguem as notas e as justificativas dadas nas respostas retiradas do Google Formulários. Para melhor visualização, organizou-se uma tabela a seguir.

**Tabela 1** - Respostas da questão 5

Fragmento	Clítico acusativo	Sintagma nominal anafórico	Objeto nulo	Pronome lexical	Média por professor
(33) PROF01S	(01) [...] Boa parte das mudanças, [...] deveram-se à criação das primeiras máquinas, que substituíram <b>milhares de trabalhadores, fazendo-os</b> ficar sem empregos ou a trabalharem de forma insalubre e mal remunerada.	(02) [...] Não é necessário uma análise profunda para perceber o alto grau de importância que <b>o avanço da tecnologia</b> gerou no mundo, mas também é inegável que se criou um desconforto para aqueles que não compreendem <b>esse avanço tecnológico</b> e, [...] precisam sobreviver.	(03) [...] <b>O indivíduo</b> que se encontra nessa situação busca fazer o que pode, no intuito de se tornar qualificado, para que o mercado de trabalho <b>Ø</b> valorize.	(04) [...] Ministério do Trabalho, em parceria com as empresas, deve fazer atualizações nos cursos já existentes de <b>seus trabalhadores</b> com o intuito de manter <b>eles</b> atualizados na utilização de novas tecnologias.	3 devido ao emprego errado do pronome
	3 Confuso.	2,5 Ocorre a repetição de termos.	4 Boa estrutura.	3 devido ao emprego errado do pronome	12,5/20 = (62%)

(34) PROF02CL	3,5 Bom fragmento, pois remete ao início da questão e abre possibilidades de reflexão no desenvolvimento. Boa coesão.	2 Confuso. Sabe-se o que ele quer dizer, mas o uso incorreto de algumas palavras prejudicam o sentido.	2 Ideia muito singela. Sem muita clareza e convicção.	3 Ideia boa, mas erros estruturais e de colocação interferem na clareza.	10,5/20 = (52%)
(35) PROF03RO	4 Emprega o pronome corretamente, mas a ideia é confusa.	4 Texto coeso.	4 Texto coeso.	2 Emprego indevido do pronome.	14/20 = (70%)
(36) <sup>2</sup> PROF04M	- O primeiro, pois precisa de uma melhor reestruturação. [NÃO DEU NOTA]	-	-	-	-
(37) PROF05A	2 pela articulação do assunto, ainda que não concorde com a maneira que foi construído o argumento.	4 pela construção dos argumentos e pelo nível da escrita.	2 pela [in] capacidade de desenvolver o argumento de modo [in] consistente <sup>3</sup> .	2 pois o argumento embora consistente, poderia estar melhor trabalhado.	10/20 = (50%)
(38) PROF06I	2 pois demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	4 pois além de demonstrar bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e considerável conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	2 pois o demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	2 pois elaborou proposta de intervenção para o problema abordado, fez isso de modo a demonstrar relativo domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	10/20 = (50%)

2 A resposta do PROF04M não foi computada pela não atribuição de nota.

3 Certamente a pressa em responder ou a falta de leitura para revisão da própria escrita ocasionou os erros. Pela nota entende-se que o sentido é o que está posto com as inserções: Nota 2 de 5, pela incapacidade de desenvolver o argumento de modo consistente.

(39) PROF07AM	4	4	4	3 Se uma das competências a serem avaliadas fosse a utilização da norma padrão da língua o 4 teria 3 e os demais 4.	15/20 = (75%)
(40) PROF08CO	2,5 pois apesar dos erros gramaticais discorreu sobre o futuro do emprego, no entanto, não falou da qualificação.	2,5 pois também só atendeu a um item do tema: o avanço tecnológico.	4 por abordar o tema na íntegra.	2 uma vez que fala sobre atualização de cursos já existentes e não se refere a novos cursos e não aborda o futuro do emprego, além da colocação pronominal errada.	11/20 = (55%)
<b>Média por fragmento</b>	21/7 = 3,00 (60%)	23/7 = 3,28 (65%)	22/7 = 3,14 (63%)	17/7 = 2,43 (49%)	

Fonte: elaboração própria.

No geral, nenhum professor atribuiu nota máxima (5) a qualquer dos fragmentos, sendo 4 (80%) a maior nota. O teste em questão serviu para conhecer como os professores agem supondo que os fragmentos de redações são de seus alunos, e analisar, portanto, as atitudes linguísticas. Na média das notas atribuídas por questão, a melhor avaliação foi do fragmento (02), com sintagma nominal anafórico (65%), seguido do (03) objeto nulo (63%). O (01) clítico acusativo (60%) ficou em terceiro lugar e o (04) pronome lexical recebeu a pior avaliação (49%). Algumas possíveis explicações:

- a. Em (02) a informação está contextualizada e as supressões não fizeram falta para o entendimento. Além disso, não houve repetição do mesmo termo em “o avanço da tecnologia” / “esse avanço tecnológico melhor”;
- b. Em (03) há o fato de o objeto nulo ser a estratégia mais utilizada no lugar do clítico acusativo (ROSSI; CASAGRANDE, 2018);
- c. A avaliação negativa do clítico acusativo (01) deveu-se, provavelmente, aos cortes que suprimiram as informações referentes às *mudanças* e *máquinas* mencionadas e não especificadas, o que foi lido pelos professores como confuso, não coeso, falta de domínio dos mecanismos linguísticos etc., ao invés de considerar as supressões na seleção da amostra e os destaques (negrito) para o fenômeno pesquisado;
- d. O pronome pessoal do caso reto em função de objeto direto (04) é a variante que mais sofre estigma social e, portanto, é avaliada de forma negativa pelos professores; foi a que recebeu maior avaliação negativa, com críticas explícitas da maioria à colocação do pronome lexical. Além

disso, os professores apontaram outras questões estruturais, não identificando o fragmento como da norma padrão ou formal.

Os professores que atribuíram as maiores notas na média das questões (75%), (70%) e (62%) foram os que avaliaram os fragmentos com base em critérios objetivos, enquanto os que atribuíram as piores notas na média apresentaram mais justificativas, geralmente subjetivas, não apontadas e não identificáveis nos textos, tais como: “confuso”, “ideia confusa”, “precisa de uma melhor reestruturação”, [discordância da] “maneira que foi construído o argumento”, “demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” e “apesar dos erros gramaticais discorreu sobre o futuro do emprego, no entanto, não falou da qualificação”. Esses foram apenas os supostos erros apontados para o fragmento (01), contendo o clítico acusativo.

Na tabela 01, a lógica da avaliação revela a atitude de reduzir a produção textual dos alunos (mesmo em situações que o professor só apresenta elogios), tendo como parâmetro a crença num padrão linguístico artificial e inalcançável. Infelizmente, quando o assunto é avaliação do texto do aluno, há geralmente alguns professores que supervalorizam os erros em detrimento dos acertos. E com essa crença enraizada, está sempre pronto a reduzir notas e a diminuir a produção do estudante.

## Considerações finais

Os resultados obtidos nesta pesquisa asseveram a crença dos professores na legitimação das normas de prestígio, visto que uma boa parcela dos docentes ainda acre-

ditada que saber a língua é dominar a gramática tradicional.

Percebeu-se ainda que alguns professores estiveram atentos a critérios mais amplos na avaliação textual, quando mencionaram ideias apresentadas, clareza, argumentos, abordagens diferentes, vocabulário e ao identificar introdução, desenvolvimento do tema e conclusão. Observou-se ainda que suas análises contemplam, em parte, as competências que são avaliadas nas redações do ENEM, não se limitando ao domínio da modalidade escrita formal (que pode ser identificada como a variedade culta ou como a norma padrão). No entanto, no teste de atitudes, quando solicitados a atribuir uma nota para cada trecho de redação, fica evidente a busca por um padrão de língua idealizada e inalcançável. Os professores mencionam muitos problemas nos textos e atribuem notas baixas a todos os fragmentos, com argumentos incompreensíveis, sobretudo os que deram as menores notas. Por sua vez, os professores que atribuíram melhores notas também foram os que apresentaram critérios objetivos.

Sabe-se, no entanto, que os resultados não espelham a realidade do município, pois trata-se de uma amostra limitada de informantes. Mas nota-se também que a amostra revelou perfis importantes de professores de língua portuguesa na contemporaneidade que, assim como as línguas, são variáveis, heterogêneos e multifacetados. Se há uma maioria que ainda privilegia as variedades de prestígio, há também uma crescente abertura para a diversidade linguística, o que representa os feitos da ciência da linguagem, a linguística (na formação universitária, na formação docente e nas escolas).

No teste de atitudes verificou-se que muitos professores demonstraram atitudes negativas em relação à variação linguística,



não admitem divergências da norma padrão nos textos dissertativos-argumentativos, reafirmando a crença na língua homogênea e na dicotomia do certo/errado. Consequentemente, percebe-se que as crenças sobre a língua portuguesa atuam diretamente nas atitudes dos professores no momento de avaliar os textos dos seus alunos. Sendo assim, destaca-se a necessidade de se ter, no ensino de língua portuguesa, uma pedagogia da variação linguística que seja democrática e que não aceite nenhum tipo de discriminação. O ensino da língua portuguesa que considere a diversidade linguística e sua interseção com questões sociais, históricas e culturais. É preciso ainda refletir que pela língua perpassam relações de poder, tanto na comparação entre línguas como entre variedades de uma mesma língua. No último caso, lembrando o que diz Botassini (2015, p. 105): “Em toda sociedade, as diferenças de ‘poder’ existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações”.

É necessário ainda, como disse Hooks (2008), tomar posse da língua portuguesa, imprimindo-lhe nossas características, para utilizar “a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (HOOKS, 2008, p. 858). Embora se destaque a visão de língua única, os professores respondentes também são conhecedores da pluralidade linguística, da variabilidade da língua em diferentes contextos e gêneros textuais. Se por um lado o ensino tradicional tem uma metodologia clara para os professores, realizar um trabalho que abarque a diversidade linguística ainda depende de uma formação universitária que dê conta dessa demanda, o que reverbera na construção de metodologias de ensino que dependem de um professor cada vez mais autônomo, que elabora

seu material didático, pesquisa e ressignifica o fazer docente, considerando a indissociabilidade da teoria e da prática pedagógica. Por mais que o ensino já tenha sido transformado pelos estudos linguísticos, a junção linguística e pedagógica ainda é um campo em desenvolvimento, que carece de linguagem e metodologias próprias.

## Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: Roncarati, Cláudia; Abraçado, Jussara. (Org.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. 1. ed. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.

ALMEIDA, Jaqueline Macedo; ALMEIDA, Norma Lucia F. de. O objeto direto anafórico no dialeto culto de Feira de Santana. In: XVI Seminário de Iniciação Científica da UEF: Sustentabilidade, economia verde e erradicação da pobreza. Feira de Santana. **Anais...**, de 16 a 19 de outubro de 2012. v. 1. p. 88-91.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, J. B.; GHESSI, R. R. Atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. **Tabuleiro de Letras**, v. 13, p. 69-91, 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - UFMG, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a

sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327/16552>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. **Cartilha do participante. A redação do ENEM 2020.** Brasília - DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CARNEIRO, Sandra. **“Se eu falar você, painho me mata”!** tratamento entre pais e filhos em Salvador. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2014. 426f. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27740/1/tese\\_sandra\\_30jul2014\\_v\\_final.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27740/1/tese_sandra_30jul2014_v_final.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2022.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teóricometodológicos e propostas de ensino. **Domínios de lingu@gem**, v.4, n. 2, p. 173-194, 2011.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Variação e sintaxe:** clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. Dissertação de Mestrado. São Paulo 1986.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando. (Org.) **Fotografias sociolinguísticas.** Campinas: UNICAMP/Pontes, 1989. p.19-33.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Pedagogia da Variação:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane de

Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de Ensino Médio. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108-122, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13270/9139>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ MOLINA, José R. **Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal.** València: Facultat de Filologia, Universitat de València, 1998.

Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=4yFg-M3hVm-AC&printsec=frontcover&source=gb\\_sge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=4yFg-M3hVm-AC&printsec=frontcover&source=gb_sge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 29 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*. [online]. vol.16, n.3, pp. 857-864, 2008.

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

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. O significado Social das atitudes. **Psicologia Social.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LOUREIRO-RODRIGUEZ, Veronica; BOGGESE, May M.; GOLDSMITH, Anne. Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://math.la.asu.edu/~mbogge/RESEARCH/Matched-guise.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

LUZ, Cláudia Norete Novais. Um cruzeiro na fala de Salvador: a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. In: **Anais... VI Congresso Internacional da Abralín.** João Pessoa: Idéia, 2009a, p. 760-769. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Cláudia%20Norete%20Novais%20Luz.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Cláudia%20Norete%20Novais%20Luz.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

LUZ, Cláudia Norete Novais. **Velejando sobre as águas da retomada anafórica do objeto direto**: um cruzeiro na fala em Salvador. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009b.

MALVAR, Elisabete da Silva. **A realização do objeto direto de terceira pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 1992.

MEYERHOFF, Miriam. Language attitudes. In: \_\_\_\_\_. **Introducing Sociolinguistics**. London; New York: Routledge, 2006. p. 54-80.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Actitudes lingüísticas. In: \_\_\_\_\_. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2008. p. 177-190.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Educação. Banco de redações. Qualificação e o futuro do emprego. Redações corrigidas. Fev./2020. **UOL**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/banco-redacoes/propostas/qualificacao-e-o-futuro-do-emprego.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OSGOOD, C. E.; SUCCI, G. I.; TANNENBAUM, P. H. **The measurement of meaning**. Illinois: University of Illinois Press, 1957.

PICKENS, Jeffrey. Perceptions and Attitudes of Individuals. In: N. Borkowski (Eds.). **Organi-**

**zational Behavior in Health Care**. NY: Jones & Barlett Publishing/AJN, American Journal of Nursing: v. 106(1), p. 51-57, January 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RICARDO, Stella Maris Bortonide Figueiredo; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. esp., p. 138-156, jan.-dez., 2021.

ROSSI, João Carlos; CASAGRANDE, Sabrina; O objeto direto anafórico em português brasileiro: comparação entre dados de aquisição e de aprendizagem. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 47-62, 2018. Disponível em: <[https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/2552/pdf\\_2](https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/2552/pdf_2)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo, Parábola, 2006 [1968].

*Recebido em: 10/03/2022*  
*Aprovado em: 02/05/2022*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.