



Entre a consciência da diversidade e a prática normativa: discutindo crenças e atitudes linguísticas de docentes do Ensino Fundamental II

Between awareness of linguistic diversity and normative practice: discussing beliefs and attitudes of lower secondary school teachers

Marcus Garcia de SENE*

Paulo Henrique Alves da SILVA**

RESUMO: Este estudo conjectura analisar as crenças e atitudes linguísticas de professores do Ensino Fundamental II situados na região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, busca compreender como esses docentes lidam, no cotidiano escolar, com a variação linguística e com o preconceito linguístico, elementos centrais para a promoção de uma educação linguística mais inclusiva e crítica. A pesquisa está ancorada nas bases teóricas da Sociolinguística Variacionista, especialmente nos estudos de Labov (2008\ [1972]), bem como nas investigações sobre Crenças e Atitudes Linguísticas, conforme discutido por Santos (1996), Cyranka (2007) e Baronas (2015). Para a obtenção dos dados empíricos, foi elaborado um questionário on-line com perguntas construídas a partir de uma abordagem direta e indireta, conforme proposto por Garret, Coupland e Williams (2003). O instrumento foi dividido em três seções: (i) uma situação-problema que simula um caso de preconceito linguístico; (ii) afirmações relacionadas a diferentes concepções de língua; e (iii) perguntas destinadas à caracterização do perfil dos professores participantes. A amostra foi composta por 21 professores da rede de educação básica da região metropolitana de Belo Horizonte. A coleta de dados ocorreu no contexto do projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais” [UPE-APQ 4/2024] (Sene; Oliveira, 2024). Os resultados revelam que, embora os professores demonstrem um certo grau de consciência quanto à importância de respeitar a diversidade linguística, suas práticas pedagógicas ainda estão fortemente pautadas na correção dos chamados “erros” gramaticais, o que indica uma visão normativa da língua. Dessa forma, as variedades linguísticas dos alunos são frequentemente desconsideradas em sala de aula. Embora haja valorização da norma-padrão como modelo, falta uma integração mais efetiva entre o conhecimento teórico sobre variação e sua aplicação prática no ensino. Isso evidencia a necessidade de uma formação docente que promova maior reflexão crítica e que incentive práticas pedagógicas mais alinhadas com a valorização da pluralidade linguística, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças linguísticas. Atitudes docentes. Preconceito linguístico. Variação linguística. Ensino fundamental.

* Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Garanhuns, PE – Brasil. marcus.sene@upe.br

** Mestrando em Letras - Profletras (UPE/Garanhuns). Garanhuns, PE – Brasil. paulo.henriquealves@upe.br

ABSTRACT: This study aims to analyze the linguistic beliefs and attitudes of elementary school teachers (grades 6-9) in the metropolitan region of Belo Horizonte, focusing on how these teachers deal with linguistic variation and linguistic prejudice in the school environment. The research is grounded in the theories of Variationist Sociolinguistics (Labov, 2008[1972]) and studies on Beliefs and Attitudes (Santos, 1996; Cyranka, 2007; Baronas, 2015). For data collection, an online questionnaire was developed, whose questions, analyzed both qualitatively and quantitatively, were elaborated based on a direct and indirect approach (Garrett; Coupland; Williams, 2003) and divided into three sections: (i) a problem-situation simulating cases of linguistic prejudice, (ii) assertions about conceptions of language, and (iii) questions about the teachers' profile. The sample included 21 elementary school teachers from the metropolitan region of Belo Horizonte. Data were collected within the scope of the project Bases for a pedagogy of linguistic variation: language, variation and social values" [UPE-APQ 4/2024] (Sene; Oliveira, 2024). The results indicate that, although teachers demonstrate awareness of the importance of respecting linguistic diversity, their classroom attitudes are still largely influenced by the need to correct grammatical "errors," often disregarding the legitimacy of students' linguistic varieties. The study shows that teachers value the standard norm as the main reference, but do not sufficiently articulate the concept of linguistic variation in their daily practices. Even recognizing the importance of respecting students, teachers tend to treat variations as deviations that need to be corrected, without deepening the discussion about their social and linguistic legitimacy. Finally, there is a need for greater integration between theory and pedagogical practice, so that teachers can act more effectively in recognizing and valuing linguistic diversity, contributing to the development of students' communicative competence more effectively.

KEYWORDS: Linguistic beliefs. Teacher attitudes. Linguistic prejudice. Language variation. Basic education.

Artigo recebido em: 22.07.2025

Artigo aprovado em: 10.11.2025

1 Considerações iniciais

A presença da variação linguística é um fenômeno amplamente reconhecido pela sociedade, inclusive por docentes inseridos no ambiente escolar. No entanto, apesar dos avanços teóricos promovidos pela Sociolinguística ao longo das últimas décadas (Bago, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Cyranka, 2007; Mollica, 2003), e da inserção ainda tímida do tema nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o tratamento conferido à variação linguística nas práticas pedagógicas permanece restrito, frequentemente reduzido à dimensão lexical ou a exercícios de retextualização do coloquial para o padrão. Embora tais abordagens possam funcionar como ponto de partida, sua superficialidade frequentemente reforça

a noção de que, diante de formas variantes, deve-se sempre priorizar a norma padrão, o que ofusca a compreensão de que a língua é, por natureza, variável e legítima em suas múltiplas manifestações.

O reconhecimento e a valorização da diversidade linguística são fundamentais para o combate ao preconceito linguístico, especialmente no contexto escolar, onde essa temática deveria ser abordada de forma sistemática e crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, explicita tal necessidade ao instituir a habilidade EM13LP10, que propõe a análise das múltiplas dimensões da variação linguística — fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática — como estratégia para ampliar a compreensão sobre o funcionamento dinâmico da língua e para fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos.

Nesse sentido, a perpetuação de crenças que associam o uso legítimo da língua exclusivamente à norma padrão — como bem observa Bagno (2007) — favorece uma concepção hierarquizante das práticas linguísticas. Tal concepção sustenta a falsa ideia de que apenas uma variedade é adequada ao ensino, desconsiderando as demais formas de expressão como passíveis de avaliação negativa. Isso reforça a supervalorização da norma padrão (Faraco, 2008) e deslegitima a sistematicidade das demais variantes, mantendo-se uma visão tradicional de ensino pautada quase exclusivamente pela gramática normativa, muitas vezes tratada como a única via para o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1979).

Entretanto, a competência comunicativa não se desenvolve exclusivamente com base na norma padrão, mas sim na integração entre a variedade que o aluno já domina e o conhecimento sistematizado das formas prestigiadas (Sene; Barbosa, 2019). Conforme argumenta Travaglia (2009), não se trata de substituir uma forma por outra, mas de ampliar o repertório linguístico do educando, a partir de sua própria variedade, com vistas a uma atuação comunicativa mais consciente, crítica e eficaz em diferentes contextos de uso.

Diante de tal cenário, no qual ainda prevalecem escolhas pedagógicas que ignoram ou minimizam a legitimidade da variação linguística, este estudo tem como objetivo diagnosticar as crenças e as atitudes de alguns professores da educação básica da região metropolitana de Belo Horizonte em relação à diversidade linguística. Busca-se, sobretudo, compreender como esses docentes reagem frente a situações que envolvem o preconceito linguístico, a fim de identificar possíveis lacunas formativas e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e linguisticamente inclusivas. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais” [UPE-APQ 4/2024] (Sene; Oliveira, 2024).

2 Sociolinguística, crenças e atitudes linguísticas

A emergência da Sociolinguística, a partir da década de 1960, promoveu uma inflexão fundamental na maneira de compreender os fenômenos linguísticos, ao estabelecer uma articulação indissociável entre linguagem e sociedade. Desde então, tornou-se insustentável pensar o funcionamento da língua sem considerar os fatores sociais que a atravessam. A variação linguística, antes tratada como desvio ou imperfeição, passou a ser concebida como constitutiva do sistema linguístico e estruturada por regularidades internas, condicionadas por variáveis sociais como classe, faixa etária, gênero, região, entre outras.

Nesse sentido, os fatores externos deixaram de ser meramente acessórios ou contextuais para se tornarem componentes centrais na análise linguística, o que implicou uma reconceitualização da linguagem como prática social. Como afirma Labov (2008, p. 215), ao se referir à linguagem como comportamento social, reconhece-se que os usos linguísticos se realizam a partir de contextos historicamente situados e socialmente mediados: “a língua é uma forma de comportamento social. A variação que observamos nas formas de dizer não é acidental, mas está regulada por fatores sociais concretos.”

Dessa perspectiva, a variação não é uma aberração a ser corrigida, mas expressão legítima da diversidade sociocultural. Entretanto, apesar desse reconhecimento teórico, permanece na sociedade — e, por extensão, na escola — uma expectativa de homogeneidade linguística (Brandão; Sene; Biazolli, 2023). Tal expectativa é sustentada por uma crença difundida de que há uma única forma "correta" de usar a língua, fortemente vinculada à gramática normativa e aos instrumentos legitimadores da cultura letrada (Milroy, 2011). Essa crença não apenas desconsidera a complexidade do sistema linguístico, como também contribui para a estigmatização de determinadas variedades e de seus falantes.

As crenças linguísticas, nesse contexto, podem ser compreendidas como representações sociais historicamente construídas, que expressam juízos de valor sobre a linguagem e seus usos. Segundo Barcelos (2007), tais crenças são dinâmicas e contextuais, moldadas por experiências sociais e por modelos culturais que orientam, por exemplo, o que se espera de um “bom professor de português” ou “o que se espera do aluno que aprende a língua portuguesa na escola”. Para Labov (2008[1972]), as crenças já se fundem às atitudes linguística, dado que se refere a um conjunto uniforme de ações frente à linguagem “que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (Labov, 2008 [1972], p. 176).

Essas crenças estão intrinsecamente associadas às atitudes linguísticas, as quais podem ser abordadas sob duas grandes vertentes teóricas: a abordagem mentalista e a abordagem comportamentalista (Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 1998). A perspectiva mentalista compreende as atitudes como estados mentais internos, não observáveis diretamente, mas inferíveis por meio de instrumentos indiretos, como escalas de opinião e julgamentos de valor. Já a perspectiva comportamentalista entende a atitude como uma tendência observável, passível de verificação por meio de comportamentos linguísticos concretos, como escolhas de forma ou adequações contextuais de fala (Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 1998). Essas abordagens,

embora distintas, podem ser complementares na análise da complexidade das atitudes linguísticas, sobretudo em ambientes educacionais.

Complementarmente, considera-se que as atitudes linguísticas são constituídas por três componentes principais: o cognitivo, o afetivo e o conativo (López Morales, 2004). O componente cognitivo refere-se às crenças, ideias e conhecimentos sobre a língua; o afetivo relaciona-se aos sentimentos despertados pelos usos linguísticos; e o componente conativo diz respeito à predisposição para agir ou reagir frente a determinadas formas linguísticas ou seus falantes (López Morales, 2004; Botassini, 2015). Essa tripartição permite analisar como os sujeitos julgam, sentem e agem diante da linguagem e, por conseguinte, como tais atitudes influenciam práticas pedagógicas.

Também vale destacar que, em geral, as atitudes são fortemente orientadas por duas forças principais: (i) a ideologia da homogeneidade linguística, e (ii) o poder prescritivo das normas escolares. Quando associadas à expectativa normativa da escola, tais crenças alimentam práticas avaliativas restritivas, que priorizam exclusivamente as formas consagradas pela tríade escola–gramática–dicionário. Como observam Freitag (2021) e Sene, Biazolli e Brandão (2023), essa ideologia é sustentada por uma concepção de língua que desconsidera sua heterogeneidade constitutiva, e acaba por prescrever usos legítimos e ilegítimos segundo padrões alheios à realidade dos falantes. Na metáfora proposta por Milroy (2011, p. 57), a norma padrão ocupa o centro gravitacional do sistema linguístico, em torno do qual orbitam os dialetos: os dialetos se tornam, por assim dizer, satélites que têm órbitas em distâncias variadas em torno de um corpo central – o padrão.”

Essa estrutura valorativa não é neutra: ela está atravessada por relações de poder que conferem prestígio a determinados grupos sociais e marginalizam outros. Assim, cria-se a ideia de que a língua “verdadeira” ou “legítima” não é aquela falada pelos sujeitos em suas comunidades, mas sim aquela ensinada na escola, por meio de regras que devem ser adquiridas para que o falante se torne aceito socialmente. Tal concepção ignora os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível, como

propõe Erickson (1987), e contribui para a reprodução de práticas de exclusão e preconceito linguístico. As atitudes linguísticas, nesse cenário, tornam-se dispositivos que sustentam hierarquias simbólicas e operam como mecanismos de regulação social. Como destaca Fernández (1998, p. 179): “[...] as atitudes linguísticas representam a manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por estar centrada e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade.”

A construção de tais atitudes está, portanto, profundamente imbricada com questões de prestígio social e reconhecimento simbólico. Cyranka (2007), dialogando com Weinreich, Labov e Herzog (2006), associa as atitudes linguísticas ao processo de avaliação que os falantes realizam sobre formas linguísticas, o que implica em julgamentos, reações e posicionamentos diante da língua alheia e de seus falantes:

[...] ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão. Os componentes dessas atitudes são o que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados (Cyranka, 2007, p. 20).

A relevância do estudo das crenças e atitudes linguísticas no campo da educação reside no fato de que esses elementos orientam diretamente as práticas pedagógicas. Eles determinam o que é ensinado, como é ensinado e, sobretudo, quais formas de dizer são legitimadas ou marginalizadas. Como ressalta Bortoni-Ricardo (2005, p. 25):

A análise do processo de padronização de uma língua implica dois conjuntos de critérios: propriedades linguísticas relacionadas às características intrínsecas da língua padrão, por exemplo, a sua codificação, e propriedades de natureza psicossocial, referentes à ideologia vigente, às atitudes dos falantes em relação à língua e ao prestígio que atribuem às diversas variedades.

Quando essas atitudes são pautadas em uma visão normativista, desarticulada de fundamentos teóricos consistentes e sensíveis à diversidade, perpetua-se uma pedagogia excludente, que valoriza formas “mais bonitas” em detrimento de outras, geralmente associadas a grupos estigmatizados (Sene; Silva, 2022; Amaral; Silva; Sene, 2022). Nesse sentido, o combate ao preconceito linguístico passa pela conscientização dos educadores acerca da legitimidade das formas variantes e da necessidade de ampliar o repertório linguístico dos estudantes sem negar sua identidade. Bagno (2007, p. 37) sintetiza essa crítica ao denunciar a ilusão da língua ideal:

Variação linguística não é um problema. O problema é achar que a variação linguística é um ‘problema’ que pode ser ‘solucionado’. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

Para superar essa visão, é necessário investir na construção de uma pedagogia da variação linguística, tal como proposta por Faraco (2008, p. 180), que: “[...] não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação.” Essa proposta exige uma formação docente sólida, crítica e atualizada, que permita aos professores compreenderem a variação linguística como conteúdo transversal a todos os eixos do ensino de Língua Portuguesa. A abordagem da diversidade não pode se restringir a tópicos isolados nos livros didáticos ou a atividades pontuais com músicas e tirinhas (Brandão; Sene; Biazolli, 2022). Ao contrário, deve ser incorporada de forma sistemática, contribuindo para uma educação linguística que reconheça e valorize a multiplicidade de vozes presentes na escola e na sociedade.

3 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, orientada por pressupostos da Sociolinguística educacional, especialmente o princípio que defende que o ensino de Língua Portuguesa deve partir da realidade linguística do aluno e reconhecer as variedades populares como legítimas e funcionais (Bortoni-Ricardo, 2005). Ao considerar esse princípio, a investigação busca mapear e analisar como professores da educação básica percebem a variação linguística e se suas atitudes contribuem para acolher a diversidade ou reforçar práticas normativas excludentes.

O estudo está vinculado ao projeto “Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais” [UPE-APQ 4/2024]¹ e tem como foco empírico professores do Ensino Fundamental II da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado on-line, disponibilizado via Google Forms, com o objetivo de acessar diretamente as crenças e atitudes dos docentes em relação à variação linguística e ao preconceito linguístico em situações didáticas concretas. A construção do questionário articula-se com as duas principais abordagens teóricas sobre atitudes linguísticas:

- A abordagem mentalista, que considera as atitudes como constructos psicológicos internos, compostos por três dimensões: o componente cognitivo (ideias e crenças sobre a língua), o componente afetivo (emoções e sentimentos despertados por determinadas formas linguísticas) e o componente conativo ou comportamental (disposições à ação diante de tais formas);
- A abordagem comportamentalista, que entende as atitudes como reações observáveis em contextos controlados, utilizando-se de estratégias indiretas de mensuração para inferir julgamentos sociais associados à linguagem (cf. Lambert *et al.*, 1960; Cyranka, 2007; Garrett *et al.*, 2003).

¹ CAAE: 63776222.7.0000.5097.

O instrumento de coleta foi organizado em três partes complementares, cada uma delas orientada a captar aspectos distintos da atitude linguística segundo as abordagens referidas.

Parte I – Situação-problema (abordagem direta e componente conativo)

A primeira parte do questionário propôs aos participantes uma situação-problema envolvendo práticas explícitas de discriminação linguística entre estudantes. A partir do cenário, os docentes foram convidados a responder a três questões abertas, elaboradas para revelar como avaliam a situação e que ações tomariam frente aos comentários discriminatórios. O foco analítico dessa etapa recai sobre o componente conativo das atitudes linguísticas, ou seja, as disposições à intervenção pedagógica e os posicionamentos frente à diversidade linguística em sala de aula. A formulação das perguntas seguiu um gradiente de explicitação do tema. Enquanto a primeira questão convida o professor a expor reações mais espontâneas diante do conflito, a última dirige a atenção explicitamente ao fenômeno do preconceito linguístico, permitindo, assim, mapear também o grau de consciência sociolinguística dos participantes.

Figura 1 – Parte I – Questionário online.

Diante dessa situação, como você, professor responsável pela turma, reagiria? *

Sua resposta

Como explicar os deslizes cometidos pelo aluno? *

Sua resposta

Que explicação você daria aos colegas da turma para que esses comentários não venham a surgir de novo? *

Sua resposta

Situação problema

Um(a) professor(a) solicita a um aluno que escreva algumas frases no quadro. Porém, durante a atividade, o aluno incorre em alguns deslizes, veja o exemplo:

Frase 1	Os rapazes têm três caderno muito bonito
Frase 2	A gente vamos ao clube
Frase 3	Eu vi ele saindo de casa mais cedo hoje
Frase 4	Você que faze um favo para mim?

Os colegas, ao observarem as frases, começam a falar coisas como "Ele não sabe português", "Que coisa feia", "Que burro!", "Volta para pré-escola".

Voltar Próxima Limpar formulário

Fonte: elaborada pelos autores.

Parte II – Asserções avaliativas (abordagem indireta e componentes cognitivo e afetivo)

A segunda parte do questionário foi composta por um conjunto de asserções atitudinais, às quais os participantes deveriam responder em escala de concordância. As asserções foram inspiradas no modelo teórico proposto por Cyranka (2007) e por estudos sobre avaliações subjetivas na sociolinguística variacionista (cf. Labov, 2008 [1972]; Sene, 2019), a exemplo de: “A escola deve corrigir a fala dos alunos” ou “Para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia”. Essa seção mobiliza a abordagem comportamentalista, por meio de um instrumento indireto de coleta de atitudes, e busca acessar os componentes cognitivo (crenças e conhecimentos declarados) e afetivo (reações valorativas associadas à língua e aos falantes) das atitudes linguísticas.

Figura 2 – Parte II – Questionário online.

A interface do questionário online, Parte II, apresenta uma seção intitulada "Pesquisa" com uma orientação para o preenchimento da escala do tipo Likert. A escala é composta por cinco pontos numerados de 1 a 5, com rótulos "CONCORDO TOTALMENTE" (verde), "CONCORDO" (verde), "NEUTRO" (amarelo), "DISCORDO" (vermelho) e "DISCORDO TOTALMENTE" (vermelho). As asserções avaliativas são:

- Para saber ESCREVER bem, basta conhecer as regras de ortografia. *
- Só a norma padrão deve ser ensinada da na escola. *
- A língua escrita é mais correta do que a falada. *
- A escola deve corrigir a FALA dos alunos. *

Para cada asserção, há uma escala de resposta com cinco pontos numerados de 1 a 5, com rótulos "Concordo totalmente" e "Discordo totalmente".

Fonte: elaborada pelos autores.

Parte III – Perfil sociodemográfico

A terceira e última parte do instrumento visou levantar dados sobre o perfil sociodemográfico dos participantes, como idade, tempo de docência, gênero e tipo de formação (pública ou privada). Tais informações foram empregadas para triangular os dados e identificar eventuais padrões sociolinguísticos associados a variáveis sociais.

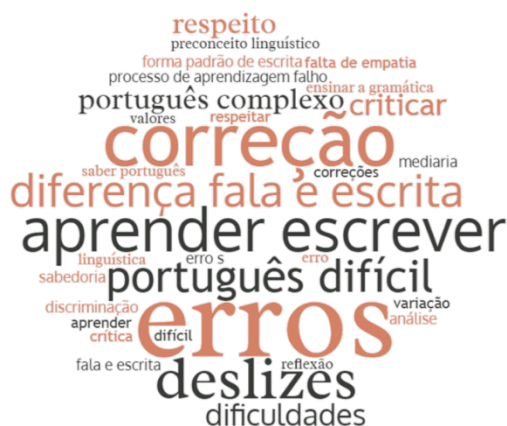
Antes da aplicação definitiva, o questionário foi validado por seis docentes, que avaliaram a clareza das perguntas, o tempo necessário de resposta e a coerência do conteúdo com os objetivos da pesquisa. Entre as principais recomendações dos docentes que validaram o questionário, estava o tempo médio para responder as perguntas, o que nos obrigou reduzir de 6 questões abertas na parte I para apenas 3. Após os ajustes recomendados, o questionário foi disponibilizado on-line e respondido por 21 professores da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

4 Análise dos dados

Conforme apresentado na seção de metodologia, a primeira parte do questionário propôs uma situação-problema em que um aluno, ao ser convidado a resolver um exercício no quadro, produz enunciados com desvios em relação à modalidade escrita formal da língua, como: (i) “Os rapazes têm três caderno muito bonito”; (ii) “A gente vamos ao clube”; (iii) “Eu vi ele saindo de casa mais cedo hoje”; e (iv) “Você quer fazer um favor para mim?”. Essas construções, marcadamente presentes em diversas variedades populares do português falado no Brasil, foram motivo de chacota por parte dos colegas, que emitiram juízos como: “Ele não sabe português”, “Que coisa feia”, “Que burro!” e “Volta para a pré-escola”. Diante disso, os professores participantes da pesquisa foram convidados a indicar como reagiriam frente à situação.

A nuvem de palavras (Fig. 3) sintetiza os elementos lexicais mais frequentes nas respostas. Embora alguns docentes tenham demonstrado sensibilidade ao apontar atitudes relacionadas ao respeito e à empatia, esses termos aparecem com menos destaque do que palavras como “erro”, “correção”, “deslizes”, “aprender”, “falar/escrever”, evidenciando a centralidade de uma concepção normativa e homogênea de língua.

Figura 3 – Respostas da pergunta “Diante dessa situação, como você, professor responsável pela turma, reagiria?”.



Fonte: elaborada pelos autores.

Esse resultado revela uma orientação ainda fortemente ancorada na ideologia do padrão (Milroy, 2011), segundo a qual há uma única forma correta de usar a língua, geralmente associada à variedade prestigiada, e que toda ocorrência que diverge dessa norma deve ser corrigida. Tal postura manifesta atitudes linguísticas que, segundo Cyranka (2007), se expressam tanto de forma consciente quanto inconsciente, mobilizando componentes afetivos (reações emocionais aos usos não-padrão), cognitivos (crenças internalizadas sobre o que é certo ou errado) e conativos (ações ou julgamentos que orientam a prática docente frente aos usos linguísticos dos alunos).

À luz da Sociolinguística Educacional, especialmente do princípio de que o ensino de língua deve partir da realidade linguística do aluno e reconhecer a legitimidade das variedades populares (Bortoni-Ricardo, 2005), evidencia-se que os professores, em sua maioria, não interpretaram os enunciados como fenômenos naturais da variação linguística, mas sim como erros a serem corrigidos. Ainda que alguns participantes tenham demonstrado preocupação com o acolhimento dos alunos, não houve menções explícitas à necessidade de problematizar o comportamento discriminatório dos colegas de turma ou de promover uma reflexão crítica sobre os usos linguísticos variáveis como práticas legítimas nas comunidades de fala.

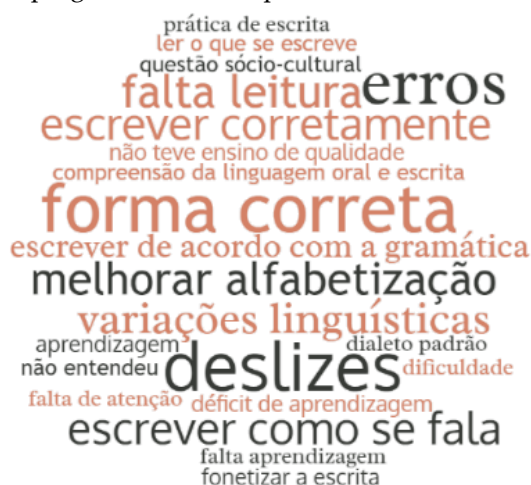
Essa dissociação entre o reconhecimento da variação e a ação pedagógica crítica reforça o papel das crenças linguísticas cristalizadas no imaginário social — entendidas como representações socialmente construídas sobre a língua e seus falantes (Barcelos, 2007). Quando não questionadas, essas crenças sustentam atitudes que silenciam os alunos que se afastam da norma culta, restringem sua participação e impactam negativamente no desenvolvimento da competência comunicativa — tal como definida por Hymes (1972), ou seja, como a capacidade de utilizar a linguagem de modo adequado aos diferentes contextos sociais.

Espera-se que as práticas pedagógicas promovam, então, não a substituição automática de um suposto “erro” por uma forma “certa”, mas sim a criação de espaços de reflexão sobre os fatores que condicionam os usos linguísticos e a construção de uma postura docente crítica frente ao preconceito linguístico. Tal movimento exige que o professor não apenas reconheça a variação, mas que a compreenda como constitutiva da linguagem e da identidade dos falantes. Nesse sentido, Faraco (2008) defende uma pedagogia da variação linguística que trate os fenômenos variáveis não de forma anedótica ou marginal, mas como elementos estruturantes do ensino de língua.

A segunda pergunta da Parte I do questionário tinha como objetivo investigar se os docentes seriam capazes de reconhecer e explicar a ocorrência de usos linguísticos variáveis, a partir do enunciado: “Como explicar os deslizos cometidos pelo aluno?”. Os dados revelam construções linguísticas que refletem fenômenos bem documentados na literatura variacionista, tais como a ausência de concordância nominal e verbal (ex: “três caderno”, “a gente vamos”), o uso do pronome reto em posição de objeto (“vi ele”), e o apagamento do /r/ em verbos no infinitivo (“faze” por “fazer”). Tais usos, embora não pertençam à modalidade padrão da escrita, são legítimos e recorrentes em variedades populares do português falado no Brasil, sendo condicionados por fatores internos (como processos fonológicos e sintáticos) e externos (como o nível de escolaridade, classe social e identidade linguística dos falantes).

A nuvem de palavras (Figura 4) mostra que os termos mais frequentes nas respostas dos professores foram “forma correta”, “erro”, “deslizes”, “alfabetização” e “escrever corretamente”. Esses termos denotam uma perspectiva normativa e uniformizadora da língua, voltada para a padronização e correção do aluno, e não para a valorização dos seus repertórios linguísticos reais.

Figura 4 – Resposta à pergunta “Como explicar os deslizes cometidos pelo aluno?”



Fonte: elaborada pelos autores.

É perceptível, portanto, que as atitudes linguísticas predominantes entre os docentes se alinham à chamada perspectiva comportamentalista, em que a atitude é inferida a partir de respostas observáveis – neste caso, os comentários sobre a “correção” e o “déficit” (Garrett *et al.*, 2003). Do ponto de vista estrutural, essas atitudes se manifestam por meio de componentes cognitivos (a crença de que há uma forma correta e única de falar/escrever), afetivos (reações negativas aos desvios) e conativos (práticas escolares voltadas à correção imediata).

Embora algumas respostas indiquem, de forma periférica, o reconhecimento da variação linguística (“Muitas vezes escrevemos da forma que falamos”), elas são imediatamente seguidas por apelos à norma (“mas na escrita precisamos escrever de acordo com a gramática”), o que evidencia uma crença profundamente enraizada na superioridade da variedade padrão. Tal postura demonstra o que Barcelos (2007) define como crenças implícitas, fortemente influenciadas pelas representações sociais

da língua e do ensino, dificilmente questionadas em contextos escolares. Essa incongruência entre reconhecer a variação e, ao mesmo tempo, reprimi-la na prática escolar, compromete diretamente o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes (Hymes, 1972), pois desconsidera a função social da linguagem e ignora a importância de a escola formar falantes conscientes e críticos das práticas linguísticas em circulação.

Sob os pressupostos da Sociolinguística Educacional, especificamente no que se refere aos princípios defendidos por Bortoni-Ricardo (2005), espera-se que os professores atuem como mediadores entre os usos linguísticos dos alunos e a variedade padrão, promovendo o reconhecimento da legitimidade das formas populares e criando estratégias didáticas que valorizem a diversidade. Quando os professores reagem apenas com correção, sem explicitar as motivações sociais e estruturais por trás dos usos linguísticos dos alunos, perdem-se oportunidades pedagógicas de promover a reflexão crítica sobre o funcionamento da língua.

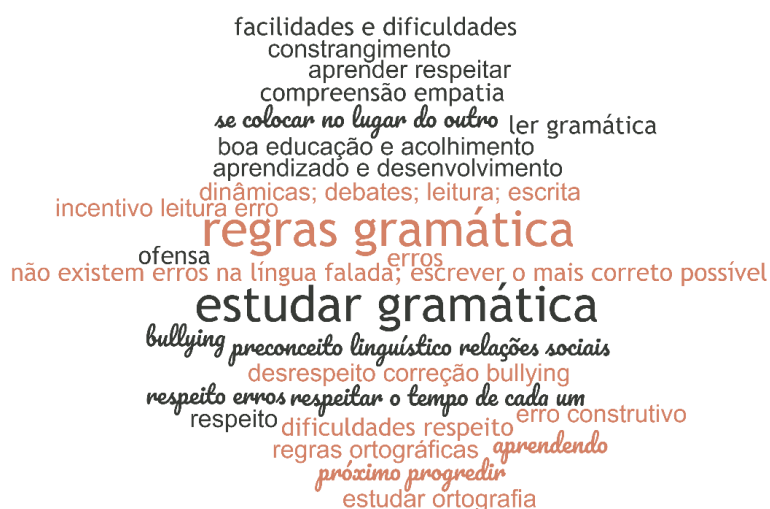
Os dados confirmam, portanto, o alerta de Bortoni-Ricardo (2004), ao afirmar que muitos professores ainda se sentem inseguros diante dos chamados “erros de português”, não sabendo se devem corrigi-los, ignorá-los ou contextualizá-los. Essa insegurança, quando não enfrentada com formação adequada, acaba perpetuando práticas que deslegitimam as vozes dos alunos e enfraquecem os objetivos de uma educação linguística crítica².

² Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno; Rangel, 2013, p. 23)

A terceira e última pergunta da Parte I do questionário teve como pressuposto investigativo a hipótese de que os professores, diante da tarefa de explicar aos colegas da turma os motivos pelos quais seus comentários discriminatórios não deveriam ser repetidos, lançariam mão de uma pedagogia da variação linguística. Esperava-se que suas respostas incorporassem explicações sobre a legitimidade das variedades linguísticas não padrão, a gradação dos fenômenos linguísticos e o princípio da valorização dos saberes vernaculares dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de competências em outras variedades da língua.

No entanto, conforme evidencia a nuvem de palavras (Figura 5), os termos mais frequentes nas respostas dos docentes mantêm o foco em estratégias corretivas associadas à gramática normativa — como “estudar gramática” e “regras gramaticais” — o que indica uma centralidade persistente do componente cognitivo da atitude linguística, entendido aqui como a crença de que há uma única forma linguística considerada adequada, legítima e eficaz para todos os contextos (Garrett, 2010). Essa ênfase normativa evidencia uma concepção estática e prescritiva da língua, que desconsidera os fatores sociais, identitários e contextuais que estruturam os usos linguísticos dos falantes.

Figura 5 – Resposta à pergunta “Que explicação você daria aos colegas da turma para que esses comentários não venham a surgir de novo?”



Fonte: elaborada pelos autores.

Apenas dois professores fizeram menções, ainda que de maneira superficial, ao preconceito linguístico e à variação. Mesmo quando há reconhecimento de que os alunos não devem ser discriminados por sua forma de falar, não se observa, nas respostas, qualquer mobilização conceitual mais precisa sobre os fenômenos de variação apresentados. Ausenta-se, por exemplo, a explicitação da motivação social para construções como “a gente vamos” (marcador típico da fala popular urbana), ou a valorização do português vernacular como legítima forma de expressão, conforme propõem Labov (1972) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Essa lacuna evidencia o distanciamento dos professores dos princípios da Sociolinguística Educacional, especialmente do princípio segundo o qual “o ensino da norma-padrão deve ocorrer de modo que o aluno não se sinta inferiorizado em relação à sua própria variedade linguística” (Bortoni-Ricardo, 2005). A ausência dessa perspectiva de mediação linguística reitera um ensino que, ainda que bem-intencionado, silencia o aluno e invalida sua performance linguística cotidiana.

Outros professores forneceram respostas mais genéricas no sentido em que destacam questões relacionadas ao respeito e ao acolhimento. Também foi recorrente respostas que destacavam a importância da leitura, a saber: Para ninguém cometer estes tipos de erros. Vamos fazer rodízio de leituras.” (INFM33A). As respostas que valorizam a leitura como solução para os “erros” cometidos pelos alunos também carecem de uma discussão mais aprofundada. Embora a leitura desempenhe um papel importante na familiarização com os padrões da escrita, ela não necessariamente atua de forma direta no controle ortográfico e gramatical, como já apontado por Zorzi (2003), que demonstra a existência de crianças com hábitos de leitura consolidados e, ainda assim, com dificuldades na escrita.

Ainda mais problemático, porém, é o predomínio de uma crença alexandrina — ou seja, uma visão que encara a variação como ameaça à pureza da língua, a ser combatida por meio do estudo das regras gramaticais. Esse tipo de atitude revela uma adesão à perspectiva comportamentalista das atitudes linguísticas, em que o que

importa é o comportamento observável (a fala ou a escrita “errada”), e a atitude desejável é a conformidade à norma.

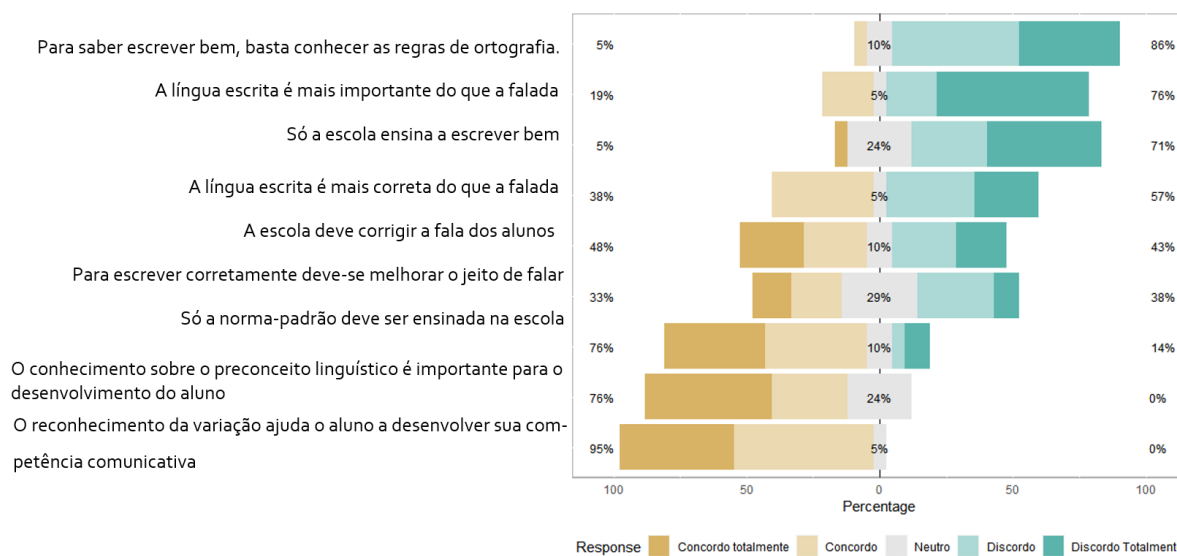
Essa tendência observada nas respostas também revela a ausência de mobilização de conhecimentos linguísticos capazes de mediar pedagogicamente a relação entre os diferentes usos da língua e as expectativas normativas da escola. O foco nas regras gramaticais como solução única para os desvios linguísticos impede que se estabeleça um diálogo mais produtivo entre o vernáculo do aluno e a variedade padrão, dificultando a apropriação consciente das marcas de prestígio que o ensino escolar busca desenvolver (Sene; Barbosa, 2019). Por esse motivo, o papel do professor, enquanto mediador, demanda mais do que correção: exige uma escuta qualificada e uma ação pedagógica ancorada nos princípios de uma educação linguística crítica, comprometida com o reconhecimento da diversidade e a ampliação das possibilidades de uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Com base nas respostas obtidas na parte II do questionário, foi elaborado o gráfico da Figura 6, que sintetiza o grau de concordância dos professores com as afirmações previamente descritas na seção de Metodologia. As respostas foram organizadas segundo a Escala de Likert (Likert, 1932), sendo a visualização das frequências viabilizada pelo uso do software R (Core Team, 2022), com o pacote “likert”. Essa etapa da análise visa observar se há coesão atitudinal entre os docentes e, ademais, cotejar os posicionamentos expressos nas afirmações com os discursos anteriormente registrados na Parte I do questionário.

A análise da primeira asserção – “Para escrever bem, basta saber as regras de ortografia” – revela que 86% dos professores discordam da proposição. Tal resultado evidencia uma atitude negativa frente à redução da escrita ao domínio das normas ortográficas. Do ponto de vista mentalista, essa resposta pode indicar uma predisposição cognitiva mais alinhada a concepções contemporâneas de letramento, nas quais a escrita é compreendida como prática social e não apenas como codificação normativa (Soares, 1998). Já sob o viés comportamentalista, tal discordância pode

expressar uma adesão declarada ao discurso crítico sobre o ensino de língua, embora nem sempre se converta em prática docente efetiva, como será problematizado mais adiante.

Figura 6 – Gráfico de Likert sobre o grau de concordância acerca das asserções sobre língua, variação e norma.



Fonte: elaboração própria.

A segunda asserção — “A fala dos alunos é mais importante do que a escrita” — teve 76% de discordância, o que indica uma valorização de ambas as modalidades. Essa atitude sugere que os docentes compreendem fala e escrita como complementares no processo de ensino-aprendizagem. Tal entendimento revela uma atitude cognitiva que se afasta da hierarquização tradicional entre modalidades e se aproxima do modelo do continuum oralidade-escrita (Marcuschi, 2001). Entretanto, como as atitudes são compostas também pelo componente afetivo, é necessário investigar se esse reconhecimento valorativo se manifesta também na valorização efetiva das práticas orais em sala.

No caso da terceira asserção — “Só a escola ensina a escrever bem” —, a discordância de 71% indica que os docentes reconhecem outros contextos como relevantes para a aquisição da escrita. A atitude expressa aqui é, mais uma vez, positiva em termos cognitivos, ao admitir a natureza multifatorial da aprendizagem

da escrita. Contudo, a análise das respostas abertas revela certa contradição: quando solicitados a descrever suas práticas, muitos docentes recorrem a estratégias tradicionais centradas na correção de erros. Isso evidencia um descompasso entre a dimensão afetivo-valorativa (o que consideram importante) e a comportamental (o que fazem), ressaltando a tensão entre crenças declaradas e práticas internalizadas.

A quarta asserção – “A escola deve corrigir a fala dos alunos” – apresentou uma distribuição equilibrada: 48% de concordância e 43% de discordância. Esse dado reflete a complexidade das atitudes diante da variação linguística e do papel normatizador da escola. A divergência pode ser explicada pela tensão entre o componente afetivo, marcado pelo desejo de correção e promoção do “melhor uso” da língua, e o componente cognitivo, que reconhece a legitimidade das variedades linguísticas e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva (Bortoni-Ricardo, 2004). A análise comportamentalista das respostas abertas reforça esse quadro: embora parte dos docentes declare respeito à diversidade linguística, suas práticas frequentemente revelam posturas corretivas e normativas.

Na asserção seguinte – “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar” –, há uma divisão nas atitudes: 38% discordam, 33% concordam e 29% permanecem neutros. A elevada neutralidade aponta para um possível conflito entre crenças internalizadas e discursos científicos assimilados. A aceitação implícita da escrita como “espelho da fala” ainda ressoa em muitos contextos escolares, o que pode gerar atitudes ambivalentes. A partir da perspectiva mentalista, essa hesitação pode indicar uma instabilidade atitudinal frente à relação entre fala e escrita, enquanto a abordagem comportamentalista sugere uma inconsistência nas práticas pedagógicas frente à concepção defendida.

A sexta asserção – “Só a norma-padrão deve ser ensinada na escola” – apresentou uma expressiva concordância de 76%. Esse dado revela atitudes conservadoras e tradicionalistas, fortemente enraizadas na valorização da norma culta como único modelo linguístico legítimo no espaço escolar. Do ponto de vista

mentalista, essa crença revela uma ancoragem ideológica na homogeneização e no ideal normativo, enquanto, na vertente comportamentalista, nota-se que as práticas escolares continuam a operar a partir dessa visão, mesmo em contextos que se declaram favoráveis à diversidade. Essa atitude é reveladora de um componente afetivo que associa a norma-padrão à autoridade, prestígio e correção.

A sétima asserção — “Conhecer o preconceito linguístico é relevante para o desenvolvimento do aluno” — teve 76% de concordância. Trata-se de uma atitude positiva do ponto de vista valorativo e afetivo, que aponta para uma sensibilidade frente às desigualdades linguísticas. Entretanto, a análise comportamentalista das respostas abertas sugere que o reconhecimento do preconceito não necessariamente se converte em ações pedagógicas voltadas à superação dessa violência simbólica (Bourdieu, 1982), o que aponta para uma lacuna entre o reconhecimento cognitivo e a efetivação prática.

Por fim, a última asserção — “Reconhecer a variação linguística ajuda o aluno a desenvolver sua competência comunicativa” — apresentou o maior grau de concordância entre os participantes (95%). Essa resposta sugere uma atitude altamente favorável à inserção da variação no ensino, com fortes componentes afetivos (valorização da diversidade) e cognitivos (entendimento da variação como promotora de competência comunicativa). No entanto, a prática declarada nos demais itens do questionário e nas respostas abertas revela que essa valorização ainda não se traduz de maneira sistemática nas propostas de ensino, o que evidencia o desafio da coerência entre os níveis das atitudes.

5 Considerações finais

As análises empreendidas neste estudo evidenciam tensões estruturais entre crenças declaradas e práticas efetivas no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à variação linguística e ao preconceito linguístico no ambiente de sala de aula. Ao tomar como objeto de investigação as respostas fornecidas por docentes da

educação básica a um questionário estruturado em duas partes — uma qualitativa e outra quantitativa —, foi possível observar uma dissociação significativa entre atitudes explícitas e atitudes implícitas, aspecto já amplamente discutido nos estudos sobre atitudes linguísticas (Garret, 2010; Baker, 1992; Woolard, 1985). Essa dissociação confirma a relevância de abordagens que considerem tanto os componentes mentalistas quanto os comportamentais das atitudes, bem como a necessidade de instrumentos metodológicos que consigam captar essas dimensões com sensibilidade.

Embora as respostas indicadas nas escalas de Likert revelem uma adesão expressiva a concepções contemporâneas de linguagem — como a valorização da variação linguística e a recusa à concepção da escrita como espelho da fala —, os dados qualitativos sugerem que, diante de situações concretas, os docentes ainda operam sob o paradigma da correção normativa, sustentado por uma gramática escolar normativa e por um modelo de língua homogêneo e idealizado. Tal constatação reforça o argumento de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) sobre a permanência de uma pedagogia de cunho elitista e excludente, pouco sensível às práticas linguísticas dos sujeitos reais da escola pública.

Além disso, os dados também revelam a carência de ações formativas que promovam uma compreensão mais profunda da natureza gradual e contextual da variação linguística e das relações de poder que se inscrevem nos julgamentos de valor sobre diferentes usos da língua. Nesse sentido, a escola, ao reproduzir discursos de correção e estigmatização, deixa de cumprir seu papel de espaço de letramento crítico (Rojó, 2009; Street, 1984), contribuindo para a manutenção de desigualdades simbólicas e impedindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Frente a esse cenário, torna-se urgente investir em processos formativos que permitam aos docentes não apenas reconhecer a existência de diferentes variedades linguísticas, mas também ressignificar suas próprias atitudes diante delas, compreendendo a dimensão ideológica que subjaz às práticas pedagógicas baseadas

na exclusão do vernáculo. Para tanto, é imprescindível articular os fundamentos da Sociolinguística Educacional, tal como formulada por Bortoni-Ricardo (2004), com os princípios da Pedagogia da Variação Linguística (Oliveira; Callou, 2022), de modo que os docentes sejam capacitados a promover uma educação linguística mais democrática, inclusiva e responsiva às condições reais de uso da linguagem pelos sujeitos da escola.

Portanto, os resultados aqui apresentados não apenas sinalizam entraves, mas também apontam caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os pressupostos de uma educação emancipatória, ou seja, uma educação comprometida com a transformação da realidade social (Gadotti, 2012). Ao reconhecer o valor epistemológico e pedagógico da diversidade linguística, é possível transformar o espaço escolar em um lugar de diálogo, escuta e valorização das múltiplas vozes que nele ressoam.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-82, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- BAKER, C. **Attitudes and language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

BRANDÃO, S.; BIAZOLLI, C.; SENE, M. Preconceito linguístico dentro e fora da rede. **Falange Miúda - Revista de Estudos da Linguagem**. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/430/334>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CYRANKA, L. F. **Atitudes linguísticas de escolas públicas de Juiz de Fora**. 2007. Tese (Doutorado) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Juiz de Fora, 2007.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, R. M. K. **Gramática Viva ao Vivo**. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/gramatica.html/>. Atualizado em: 2021-04-11. Acesso em: jul. 2024.

GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. Florianópolis: II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica Democratização, emancipação e sustentabilidade, 2012. Disponível em: https://pdfdocumento.com/trabalho-e-educacao-numa-perspectiva-seduc_5a05a48d1723dda53bb230ef.html. Acesso em: out. 2025.

GARRETT, P.; COUPLAND, N.; WILLIAMS, A. **Investigating language attitudes**: social meanings of dialect, ethnicity and performance. Cardiff: University of Wales Press, 2003.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GÓMEZ MOLINA, J. C. La dimensión afectiva de las actitudes lingüísticas. In: HERNÁNDEZ, J. M.; NARBONA, A. (eds.). **Lengua y sociedad en el mundo hispánico**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1996. p. 39-54.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KOCH, I.; VILLAÇA, G.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *In*: KOCH, I.; VILLAÇA, G.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 2. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, J. J.; NASCIMENTO, J. S. Expressão do sujeito nulo em redações de alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 25, n. 51, p. 201-215, 2016. DOI <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.2015n51a223>

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2003.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set.-dez./2019. DOI <https://doi.org/10.22168/2237-6321-31654>

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHERRE, M. M. P. Um diálogo entre tradição, variação e preconceito: identidades silenciadas. In: PILATI, A.; PILATI, E. (org.). **Línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas**. São Paulo: Pontes, 2019. p. 9-50.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos de redações escolares do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2018.

SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. **A COR DAS LETRAS (UEFS)**, v. 19, p. 7, 2019. DOI <https://doi.org/10.13102/cl.v19i3.4340>

SENE, M. G.; BIAZOLLI, C. C.; BRANDÃO, S. M. “What deeply irritates you”: subjective evaluation na societal evidence of (socio)linguist phenomena. In: **Understanding Linguistic Prejudice: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil**. Ed. Springer, 2023. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-031-25806-0_4

SENE, M. G; OLIVEIRA, F. A. L. **Bases para uma pedagogia da variação linguística: língua, variação e valores sociais**. Projeto de Pesquisa. APQ 4/2024. Universidade de Pernambuco. Disponível em: <https://osf.io/r3h4z/>

SILVA, J. M. da; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. E-book.

TARALLO, F.. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

WOOLARD, K. A. Language variation and cultural hegemony: toward an integration of sociolinguistic and social theory. **American Ethnologist**, v. 12, n. 4, p. 738-748, 1985. DOI <https://doi.org/10.1525/ae.1985.12.4.02a00090>

ZORZI, J. L. **A Influência do Perfil de Leitor nas Habilidades Ortográficas**. Rio de Janeiro: Soletras, 2003.