ISSN Eletrônico: 1984-0187
ISSN Impresso: 1518-5648

https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.28.25387.011

Crenças linguísticas de professores de língua portuguesa da rede pública de Buritizal-SP

Linguistic Beliefs of Portuguese Language Teachers in the Public School System of Buritizal-SP

Creencias Lingüísticas de los Profesores de Lengua Portuguesa de la Red Pública de Buritizal-SP

Thiago Afonso Nogueira[1]
https://orcid.org/0000-0003-3273-0721
Marcus Garcia de Sene[2]
https://orcid.org/0000-0002-2715-5294
Juliana Bertucci Barbosa[3]
https://orcid.org/0000-0002-1510-633X

Resumo: Este artigo investiga as crenças linguísticas de professoras da rede pública de Buritizal (SP), com foco em suas representações sobre a língua, a variação linguística e o ensino. Fundamentada na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e em estudos sobre atitudes linguísticas (López Morales, 2004), a pesquisa adota metodologia qualitativa, utilizando um teste com 23 questões distribuídas em seis blocos temáticos. A análise revela a predominância de uma visão normativa da língua, com valorização da norma-padrão e da escrita. Contudo, emergem sinais de consciência crítica em temas como identidade linguística e adequação situacional. As respostas indicam contradições e tensões, evidenciando a coexistência entre crenças tradicionais e possibilidades de abertura a práticas pedagógicas mais inclusivas. Conclui-se que essas crenças são socialmente construídas, atravessadas por experiências e afetos, e que a formação continuada desempenha papel fundamental na ressignificação dessas perspectivas em prol de um ensino mais crítico e sensível à diversidade linguística.
Palavras-chave: Crenças linguísticas. Sociolinguística. Língua Portuguesa.

[1] Graduação em Letras Português e Inglês - UFTM. Graduando em Estudos Franceses e Francófonos e Estudos de Gênero na Universidade de Victoria, em Victoria, Cólumbia Britânica, Canadá. E-mail: thiagonogueira@uvic.ca

[2] Doutor em Linguística pela UNESP. Professor do Departamento em Linguística e Práticas de Ensino e Permanente do Profletras UPE/Garanhuns. E-mail: marcus.sene@upe.br

[3] Doutora em Linguística pela UNESP. Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM. E-mail: juliana.barbosa@uftm.edu.br

Abstract: This article investigates the linguistic beliefs of public school teachers in Buritizal (SP), focusing on their representations of language, linguistic variation, and teaching. Grounded in Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005) and studies on language attitudes (López Morales, 2004), the research adopts a qualitative methodology, using a test with 23 questions distributed across six thematic blocks. The analysis reveals a predominance of a normative view of language, with an emphasis on standard language and writing. However, signs of critical awareness emerge in topics such as linguistic identity and situational appropriateness. The responses indicate contradictions and tensions, highlighting the coexistence of traditional beliefs and the potential openness to more inclusive pedagogical practices. It is concluded that these beliefs are socially constructed, shaped by experiences and affective dimensions, and that continuing education plays a crucial role in reshaping these perspectives in favor of a more critical and diversity-sensitive approach to language teaching.
Keywords: Linguistic beliefs. Sociolinguistics. Portuguese Language.

Resumen: Este artículo investiga las creencias lingüísticas de profesoras de la red pública de Buritizal (SP), con enfoque en sus representaciones sobre la lengua, la variación lingüística y la enseñanza. Fundamentada en la Sociolingüística Educativa (Bortoni-Ricardo, 2005) y en estudios sobre actitudes lingüísticas (López Morales, 2004), la investigación adopta una metodología cualitativa, utilizando una prueba con 23 preguntas distribuidas en seis bloques temáticos. El análisis revela la predominancia de una visión normativa de la lengua, con valorización de la norma estándar y de la escritura. Sin embargo, emergen señales de conciencia crítica en temas como la identidad lingüística y la adecuación situacional. Las respuestas indican contradicciones y tensiones, evidenciando la coexistencia entre creencias tradicionales y posibilidades de apertura a prácticas pedagógicas más inclusivas. Se concluye que esas creencias son socialmente construidas, atravesadas por experiencias y afectos, y que la formación continua desempeña un papel fundamental en la resignificación de esas perspectivas en favor de una enseñanza más crítica y sensible a la diversidad lingüística.
Palabras-clave: Creencias lingüísticas. Sociolingüística. Lengua Portuguesa.

Introdução

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas têm se consolidado como um campo promissor na Sociolinguística contemporânea, sobretudo por permitirem a compreensão dos processos de valoração social das variedades linguísticas e seus desdobramentos ideológicos e pedagógicos (Leite, 2004; Botassini, 2015; 2009; Silva; Botassini, 2015). Ainda que esse campo de investigação tenha ganhado força nas últimas décadas, contribuições como as de Labov (2008), ao investigar a mudança fonética no inglês da ilha de Martha's Vineyard, já evidenciavam, ainda que de forma indireta, a relevância de fatores subjetivos no comportamento linguístico das comunidades de fala.

No Brasil, embora a Sociolinguística tenha se consolidado, em um primeiro momento, como um campo voltado prioritariamente à descrição de variedades linguísticas a partir de amostras de fala em contextos rurais e urbanos, observa-se, nas últimas décadas, uma ampliação de seu escopo analítico. Esse movimento tem incorporado a dimensão atitudinal dos usos linguísticos, direcionando a atenção para as crenças e os juízos valorativos que orientam não apenas práticas escolares e sociais, mas também os processos de avaliação subjetiva que incidem sobre a variação linguística e seus falantes (Amaral, 1989; Sene, 2019; 2023).

As crenças linguísticas, concebidas como construções simbólicas forjadas ao longo do processo de socialização dos indivíduos, articulam dimensões cognitivas, afetivas e ideológicas, influenciando percepções e posturas frente às diferentes formas de realização da língua (Botassini, 2015; Barcelos, 2007). Embora sejam muitas vezes percebidas como individuais, as crenças são, na verdade, produtos históricos e sociais, ancorados em experiências interativas e discursos circulantes (Yero, 2010). Tais crenças moldam comportamentos e decisões, inclusive no âmbito educacional, operando como filtros interpretativos sobre o que se considera adequado ou desviante na linguagem dos sujeitos.

Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como a brasileira, o prestígio atribuído a determinadas variedades está diretamente vinculado às hierarquias sociais e culturais. Como indicam Giles, Ryan e Sebastian (1982) e López Morales (2004), os padrões linguísticos das classes dominantes são frequentemente tomados como modelos legítimos para ascensão social, enquanto formas consideradas "populares" ou "não padrão" são estigmatizadas, restringindo oportunidades de inclusão e sucesso. No espaço escolar, essa lógica se reproduz no ensino de Língua Portuguesa, ainda majoritariamente pautado por uma concepção normativa de língua e por práticas pouco sensíveis à heterogeneidade linguística dos alunos (Silva; Botassini, 2015; Faraco, 2008; Baronas, Cobucci, 2016).

Nesse contexto, este artigo propõe investigar as crenças linguísticas de professores de Língua Portuguesa de escolas públicas do município de Buritizal, interior de São Paulo. Para tanto, foi construído e aplicado um teste de crenças linguísticas, cujos resultados permitem observar como os sujeitos envolvidos no processo educativo assumem e reproduzem valores linguísticos, ora alinhando-se a discursos normativos, ora manifestando resistências e reinterpretações. Ao dar visibilidade a essas crenças, a pesquisa busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e conscientes da diversidade linguística como patrimônio simbólico e direito sociocultural dos falantes.

A Sociolinguística, as crenças e as atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa

A consolidação da Sociolinguística enquanto campo científico representou um divisor de águas na forma de compreender a língua e seu ensino. Inicialmente voltada à descrição das variações linguísticas em contextos naturais de fala, especialmente na tradição variacionista laboviana (Labov, 2008), a disciplina expandiu seus horizontes, incorporando dimensões atitudinais e ideológicas dos usos linguísticos. Essa ampliação tem sido essencial para o campo da educação linguística, pois permite investigar não apenas o como os falantes usam a língua, mas como avaliam usos linguísticos, abrindo espaço para reflexões sobre os valores atribuídos a diferentes variedades.

O problema da avaliação linguística, conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006), se refere justamente aos juízos que os falantes fazem sobre a própria variedade linguística e a de outros, juízos estes muitas vezes atravessados por ideologias, estigmas e relações de poder. No ambiente escolar,

esse processo se intensifica quando crenças e atitudes linguísticas são reproduzidas de forma acrítica, seja por docentes, seja por discentes, reforçando discursos normativos e marginalizando repertórios linguísticos populares.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 74), ao ingressar na escola, a criança carrega consigo um repertório linguístico constituído social e historicamente, marcado pelas interações que vivencia em seu meio comunitário e familiar. No entanto, essa bagagem, longe de ser valorizada, é frequentemente desqualificada quando confrontada com os padrões linguísticos legitimados pela escola, geralmente alinhados à variedade prestigiada, própria de grupos sociais hegemônicos. Trata-se de uma desautorização simbólica da fala popular, cujas marcas são sistematicamente tomadas como erros ou desvios em relação à norma culta (Sene, Silva, 2022). Esse processo de estigmatização revela que a valoração linguística está intrinsecamente articulada à valoração social, como já destacava Gnerre (1985), ao afirmar que a inferiorização de uma variedade linguística não se explica por critérios estritamente linguísticos, mas pela desvalorização social de seus falantes.

Essa deslegitimação compromete a relação do aluno com a própria língua e, por consequência, com os saberes escolares. A internalização de juízos negativos sobre sua variedade de origem pode produzir insegurança linguística e sentimento de inadequação, dificultando a apropriação da norma culta, tanto em sua modalidade escrita quanto na oral, especialmente se essa for ensinada de forma autoritária e prescritiva. Isso se deve ao fato de que a norma culta não é neutra, tampouco universal; ao contrário, ela representa a seleção de formas associadas a grupos detentores de capital simbólico, conforme aponta Bourdieu (1996), e seu ensino, quando descontextualizado, aprofunda desigualdades, ao invés de corrigi-las.

É nesse cenário que a Sociolinguística oferece sua primeira e mais urgente contribuição ao ensino de línguas naturais: o reconhecimento da heterogeneidade como constitutiva da linguagem e da sociedade. Com base nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), compreende-se que o desafio central para o professor de língua portuguesa não é apenas o de ensinar regras gramaticais, mas, sobretudo, o de promover o reconhecimento, a valorização e a criticidade em relação às diferentes formas de uso da língua no espaço social. Isso implica superar práticas pedagógicas ancoradas na crença de que o aluno chega "sem língua" à escola, como denuncia Bagno (1997, p. 62), ao criticar o viés paternalista e autoritário de um modelo educativo que insiste em "dar" ao aluno aquilo que, na verdade, ele já possui: competência linguística legítima e funcional.

Para compreender melhor essas dinâmicas de julgamento e valoração da língua, é necessário distinguir dois conceitos centrais: crenças linguísticas e atitudes linguísticas. As crenças referem-se a representações mentais que os sujeitos constroem sobre sua língua e as demais, moldadas por experiências socioculturais, afetivas e pedagógicas (Barcelos, 2006; Santos, 1996). Já as atitudes

linguísticas, embora estejam ligadas às crenças, dizem respeito às reações cognitivas, afetivas e comportamentais diante de usos linguísticos específicos (Cyranka, 2007).

Nesse ponto, Gómez Molina (1996), Moreno Fernández (1998) e Blanco Canales (2004) destacam que há duas grandes abordagens teóricas para o estudo das atitudes: a comportamentalista (behaviorista) e a mentalista. A primeira concebe a atitude como um comportamento observável, uma resposta ou reação a um estímulo linguístico em contextos sociais determinados. Assim, atitudes linguísticas podem ser inferidas diretamente por meio da observação de condutas objetivas diante de situações comunicativas específicas. Essa abordagem valoriza os dados empíricos diretos e utiliza como método a observação controlada do comportamento verbal dos sujeitos.

Já a abordagem mentalista, conforme defende Gómez Molina (1996) e Moreno Fernández (1998), entende a atitude como um estado interno, subjetivo, não observável de forma direta. Trata-se de uma disposição mental que medeia a relação entre o estímulo linguístico e a resposta comportamental. Conforme defendem Lambert e Lambert (1996), as atitudes devem ser inferidas por meio de questionários e padrões de resposta cuidadosamente elaborados para refletir prováveis modos de pensar, sentir e reagir frente a contextos sociais reais. Apesar de demandar instrumentos mais sofisticados de inferência, a abordagem mentalista é amplamente aceita, pois permite prever o comportamento verbal dos indivíduos com maior acurácia (Blanco Canales, 2004; Aguilera, 2008).

O presente estudo alinha-se a essa perspectiva, considerando que crenças e atitudes linguísticas se constituem como construções mentais e sociais que influenciam diretamente o modo como os sujeitos se posicionam diante da diversidade linguística em seu cotidiano e em contextos escolares. Como destaca López Morales (2004), atitudes linguísticas decorrem de crenças sobre os usos linguísticos, crenças estas informadas por conhecimentos cognitivos (como a consciência sociolinguística) e por percepções afetivas enraizadas em experiências de pertencimento comunitário.

Dessa forma, a consciência sociolinguística de um falante — entendida como o conjunto de saberes, percepções e disposições afetivas sobre a língua — pode levar à valorização ou à estigmatização de uma variedade linguística (Sene, 2024; 2025; Sene, Silva, 2025). Crenças positivas podem resultar em atitudes de aceitação e uso, enquanto crenças negativas tendem a produzir rejeição e exclusão linguística (López Morales, 2004). Essas disposições, quando internalizadas por professores, afetam diretamente suas práticas pedagógicas, reforçando padrões normativos e preconceituosos em sala de aula (Fungueto, 2021).

É nesse contexto que a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) se apresenta como uma proposta crítica e transformadora, ao defender a valorização da pluralidade linguística como direito sociocultural dos falantes. Para isso, o professor deve não apenas conhecer a heterogeneidade da língua, mas também refletir criticamente sobre suas próprias crenças e atitudes. Isso exige um

trabalho sistemático de formação docente que contemple a dimensão política do ensino da língua, promovendo uma pedagogia inclusiva e sensível à variação.

Investigar as crenças e atitudes linguísticas de professores, como se propõe neste artigo, constitui, portanto, um esforço para compreender os mecanismos que sustentam práticas excludentes na escola e, ao mesmo tempo, um caminho para a construção de estratégias pedagógicas mais democráticas e respeitosas da diversidade linguística brasileira. A escuta qualificada dessas representações pode desvelar como discursos normativos são (re)produzidos ou tensionados no cotidiano escolar, revelando possibilidades de transformação e resistência.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por compreendermos que as crenças linguísticas, enquanto construções sociais e cognitivas, só podem ser plenamente analisadas quando consideradas em sua complexidade simbólica, contextual e interpretativa. Conforme destaca Denzin e Lincoln (2006, p. 13), a pesquisa qualitativa "estuda as coisas em seus ambientes naturais, procurando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem". Tal perspectiva permite captar nuances e contradições presentes nos discursos dos participantes, o que é especialmente relevante no campo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Educacional, em que os sentidos atribuídos à linguagem são atravessados por valores, afetos e ideologias.

Na esteira de Bogdan e Biklen (1994), que consideram o método qualitativo como aquele que "enfatiza mais o processo que o produto", adotamos este paradigma por priorizar a compreensão das representações linguísticas dos sujeitos e não a quantificação de respostas. A escolha desse método encontra respaldo também em Chizzotti (2006), ao afirmar que a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade social a partir da ótica dos atores envolvidos, sendo, portanto, mais adequada para investigar processos de significação, como é o caso das crenças linguísticas de professores.

Assim, ao invés de buscar generalizações estatísticas, esta investigação visa à interpretação aprofundada dos discursos produzidos pelos participantes, com ênfase nas suas justificativas, sentidos atribuídos à língua e às práticas escolares. Tal escolha é coerente com o entendimento de Barcelos (2006), segundo a qual as crenças não são apenas estruturas cognitivas individuais, mas práticas sociais construídas e reconstruídas nas interações, marcadas por contradições, afetos e ideologias.

Os dados foram gerados a partir da aplicação de um teste de crenças linguísticas, contendo assertivas objetivas e espaços para comentários abertos, de modo a incentivar os participantes a explicitar seus posicionamentos. Embora a estrutura do instrumento contemple perguntas com alternativas "sim" e "não", o foco da análise está nas justificativas discursivas dos sujeitos, que revelam

elementos latentes de suas visões de língua, ensino e identidade linguística. Como afirma Flick (2004), a riqueza da pesquisa qualitativa está na capacidade de explorar os sentidos atribuídos pelas pessoas aos fenômenos sociais, e não apenas em suas respostas diretas.

Adotar uma abordagem qualitativa, portanto, não significa rejeitar o rigor analítico, mas operar com outros critérios de validade: coerência interpretativa, saturação teórica e profundidade reflexiva (Triviños, 1987). Para garantir a consistência do estudo, organizamos os dados em blocos temáticos, agrupando as respostas em categorias relacionadas aos componentes das atitudes (cognitivo, afetivo e conativo), conforme proposto por Lambert e Lambert (1966) e amplamente aceito em pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas (cf. Botassini, 2015; Cyranka, 2007).

O instrumento desenvolvido para aferir as crenças dos professores foi composto por duas seções: (a) perfil social e (b) teste de crenças linguísticas. A seção de perfil visa caracterizar os sujeitos da pesquisa com base em dados como escolaridade, formação, tempo de docência e atuação profissional. Já o teste de crenças, com 23 assertivas, foi elaborado a partir de estudos anteriores (Cyranka, 2007; Marine; Barbosa, 2017) e adaptado ao contexto sociolinguístico local. As questões foram formuladas em linguagem acessível, evitando construções negativas ou duplas negações, conforme recomendação de Cyranka (2007), a fim de reduzir ambiguidade nas respostas.

As perguntas que compõem o teste de crenças linguísticas foram organizadas com base na clássica tripartição dos componentes das atitudes proposta por Lambert e Lambert (1966), segundo a qual uma atitude é composta por um componente cognitivo (relativo a conhecimentos e crenças sobre a língua), um componente afetivo (ligado a sentimentos, preferências e avaliações) e um componente conativo (relativo à predisposição à ação ou à tendência de comportamento diante de estímulos linguísticos). Essa estrutura permitiu captar de forma mais abrangente os sentidos atribuídos pelos participantes à linguagem, em sua relação com o ensino, a norma e as práticas cotidianas.

Além disso, para fins de análise interpretativa, os itens do questionário foram agrupados segundo as duas principais tradições teóricas que sustentam os estudos sobre atitudes: a abordagem comportamentalista e a abordagem mentalista. O questionário completo encontra-se disponível no seguinte link: APQ-UPE-2024-4.

Abaixo, exemplificamos a classificação de alguns blocos:

QUADRO 1 – Bloco temático do teste de crenças linguísticas e seus respectivos componentes e tipos de abordagem.

Bloco temático	Componentes	Tipo de abordagem	Exemplos de questões
Autopercepção linguística (fala e escrita)	Cognitivo/Afetivo	Mentalista	1, 2, 19, 21
Valoração das modalidades oral e escrita	Cognitivo	Mentalista	3, 4, 5
Preconceito linguístico e estigma	Cognitivo/Afetivo	Comportamentalista	6, 20
Relação entre fala e ensino	Conativo	Comportamentalista	10, 11, 12, 13
Representações sobre o ensino e o professor de português	Cognitivo/Afetivo	Mentalista	7, 8, 9, 14, 15
Adequação comunicativa e variação situacional	Cognitivo/Conativo	Comportamentalista	16, 17, 22, 23

Fonte: elaboração própria.

O questionário foi aplicado presencialmente em sala de aula, com tempo estimado de 30 minutos. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os princípios éticos de anonimato e voluntariedade. Participaram da pesquisa, ao todo, dez professoras, todas licenciadas em Letras, com graduação concluída na década de 1990, em uma instituição privada localizada na região de Buritizal, interior de São Paulo. Dentre elas, duas também possuem formação em Pedagogia e todas têm especialização em áreas correlatas ao ensino de Língua Portuguesa. Das dez docentes, seis atuam exclusivamente no Ensino Fundamental II, com tempo de serviço que varia entre 15 e 29 anos, todas com trajetória consolidada na rede pública municipal. As demais quatro professoras exercem suas atividades no Ensino Médio da rede estadual paulista, com tempo de docência entre 10 e 16 anos, tendo atuado exclusivamente nesse segmento.

Análise qualitativa das crenças linguísticas: interfaces entre conteúdo, afetos e ação

A análise dos dados foi realizada com base nos princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se estrutura em três fases: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização dos dados em blocos temáticos conforme os objetivos da pesquisa; (2) exploração do material, na qual os comentários das professoras foram agrupados por categorias semânticas e por componentes atitudinais (cognitivo, afetivo e conativo), em diálogo com as abordagens mentalista e comportamentalista; e (3) tratamento dos resultados e inferência, etapa em que os dados foram interpretados à luz da literatura científica, destacando regularidades, contradições e sentidos atribuídos à linguagem pelas participantes.

Os dados foram organizados em blocos temáticos, alinhados aos componentes atitudinais clássicos (cognitivo, afetivo e conativo), conforme modelo de Lambert e Lambert (1966), e às duas principais abordagens teóricas que embasam os estudos sobre atitudes linguísticas: a comportamentalista, que entende atitudes como condutas observáveis e respostas a estímulos externos (Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 1998), e a mentalista, que as interpreta como

disposições internas e subjetivas, inferíveis por meio de declarações ou padrões de pensamento (Lambert; Lambert, 1996; Barcelos, 2006).

A seguir, apresenta-se a análise por blocos, com destaque para os elementos teóricos que sustentam cada dimensão atitudinal e para os enunciados empíricos que revelam crenças profundamente enraizadas, mas também aberturas para práticas mais reflexivas. O primeiro bloco, denominado autopercepção linguística (fala e escrita), contempla as questões 1, 2, 19 e 21 e está ancorado nos componentes cognitivo e afetivo, uma vez que envolve tanto o conhecimento que os professores têm sobre sua própria performance linguística quanto os sentimentos associados a ela, como orgulho, segurança ou desconforto. A análise das respostas se insere na abordagem mentalista, pois as atitudes expressas são interpretadas como disposições internas e subjetivas, inferidas a partir das justificativas e declarações fornecidas pelos participantes.

Este primeiro bloco investigativo revela as percepções que as professoras possuem a respeito de sua própria proficiência linguística nas modalidades falada e escrita, além das emoções associadas à sua forma de se expressar. Em termos teóricos, o componente cognitivo se refere ao conhecimento que a professora tem sobre sua própria prática linguística, seus saberes metalinguísticos e suas crenças normativas sobre o que é "falar bem" ou "escrever bem". Já o componente afetivo está relacionado às emoções associadas a esse julgamento — sentimentos de orgulho, vergonha, confiança ou insegurança que acompanham a autopercepção do uso linguístico.

A predominância da abordagem mentalista nesta análise é justificada pela natureza das perguntas, que exigem autorreflexão, expressão de juízos internos e valorações subjetivas sobre si mesmas como falantes. As atitudes, nesse modelo, são compreendidas como estados mentais (Lambert; Lambert, 1996), e não como comportamentos observáveis. Dessa forma, a resposta de uma professora à questão "Você fala bem?" está menos vinculada a um desempenho objetivo e mais relacionada a representações internalizadas do que significa "falar bem" dentro de um determinado regime de legitimidade linguística.

É dentro dessa lógica que devemos interpretar a declaração da Prof_01: "Porque me sinto segura ao usar a norma culta". O sentimento de segurança manifesta-se como um afeto positivo, mas que tem como base uma adesão subjetiva à norma culta como padrão legítimo. Não se trata apenas de uma percepção técnica, mas de uma construção ideológica que associa a norma padrão à competência, ao pertencimento e ao reconhecimento social. Esse aspecto afetivo positivo, no entanto, não é compartilhado por todas as participantes. A Prof_02, por exemplo, revela um afeto negativo ao afirmar: "Às vezes sinto que meu jeito de falar é julgado". Aqui se expressa um sentimento de insegurança linguística, fenômeno já documentado em diversas pesquisas sociolinguísticas, particularmente no contexto escolar (cf. Bortoni-Ricardo, 2005). A fala da professora denuncia um processo de

internalização do estigma, em que a variedade linguística que ela utiliza no cotidiano é percebida como inadequada diante de um padrão idealizado.

A complexidade dessas crenças torna-se ainda mais evidente quando confrontamos os dados das questões 19 ("Você tem orgulho da maneira como fala?") e 21 ("Você gostaria de substituir seu jeito de falar?"). Abaixo, apresentamos dois exemplos significativos extraídos do corpus da pesquisa:

QUADRO 2 **–** Exemplo das respostas para a questão 19 e 21 do questionário

Código	**Comentário sobre orgulho (Q19)**	**Comentário sobre desejo de mudança (Q21)**
Prof_01	Tenho orgulho da minha forma de falar, pois reflete minha identidade.	Não, minha fala representa minha história.
Prof_02	Às vezes sinto que meu jeito de falar é julgado.	Sim, para me adequar melhor a contextos mais exigentes.

Fonte: Elaboração própria

A Prof_01 mobiliza um discurso de resistência ao afirmar que sua fala reflete sua identidade e história — o que se alinha à pedagogia da valorização da diversidade linguística. Nesse caso, o orgulho expressa um componente afetivo que se ancora no reconhecimento positivo de sua identidade linguística. Por outro lado, a Prof_02 expressa um conflito identitário: ao mesmo tempo em que se sente julgada por sua forma de falar, deseja modificá-la para se adequar a normas que julga serem mais aceitas em determinados contextos sociais. Isso demonstra a ação da ideologia linguística normativa, que molda crenças mesmo entre sujeitos com formação universitária.

Essas tensões confirmam a proposição de Barcelos (2006), segundo a qual as crenças linguísticas não são homogêneas nem estáticas, mas paradoxais, dinâmicas e atravessadas por experiências sociais e afetivas. O valor atribuído à fala ou à escrita não decorre apenas de critérios linguísticos objetivos, mas do modo como as falantes foram ensinadas a pensar, sentir e se posicionar diante de determinadas práticas linguísticas. A escola, nesse sentido, opera como uma instância de socialização linguística que tanto pode reproduzir os estigmas quanto promover a valorização da pluralidade.

O segundo bloco, intitulado valoração das modalidades oral e escrita, abrange as questões 3, 4 e 5 e está centrado no componente cognitivo e associado a uma abordagem mentalista. Neste bloco, investigamos as crenças das professoras sobre as modalidades oral e escrita da língua portuguesa, buscando compreender como essas valorações se articulam com o ensino de língua materna. As respostas revelaram uma forte tendência à valorização da

modalidade escrita, percebida como forma linguística mais correta e mais importante, o que evidencia a internalização de uma concepção tradicional de língua, fortemente influenciada por práticas escolares normativas. Essa concepção associa o domínio da escrita à escolarização, à racionalidade, à competência comunicativa e ao prestígio social, em consonância com o que já discutiam Bagno (2003), Faraco (2008) e Zilles e Faraco (2017).

Isso pode ser observado nas falas da Prof_07, que afirma: *"A escrita segue normas mais fixas"*, e da Prof_08: *"A escrita é essencial no contexto acadêmico"*. Tais afirmações apontam para um entendimento da escrita como estrutura padronizada e institucionalizada, que funciona como índice de pertencimento ao espaço escolar e acadêmico. Não se trata apenas de uma escolha entre modalidades, mas de uma valoração profundamente ideológica: a escrita é associada à ordem, à lógica e ao poder de significar legitimamente. Em outras palavras, as professoras não apenas preferem a escrita, mas a consideram símbolo da própria legitimidade discursiva do sujeito escolar. A seguir, apresentamos um recorte com os comentários coletados nas questões 3, 4 e 5:

QUADRO 3 – Exemplo das respostas para a questão 3, 4 e 5 do questionário

Código	**Comentário sobre correção (Q3)**	**Comentário sobre importância (Q4)**	**Comentário sobre dificuldade (Q5)**
Prof_07	A escrita segue normas mais fixas.	A escrita é essencial no contexto acadêmico.	A escrita exige mais regras formais.
Prof_08	A fala é a base do uso real da língua.	A fala é a principal forma de interação cotidiana.	A fala requer maior fluidez e adaptação.

Fonte: Elaboração própria

A Prof_03 apresenta uma visão contrastante ao afirmar que "a fala é a base do uso real da língua", o que evidencia uma compreensão mais próxima das premissas sociolinguísticas, que reconhecem a fala como modalidade primária, natural e social da linguagem. No entanto, mesmo nesta resposta, há uma separação entre "uso real" e "uso escolar", o que confirma a tese de que a oralidade, embora valorizada no cotidiano, ainda ocupa um lugar periférico nas práticas escolares.

Além disso, as respostas à questão 5 revelam que tanto a fala quanto a escrita são percebidas como desafiadoras, mas por razões diferentes. A escrita é vista como exigente em termos de normas formais, enquanto a fala exige espontaneidade e adequação fluida, como disse a Prof_03: "A fala requer maior fluidez e adaptação". Esse tipo de crença sugere que, para muitas professoras, a dificuldade da fala está associada à dimensão performática e interacional do discurso, o que pode gerar ansiedade e insegurança em contextos públicos.

Essas percepções revelam o quanto as crenças sobre fala e escrita não são neutras: estão imbricadas em discursos hegemônicos sobre o que deve ser ensinado, valorizado e corrigido. A escola, enquanto instituição normativa da linguagem, contribui para essa hierarquização, como já apontava Gnerre (1985), ao privilegiar a escrita como símbolo de racionalidade e progresso e desvalorizar a fala, vinculando-a a traços de oralidade associados à informalidade ou ao "erro".

A partir da abordagem mentalista, compreendemos que essas crenças foram construídas ao longo de um processo de socialização linguística marcado pela escolarização formal e pela tradição gramatical. Como destaca Barcelos (2006), as crenças são produzidas e reproduzidas em contextos sociais específicos e servem para dar sentido às práticas. Nesse sentido, valorizar a escrita como mais correta ou mais importante não é uma simples opinião, mas um reflexo da maneira como essas professoras foram formadas e como vivenciam a língua no espaço institucional.

O terceiro bloco, intitulado preconceito linguístico e estigma, contempla as questões 6 e 20 e articula os componentes cognitivo e afetivo, pois envolve, por um lado, as representações construídas pelas professoras sobre o falar de sujeitos com baixa escolarização — frequentemente associado à noção de "erro" — e, por outro, os sentimentos decorrentes de experiências de julgamento e discriminação vividas por elas mesmas em função de sua forma de falar.

Na questão 6, as professoras foram questionadas se consideram que pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade "falam errado". As respostas indicam uma oscilação entre uma postura normativa, que associa erro à ausência de instrução formal, e uma visão mais sensível à diversidade linguística. A Prof_05 justifica sua resposta afirmando: "Porque desconhecem as regras da norma padrão", demonstrando a crença de que o domínio da língua está diretamente relacionado ao conhecimento gramatical formal — um equívoco teórico frequentemente reproduzido pela escola, conforme problematizado por Bagno (2007) e Faraco (2008). Essa concepção revela não apenas um julgamento linguístico, mas também um julgamento social, como já discutido por Gnerre (1985): a valoração da língua está ancorada na valoração do falante e de sua posição social.

Em contraste, a Prof_09 afirma: "A falta de escolarização não impede o domínio da língua", posicionando-se em uma perspectiva mais próxima da Sociolinguística Educacional. Aqui, a professora demonstra um nível mais alto de consciência crítica ao reconhecer que a competência linguística não depende exclusivamente da escolarização, mas é parte do repertório social e comunicativo do indivíduo.

A questão 20 aprofunda o componente afetivo ao perguntar se a professora já se sentiu discriminada por sua forma de falar. A maioria das participantes respondeu afirmativamente, como exemplificado na fala da Prof_09: "Sim, principalmente em contextos formais ou acadêmicos". Essa resposta é particularmente reveladora, pois demonstra que mesmo sujeitos com formação superior e

pertencentes ao corpo docente sentem os efeitos do preconceito linguístico, internalizando a ideia de inadequação em ambientes institucionalizados. Isso reforça a análise de Botassini (2015), ao afirmar que o preconceito linguístico está tão naturalizado que nem os professores estão imunes a ele — ao contrário, são muitas vezes reprodutores e vítimas dessa lógica excludente.

O quarto bloco, denominado relação entre fala e ensino, abrange as questões 10, 11, 12 e 13, sendo fortemente ancorado no componente conativo, por envolver as disposições à ação pedagógica adotadas pelas professoras em sala de aula, especialmente no que se refere à forma como lidam com a fala dos alunos e à própria concepção de norma. As respostas às questões 10 e 11 revelam que muitas professoras ainda associam a imagem do "bom professor de português" àquele que domina e utiliza exclusivamente a norma gramatical normativa. Esse dado demonstra a persistência de uma pedagogia da autoridade linguística, em que o professor é visto como modelo a ser seguido, reforçando o ideal de homogeneização linguística em sala de aula. A Prof_03 exemplifica essa posição ao afirmar: "O professor é um modelo de referência linguística", o que pressupõe não apenas um domínio técnico da língua, mas também uma adesão à lógica da exemplificação normativa como estratégia de ensino.

De forma similar, a questão 11 — sobre se o aluno precisa falar como o professor para aprender a falar bem — obteve respostas que indicam uma valorização da imitação como recurso pedagógico. Esse tipo de atitude revela uma prática ainda centrada na transmissão e reprodução da norma, que pouco dialoga com a realidade linguística dos alunos. A ideia de que o aluno deve "falar como o professor" implica, em última instância, uma expectativa de adequação vertical que ignora os repertórios linguísticos diversos que os estudantes trazem consigo, reforçando, assim, dinâmicas de exclusão e hierarquização simbólica.

Entretanto, nas questões 12 e 13, que abordam a correção da fala e da escrita dos alunos, surgem indícios de uma inflexão mais reflexiva. Ainda que a maioria das docentes defenda a necessidade da correção — especialmente na modalidade escrita —, há quem questione os efeitos dessa prática quando aplicada de forma rígida ou descontextualizada. A Prof_10, por exemplo, declara: "A correção excessiva pode inibir a participação", demonstrando sensibilidade para o impacto afetivo que a correção pode causar, sobretudo quando vinculada a uma visão prescritiva da linguagem. Essa consciência revela uma ruptura, ainda que parcial, com a perspectiva tradicional e sugere a presença de um olhar mais dialógico e crítico.

O conjunto dessas respostas confirma que o papel normativo do professor ainda é amplamente aceito e praticado, sobretudo em função da cultura escolar que valoriza o domínio da norma padrão como critério de legitimidade e autoridade docente. Todavia, a presença de comentários críticos ao excesso de correção e à rigidez da norma também aponta para a emergência de um novo olhar sobre

o ensino da língua portuguesa — um olhar que começa a problematizar a função social da linguagem e a reconhecer a diversidade como princípio formativo.

À luz da abordagem comportamentalista, tais práticas podem ser interpretadas como respostas concretas às demandas da escola, da avaliação externa e das expectativas sociais sobre o papel do professor de língua. Como aponta Barcelos (2006), mesmo quando um docente possui consciência crítica sobre a diversidade linguística, isso nem sempre se traduz em ações, pois o ambiente institucional ainda impõe normas de conduta que reforçam o ideal de homogeneização.

O próximo bloco, intitulado "representações sobre o ensino e o professor de português", compreende as questões 7, 8, 9, 14, 15. Este bloco se debruça sobre as crenças que as professoras expressam acerca de seu envolvimento com o ensino da língua portuguesa e sobre a maneira como elas concebem sua própria atuação profissional. Os componentes cognitivo e afetivo se entrelaçam com intensidade nesta seção, pois envolvem, ao mesmo tempo, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e da experiência docente (como o que se considera importante para escrever bem, ou como se concebe a diferença entre língua falada e língua ensinada), e os sentimentos de valorização, prazer ou distanciamento em relação ao ensino da disciplina. A abordagem mentalista é aqui essencial, pois todas as atitudes analisadas são inferidas de declarações introspectivas que revelam representações subjetivas construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional das participantes, conforme discutem Lambert e Lambert (1996) e Barcelos (2006).

As respostas às questões 7 e 8, que investigam o gosto por estudar e por ensinar língua portuguesa, revelaram uma adesão generalizada e emocionalmente positiva à disciplina. Quase todas as professoras afirmaram gostar de ambas as atividades, frequentemente justificando com expressões como "me identifico com a área" ou "é minha paixão desde a graduação". Esses relatos evidenciam um vínculo afetivo consolidado com a língua, o que é promissor para a reflexão crítica sobre práticas docentes. No entanto, esse envolvimento afetivo nem sempre se traduz em práticas linguísticas coerentes com uma abordagem sociolinguística plural. Em outras palavras, mesmo quando a professora expressa afeto pela disciplina, isso não implica, necessariamente, que ela questione os modelos tradicionais de ensino.

Esse aspecto torna-se mais evidente na análise das questões 9, 14 e 15. Na questão 9, que pergunta se há diferença entre a língua que a professora fala e a língua ensinada, a maioria respondeu afirmativamente. O reconhecimento dessa cisão entre uso pessoal e norma ensinada mostra que há uma percepção cognitiva da variação linguística, mas ela ainda aparece dissociada de sua valorização pedagógica. Como já advertia Bortoni-Ricardo (2004), o desafio não está apenas em reconhecer que há variação, mas em transformar esse reconhecimento em objeto de reflexão e de ensino significativo.

A questão 14, sobre a importância de estudar língua portuguesa, obteve respostas amplamente positivas, mas a justificativa para essa importância variou. Algumas docentes apontaram a necessidade de "escrever corretamente" ou "entender a norma culta", o que demonstra que a centralidade da disciplina ainda se articula a uma concepção normativa. Por outro lado, algumas respostas começaram a apontar a importância da língua como instrumento de empoderamento social, o que indica uma inflexão possível para uma abordagem mais crítica e inclusiva.

Já a questão 15 revelou um dado preocupante: parte das professoras ainda acredita que "conhecer regras gramaticais e ortográficas" é suficiente para escrever bem. Essa visão reflete uma concepção estruturalista da escrita, centrada na correção formal e na memorização de regras, e desconsidera os fatores discursivos, pragmáticos e sociais que compõem a competência textual. Como já discutido por Travaglia (1997) e Faraco (2008), escrever bem não é apenas aplicar regras: é saber articular ideias com coesão, clareza e adequação a diferentes gêneros e contextos.

Esse quadro de crenças revela que há um conflito entre o envolvimento afetivo com o ensino da língua e as representações normativas que ainda estruturam a prática docente. As professoras se identificam com a disciplina, demonstram prazer em ensiná-la e reconhecem algumas contradições da norma, mas ainda mantêm concepções que limitam o potencial pedagógico da variação linguística e do uso social da língua. A adesão ao ensino da gramática normativa como eixo central do ensino da língua portuguesa aparece não por falta de interesse, mas por força da tradição e da própria socialização profissional a que essas docentes foram submetidas.

Essas constatações dialogam diretamente com as observações de Barcelos (2006), que destaca que as crenças docentes são construções sociocognitivas complexas, moldadas por experiências escolares, formações anteriores, afetos e ideologias. Isso reforça a importância de políticas de formação continuada que não apenas informem o professor sobre a existência de outras teorias da linguagem, mas que o convidem a reelaborar suas crenças, integrar a dimensão afetiva da docência e reconstruir suas práticas com base em um olhar mais crítico, plural e sensível à diversidade linguística.

O próximo bloco, "adequação comunicativa e variação situacional, compreende as questões 16, 17, 22 e 23. Este bloco de análise tem como foco a capacidade das professoras de reconhecer e praticar a adequação linguística em diferentes contextos comunicativos, além da consciência acerca da variação situacional da linguagem. Aqui, os componentes cognitivo e conativo atuam de forma articulada: o cognitivo se refere ao conhecimento declarado sobre variação linguística e leitura crítica dos materiais didáticos; o conativo manifesta-se nas atitudes relacionadas à adaptação da fala e da escrita a diferentes situações comunicativas.

A abordagem comportamentalista estrutura essa análise ao considerar as atitudes como expressas por condutas observáveis, ou seja, pela maneira como as professoras afirmam agir em

relação à linguagem nos distintos espaços de atuação. As respostas às questões 16 e 17 apontam para a existência de um saber prático: mesmo reconhecendo a distância entre a linguagem dos livros didáticos e a linguagem real dos alunos, as docentes demonstram preferir estratégias comunicativas próprias, mais próximas da realidade dos sujeitos escolares. Quando questionadas sobre qual variedade consideram mais eficiente para a comunicação (questão 16), muitas escolheram "a sua" e justificaram esse posicionamento com base na eficácia comunicativa. As respostas de Prof_02 e Prof_07 são reveladoras:

Prof_02 (Q16): "A minha linguagem é mais próxima da realidade dos meus alunos. Eles me entendem melhor assim."

Prof_07 (Q17): "Nem sempre entendo tudo do livro, tem linguagem distante da nossa realidade."

Esse tipo de resposta sugere uma prática adaptativa, moldada pelas exigências da sala de aula, e evidencia a articulação entre o conhecimento metalinguístico e a disposição de ação — marcas do componente conativo. Quanto à variação situacional (questões 22 e 23), a maioria das professoras reconhece que fala e escreve de maneira distinta a depender do gênero discursivo ou do ambiente social. Trata-se de um indicador claro de competência comunicativa, conforme descrito por Hymes (1972), que concebe a adequação como um elemento central da performance linguística. Algumas respostas ilustram bem essa percepção:

Prof_05 (Q22): "Com minha família, uso expressões que não uso na escola."

Prof_09 (Q23): "Cada texto exige uma linguagem diferente. Procuro adequar."

Esse reconhecimento da variação e da necessidade de adequação aponta para uma prática pedagógica menos normativa e mais contextualizada. Entretanto, mesmo partindo de um reconhecimento da variação linguística, ainda se percebe, em alguns casos, a ausência de uma sistematização pedagógica que transforme essa percepção em conteúdo de ensino — o que, como destaca Fungueto (2021), evidencia um descompasso entre a consciência linguística e a prática pedagógica efetiva.

Como conclusão geral da análise qualitativa realizada, observa-se que as crenças linguísticas das professoras investigadas se configuram como construções complexas, atravessadas por componentes cognitivos, afetivos e conativos que refletem tanto os saberes instituídos pela tradição escolar quanto as vivências subjetivas de linguagem. A partir da articulação entre as abordagens mentalista e comportamentalista, foi possível identificar tensões, contradições e reinterpretações nos discursos docentes, revelando um campo dinâmico de negociação entre norma, identidade e prática pedagógica. Ainda que se perceba uma forte presença de valores normativos, há também sinais de deslocamentos

críticos e afetivos que apontam para possibilidades formativas voltadas a uma pedagogia mais dialógica, inclusiva e sensível à diversidade linguística.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste artigo evidenciam que as crenças linguísticas das professoras participantes constituem um campo de forças em que se articulam componentes cognitivos, afetivos e conativos, organizados a partir de experiências formativas, práticas escolares, ideologias linguísticas e afetos sociais. Cada um dos blocos temáticos investigados permitiu elucidar aspectos específicos dessa complexa tessitura de sentidos, permitindo tanto o reconhecimento da persistência de posturas normativas quanto a identificação de aberturas para discursos mais críticos e inclusivos no ensino de língua portuguesa.

No bloco da autopercepção linguística, observou-se que as professoras tendem a avaliar sua competência com base na adesão à norma culta, o que reforça uma concepção hegemônica de legitimidade linguística. A abordagem mentalista foi essencial para revelar como esses julgamentos são atravessados por sentimentos de orgulho ou insegurança, refletindo conflitos identitários e ideológicos profundamente enraizados, tal como discutem Barcelos (2006) e Bortoni-Ricardo (2005).

Esse padrão se conecta diretamente ao segundo bloco, sobre a valoração das modalidades oral e escrita, no qual prevalece uma crença cognitiva na escrita como modalidade mais correta e importante. Essa crença se sustenta em uma tradição escolar que associa prestígio à linguagem formal e escrita. Ainda que algumas docentes reconheçam a centralidade da oralidade na vida cotidiana, a escrita continua a ocupar lugar privilegiado no imaginário pedagógico, conforme apontam Faraco (2008) e Zilles e Faraco (2015).

Já o bloco dedicado ao preconceito linguístico e ao estigma revelou uma tensão latente entre o discurso normativo internalizado e a percepção de injustiças simbólicas vividas pelas próprias docentes. A coexistência de julgamentos estigmatizantes em relação às variedades populares com relatos de discriminação linguística sofrida em contextos formais evidencia o caráter ambíguo das crenças: elas funcionam tanto como reprodutoras quanto como potenciais desestabilizadoras de hierarquias sociais, como defendem Botassini (2015) e López Morales (2004).

Essa ambiguidade também atravessa o bloco que trata da relação entre fala e ensino, no qual sobressai o componente conativo das crenças, frequentemente alinhado a uma abordagem comportamentalista. Ainda que muitas docentes se vejam como modelos normativos a serem seguidos, já se observam indícios de inquietação com os efeitos inibidores da correção excessiva, o que sugere o desenvolvimento de uma consciência crítica em processo.

As representações sobre o ensino e sobre o professor de português reforçam esse cenário contraditório. O envolvimento afetivo com a disciplina convive com visões prescritivas sobre o "bom escrever" e com a centralidade da gramática normativa. Afetos positivos, portanto, nem sempre implicam ruptura com práticas tradicionais; ainda assim, emergem sinais de abertura a propostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística e à criticidade.

Finalmente, no bloco da adequação comunicativa e variação situacional, verificou-se que a maioria das docentes reconhece a importância de ajustar a linguagem aos diferentes contextos sociais e discursivos. Esse reconhecimento aponta para um nível relevante de consciência linguística e competência comunicativa, ainda que tal percepção nem sempre se converta, de forma sistematizada, em práticas alinhadas a uma educação linguística crítica, conforme sugere Fungueto (2021). Como síntese, é possível afirmar que as crenças linguísticas das docentes investigadas não se distribuem de forma homogênea, mas constituem um campo de disputas entre a tradição normativa escolar e movimentos de resistência e reinterpretação. A abordagem teórica adotada, ao articular os componentes atitudinais (cognitivo, afetivo e conativo) com as abordagens mentalista e comportamentalista, permitiu compreender essas crenças não como opiniões isoladas, mas como construções sociocognitivas complexas, historicamente situadas e atravessadas por afetos e políticas de linguagem.

Referências

AMARAL, A. M. G. **Reações subjetivas de professores de português ao dialeto não-padrão**. 1989. 153 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística), UNB, Brasília, 1989.

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos,** São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maioago. 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_1 1.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006b. p. 15-42.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo, Contexto, 1997

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** 56ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONAS, J. E. de A; COBUCCI, P. **A importância da Sociolinguística Educacional na formação docente continuada**. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BARBOSA, J. B.; NOGUEIRA, T. A. **Variação Linguística, ENEM e livro didático: como se dá o tratamento das competências sociolinguísticas no ensino médio?** 2018

BLANCO CANALES, A. **Estudio sociolinguístico de Alcalá de Henares**. Alcalá de Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2004.

BOURDIEU, P**. Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1996

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

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTASSINI, J. O. Maia**. Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso de róticos**. Signum: Estudos da Linguagem 12: 2009, p.85-102.

BOTASSINI, J. O. Maia. **A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística**. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Secretaria de Educação Fundamental e Médio. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas publicas de Juiz de Fora-MG.** Tese de Doutorado. UFF – Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. M.; RONCARATI, C. **Crenças de professores e alunos de português de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português brasileiro II**: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: FAPERJ/ EDUFF, 2008. p. 172.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). ***O planejamento da pesquisa qualitativa***: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA** – ALFAL, 11, 1996, Las Palmas de Gran Canaria. *A_c_t_a_s_*… _Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996. v. 2, p. 1027-1042.

Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FUNGUETO, A. D. **Atitudes linguísticas: um estudo na localidade paranaense de Guaíra**. 2021. 203 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics.** England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

LAMBERT; W. E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, Robert C.; FILLENBAUM, Samuel. **Evaluation reactions to spoken languages. Journal of Abnormal Social Psychology**, n. 60, p. 44-51, 1960.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W. E.L. **"A significação social das atitudes"** In: ____ **Psicologia social**. Trad. D. Moreira. – Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1966. (p. 98-135).

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J.(Ed.). **Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature. Norwood**, NJ: Ablex, 1987. p. 128-146.

LEITE, C. M. B. **Atitudes Lingüísticas: a Variante Retroflexa em Foco**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – Campinas, 2004.

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

MARINE, T. de C.; BARBOSA, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 185–215, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p185. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161. Acesso em: 29 out. 2025.

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

RYAN, E, B.; GILES, H.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In.: _____. **Attitudes towards language variation**: social and applied contexts. London: Edward Arnold, 1982. p. 1-19.

SHUY, R; BARATZ, Joan C; WOLFRAM, Walter. **Sociolinguistic factors in speech identification**. Project report n. MH 15048-01, NationalInstituteof Mental Health, 1969.

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

SILVA, F. B; BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 2, p. 61–85, 2015. DOI: 10.14393/LL62-v31n2a2015-4. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/31457. Acesso em: 20 jan. 2026.

SENE, M. G. Avaliações subjetivas de professores de educação básica do interior de SP: o caso dos desvios ortográficos. **REVISTA DIÁLOGOS (REVDIA**), v. 7, p. 33-56, 2019.

SENE, M. G. ?Bunitim demais da conta? crenças e atitudes linguísticas sobre o ?falar mineiro? da região metropolitana de Belo Horizonte. **TABULEIRO DE LETRAS**, v. 7, p. 242-259, 2023.

SENE, M. G.; SILVA, A. M. . O direito à diversidade linguística e a promoção do respeito linguístico. **REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA,** v. 8, p. 127-158, 2022.

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: . DOI 10.17605/OSF.IO/R3H4Z.

SENE, M. G. de; SILVA, Paulo Henrique Alves da. Entre a consciência da diversidade e a prática normativa: discutindo crenças e atitudes linguísticas de docentes do Ensino Fundamental II. **Domínios de Lingu@gem,** Uberlândia, v. 19, p. e019065, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-65. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/79047. Acesso em: 20 jan. 2026.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 30-79.

YERO, J. L. PNL e educação 2 – a influência das crenças dos professores. A Influência das Crenças dos Professores. **Trad. Hélia Cadore**. Disponível em: <http://www.golfinho.com.br/artigos/artigodomes200301.htm>. 2010. Acesso em: 16 out. 2025

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco; posfácio: Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILLES, A. M. S., FARACO, C. A (Org.). **Por uma pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZILLES, A. M. S., FARACO, C. A (Org.). **Para conhecer: norma linguística.** São Paulo: Contexto, 2017.

Recebido: 04/08/2025 *Received: 08/04/2025* *Recibido: 04/08/2025*
Aceito: 09/12/2025 *Accepted: 12/09/2025* *Aceptado: 09/12/2025*