

Nossas crenças linguísticas, 'nós não mudemos tanto', e agora? Um estudo sociolinguístico com estudantes de São Bento do Una - PE

"Our Linguistic Beliefs, 'We Don't Change That Much', and Now What? A sociolinguistic study with students from São Bento do Una - PE

Marcus Garcia de Sene
Universidade de Pernambuco
Grupo de Pesquisa VAELP-TL
marcus.sene@upe.br
<https://orcid.org/0000-0002-2715-5294>

Fernando Augusto de Lima
Oliveira
Universidade de Pernambuco
Grupo de Pesquisa VAELP-TL
fernando.augusto@upe.br
<https://orcid.org/0000-0001-8739-2825>

Cíntia Karine Costa Cordeiro
Torres
Universidade de Pernambuco
Grupo de Pesquisa VAELP-TL
cintia.karine@upe.br
<https://orcid.org/0009-0006-8833-5324>

Submetido em: 15/01/2026
Aceito em: 19/03/2026
Publicado: 31/03/2026

e-Location: 20487



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Marcus Garcia de sene
Universidade de Pernambuco, Brasil.

Fernando Augusto de Lima Oliveira
Universidade de Pernambuco, Brasil.

Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres
Universidade de Pernambuco, Brasil.

Resumo

Este artigo analisa crenças e atitudes linguísticas de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de São Bento do Una (PE), focalizando como os participantes avaliam e reagem a asserções sobre língua, fala, escrita, norma e prestígio linguístico, bem como as implicações desses posicionamentos para o fortalecimento de uma pedagogia da variação linguística. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativo-interpretativa, ancorada na Sociolinguística Educacional, desenvolvida a partir da aplicação de um questionário estruturado em quatro partes a 67 estudantes. Para fins analíticos, as asserções foram reorganizadas em cinco eixos: (i) crenças sobre fala e escrita; (ii) escola e visão normativa da língua; (iii) reconhecimento da diversidade e da adequação; (iv) autoavaliação da competência linguística; e (v) atitudes frente à variação e ao prestígio. Os dados foram processados no software R, com geração de gráficos de dispersão (boxplots) para examinar tendências de concordância/discordância e padrões de variabilidade. Os resultados evidenciam a coexistência de ideologias normativas persistentes—associadas à escrita como lugar de correção, à centralidade da gramática e ao papel regulador da escola—

com indícios relevantes de deslocamento, expressos no orgulho do próprio modo de falar, na valorização identitária e na emergência da adequação como princípio de competência comunicativa. Conclui-se que, embora a variação linguística figure no plano curricular, sua incorporação crítica às práticas escolares permanece desigual, demandando ações pedagógicas sistemáticas que articulem transposição didática, consciência sociolinguística e formação docente continuada.

Palavras-chave: crenças linguísticas; atitudes linguísticas; variação linguística; ensino de Língua Portuguesa; pedagogia da variação linguística.

Abstract

This article examines linguistic beliefs and attitudes among high school students from a public school in São Bento do Una (PE, Brazil), focusing on how participants evaluate and respond to statements about language, speech, writing, normativity, and linguistic prestige, as well as the implications of these stances for strengthening a pedagogy of linguistic variation. Methodologically, the study adopts a quantitative-interpretive approach grounded in Educational Sociolinguistics and is based on a four-part questionnaire administered to 67 students. For analytical purposes, the statements were reorganized into five axes: (i) beliefs about speech and writing; (ii) school and normative views of language; (iii) recognition of diversity and adequacy; (iv) self-assessment of linguistic competence; and (v) attitudes toward variation and prestige. Data were processed in R, with dispersion plots (boxplots) used to examine agreement/disagreement trends and patterns of variability. The findings reveal the coexistence of persistent normative ideologies—linking writing to correctness, emphasizing grammar as the main measure of “good language,” and reinforcing the school’s regulatory role—with significant signs of shift, expressed in pride in one’s own way of speaking, identity-based valorization, and the emerging notion of adequacy as a principle of communicative competence. The article concludes that, although linguistic variation is recognized at the curricular level, its critical incorporation into school practices remains uneven, calling for systematic pedagogical actions integrating didactic transposition, sociolinguistic awareness, and continuous teacher education..

Keywords: *linguistic beliefs; linguistic attitudes; linguistic variation; Portuguese language teaching; pedagogy of linguistic variation.*

INTRODUÇÃO

Passadas mais de duas décadas da publicação de “Nós chegemos na escola, e agora?, Sociolinguística & educação” de Bortoni-Ricardo (2005), a pergunta que intitula a obra permanece não apenas atual, mas provocativamente aberta. Se, à época, o desafio central ainda consistia em fazer a variação linguística chegar à escola — rompendo com a concepção de língua homogênea, abstrata e idealizada —, hoje o cenário se apresenta de forma mais complexa. A variação chegou. Os estudantes a

carregam cotidianamente para a sala de aula, os documentos curriculares a reconhecem como algo que deve ser explorado no espaço escolar e os livros didáticos a mencionam – ainda que de forma breve. A questão que se impõe, entretanto, não é mais se a variação linguística deve estar na escola, mas como ela tem sido compreendida, ensinada e experienciada no interior das práticas escolares.

Nesse sentido, a escola contemporânea vive uma contradição estrutural. Por um lado, há um reconhecimento institucional via documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — ainda que frequentemente genérico — da diversidade linguística como princípio orientador do ensino de Língua Portuguesa. Por outro, persistem práticas de correção e julgamento que continuam a operar com base em ideologias linguísticas fortemente normativas, nas quais determinadas formas de falar e escrever são tomadas como indicadores de competência, inteligência e escolarização, enquanto outras são associadas à falta de preparo, ao erro ou à inadequação social (Sene; Silva, 2025). Essa tensão revela que a incorporação da variação ao discurso pedagógico não implica, necessariamente, sua incorporação crítica às práticas de sala de aula.

O deslocamento necessário, portanto, já não se situa no plano da defesa abstrata da variação linguística — amplamente consolidada no campo da Sociolinguística Educacional —, mas na problematização de quais dimensões da variação têm efetivamente chegado à escola. Em muitos contextos, o trabalho com a diversidade linguística ainda se restringe a exemplos lexicalizados e estereotipados, frequentemente esvaziados de densidade sociolinguística, como se a variação se limitasse a listas regionais ou curiosidades vocabulares. Pouco se avança, entretanto, na discussão sobre outros tipos de variação e avaliação das formas linguísticas, tampouco sobre seus vínculos com identidade, prestígio, poder simbólico e desigualdade social.

No que se refere à avaliação de formas linguísticas, para compreender 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), ao passo que as atitudes linguísticas, embora estejam ligadas às crenças, dizem respeito às reações cognitivas, afetivas e comportamentais diante de usos linguísticos específicos (Cyranka, 2007).

As crenças linguísticas podem ser compreendidas como construções simbólicas constituídas ao longo dos processos de socialização, nas quais se articulam dimensões cognitivas, afetivas e ideológicas, incidindo diretamente sobre as percepções e atitudes dos sujeitos diante das diferentes formas de uso da língua (Botassini, 2015; Barcelos, 2006). Ainda que frequentemente interpretadas como posicionamentos de ordem individual, tais crenças configuram-se, de fato, como produtos históricos e socialmente situados, sustentados por experiências interacionais e por discursos que circulam nos diversos espaços sociais. Nesse sentido, elas orientam comportamentos e tomadas de decisão, inclusive no campo educacional, atuando como filtros interpretativos que definem o que passa a ser reconhecido como adequado, legítimo ou desviante nas práticas linguísticas dos falantes.

Muitos professores em exercício iniciaram sua trajetória profissional antes mesmo da consolidação da Sociolinguística Educacional no campo da formação inicial e continuada, o que ajuda a explicar por que, apesar das mudanças curriculares, a sala de aula ainda se configura como espaço de forte pressão normativa. Soma-se a isso o fato de que avaliações escolares — formais ou informais — continuam a operar, majoritariamente, com base em um modelo único de língua, reforçando a ideia de que há apenas um "português correto", frente ao qual os demais usos são percebidos como desvios.

É nesse cenário que se torna fundamental investigar não apenas o discurso institucional da escola, mas as crenças e atitudes linguísticas dos próprios estudantes, sujeitos diretamente afetados por essas dinâmicas. Ao longo do processo de escolarização, os alunos internalizam juízos de valor sobre a língua, aprendem a hierarquizar variedades, avaliam a fala do outro e constroem imagens sobre sua própria competência linguística. Tais crenças e atitudes não são neutras: refletem ideologias linguísticas amplamente disseminadas na sociedade e reproduzidas — de modo explícito ou implícito — no espaço escolar.

Este artigo insere-se nesse debate ao apresentar resultados diagnósticos de um projeto de pesquisa intitulado “Escola dos falares: reconhecimento, possibilidades e valorização da variação linguística de estudantes do ensino médio”. Neste recorte específico, analisam-se as crenças e atitudes linguísticas dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de São Bento do Una (PE) a partir de cinco eixos analíticos que permitem observar como se articulam visões sobre fala e escrita, concepções normativas da escola, reconhecimento da diversidade, autoavaliação da competência linguística e atitudes frente ao prestígio e à identidade.

Ao retomar criticamente a pergunta “e agora?” do livro de Bortoni-Ricardo (2005), este trabalho sustenta que o desafio atual não reside mais na legitimação teórica da variação, mas na construção de práticas pedagógicas capazes de deslocar a escola de um lugar de controle e correção para um espaço de reflexão, diálogo e consciência sociolinguística. Nesse sentido, as crenças e atitudes dos estudantes tornam-se indicadores privilegiados para avaliar até que ponto a variação, embora presente nos discursos curriculares, tem efetivamente transformado as experiências linguísticas no chão da escola.

A partir desse diagnóstico, impõe-se a necessidade de reconhecer e problematizar quais saberes científicos sobre a variação linguística devem ser mobilizados e transformados em saberes escolares efetivamente ensináveis, conforme propõe Oliveira (2014) à luz da noção de transposição didática. Trata-se, igualmente, de aprofundar a leitura crítica dos documentos normativos e de compreender como o eixo da variação linguística tem sido organizado — ou silenciado — nas práticas pedagógicas concretas, de modo a subsidiar a construção de uma pedagogia da variação linguística que vá além do reconhecimento formal da diversidade e se traduza em ações didáticas sistemáticas, reflexivas e socialmente comprometidas (XXXX; Oliveira, 2026).

O artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma breve discussão teórica que relaciona crenças e atitudes linguísticas com a dimensão de norma e variação linguística; na sequência, apresentam-se o percurso metodológico e os procedimentos de coleta e análise dos dados; em seguida, desenvolve-se a análise dos resultados a partir de cinco eixos temáticos que articulam ideologias normativas,

reconhecimento da diversidade, autoavaliação e prestígio linguístico; por fim, são discutidas as implicações desses achados para o fortalecimento de uma pedagogia da variação linguística, apontando limites, desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e socialmente situadas no ensino de Língua Portuguesa.

ENTRE NORMA E VARIAÇÃO: CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O ambiente escolar constitui-se como um espaço social dinâmico, atravessado por uma circulação contínua de saberes, práticas culturais e manifestações estéticas diversas. Essa multiplicidade torna-se particularmente visível nas interações linguísticas que se estabelecem no cotidiano escolar, uma vez que estudantes e demais sujeitos trazem para a sala de aula e para outros ambientes educativos uma ampla gama de falares, diretamente vinculada às suas realidades socioculturais. Nesse sentido, a escola está longe de configurar um território homogêneo: trata-se, antes, de um lugar de convivência entre distintas formas de dizer e de significar o mundo, nas quais se articulam registros mais formais e outros mais informais, todos imbricados nas experiências de interação dos sujeitos que ali circulam (Bortoni-Ricardo, 2002; 2005).

É justamente nesse cenário que se insere a Sociolinguística Educacional, campo sistematizado por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), ao propor a aproximação entre os estudos da variação linguística e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, compreendendo o ambiente escolar como *locus* privilegiado de contato entre variedades da língua. Seu objetivo central consiste em compreender e legitimar a diversidade linguística enquanto expressão das identidades socioculturais dos falantes, deslocando o ensino da categoria de "erro" para a noção de adequação comunicativa.

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna passa a enfatizar o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1985) e da consciência sociolinguística (Sene, 2025), entendidas como a capacidade de interpretar as variedades da língua em seus contextos de uso e de realizar escolhas linguísticas

apropriadas às situações comunicativas. Entre seus princípios, destacam-se: o reconhecimento da heterogeneidade como constitutiva das línguas naturais; a valorização das variedades populares e regionais; a crítica ao preconceito linguístico; e a defesa de práticas pedagógicas que articulem reflexão metalinguística e consciência social. Assim, a Sociolinguística Educacional fornece fundamentos teórico-metodológicos para que o professor atue como mediador entre os saberes linguísticos institucionalizados e os repertórios dos estudantes, aproximando teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa (Oliveira; Silva Júnior, 2015).

A esse panorama soma-se o fato de que a Sociolinguística Educacional vem aprofundando, de modo crescente, a compreensão da relação tricotômica entre indivíduo, escola e variação. Tal inter-relação evidencia que o ensino da língua não se limita à aprendizagem de estruturas formais, pois envolve dimensões identitárias, culturais e sociais que atravessam as práticas discursivas. Dessa forma, amplia-se o entendimento sobre como o ambiente escolar pode favorecer — ou restringir — a expansão das competências comunicativas dos estudantes, a depender de como se estabelece a mediação entre as normas não padrão e as normas associadas à variedade padrão. A convivência entre essas dimensões deve ser concebida de modo dialógico e complementar, uma vez que ambas cumprem funções comunicativas relevantes em contextos distintos. Assim, quando o ensino reconhece e respeita a diversidade linguística, contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social como falantes legítimos de sua língua.

Nessa direção, compreender a escola em sua pluralidade linguística e cultural constitui passo fundamental para reconhecer as múltiplas vozes que nela se expressam e para sustentar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às variações linguísticas como expressões legítimas de identidades e histórias sociais. Isso, como aponta Cyranka (2015, p. 35), implica também conhecer o aluno, identificar a comunidade de fala a que pertence, compreender os valores culturais que atravessam suas experiências e as práticas de letramento que tem vivenciado.

Ademais, torna-se relevante estimular que o próprio estudante se reconheça e se situe linguisticamente quanto aos fatores identitários que o constituem, desenvolvendo uma postura crítica capaz de distinguir posicionamentos que carregam

estigmas sociais e julgamentos de inferiorização sobre os falares, tanto em ambientes presenciais quanto nos espaços virtuais e em múltiplas linguagens (Martins, Vieira e Tavares, 2022). É nesse horizonte que esta pesquisa se propõe a relacionar-se com as crenças e atitudes linguísticas que atravessam a vivência escolar de discentes da educação básica no que concerne à dimensão variável da língua, considerando o percurso escolar e seus impactos na construção de uma formação linguística plural.

Sob essa ótica, a escola acolhe sujeitos oriundos de diferentes contextos socioculturais que, ao interagirem cotidianamente, criam vínculos, produzem sentidos e compartilham práticas discursivas singulares. Esses vínculos ultrapassam o caráter de interações ocasionais e configuram um novo grupo social, sustentado pela convivência sistemática e pela troca simbólica: a rede social escolar. Nesse tecido relacional, estudantes, professores e demais agentes educacionais não apenas compartilham um espaço físico, mas integram uma trama de relações que incide diretamente sobre as formas de falar, agir e significar o mundo. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 45) esclarece que “os modos de falar de uma pessoa sofrem muita influência dos modos de falar de seus amigos próximos e parentes, que formam a sua rede social. Tal pressão pode explicar, entre outros fatos sociais, a tendência à mudança ou à preservação de línguas ou variedades de línguas”

A pressão mencionada por Bortoni-Ricardo (2016) relaciona-se às tensões sociolinguísticas que emergem nos contextos educacionais a partir dos juízos de valor atribuídos às diferentes formas de uso da língua. Esses juízos decorrem, sobretudo, da associação historicamente consolidada entre norma-padrão e norma popular, em que a primeira tende a ser vinculada a atributos de prestígio, como inteligência, escolaridade, preparo profissional e possibilidade de ascensão social. Em contrapartida, a ausência de domínio da variedade prestigiada costuma ser relacionada à ignorância, ao despreparo e à exclusão de oportunidades, constituindo um imaginário linguístico excludente, amplamente enraizado nas práticas institucionais, inclusive na escola.

A ausência de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, associada à força simbólica da norma padrão como parâmetro único e régua de correção do “certo” e do “errado”, pode incidir diretamente sobre processos de

constituição identitária e sobre o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Faraco, 2008; Sene; Biazolli; Brandão, 2023). Tal situação se intensifica entre estudantes que, embora falantes da mesma língua, provêm de realidades socioculturais distintas e trazem para a escola usos linguísticos não coincidentes com aqueles legitimados institucionalmente. Como resultante dessa tensão, pode ocorrer a tentativa de apagamento da variedade de origem para adequação à variedade esperada ou, inversamente, a resistência à mudança com consequente isolamento linguístico. Em ambos os casos, perde-se a possibilidade de troca, reconhecimento e ampliação do repertório comunicativo, assim como se fragiliza o cultivo do respeito às diferenças linguísticas, condição necessária para a convivência democrática e para uma educação efetivamente inclusiva (Cyranka; Roncarati, 2008).

Nesse cenário de disputas entre o prestígio da norma-padrão e a desvalorização de outras variedades, é necessário reconhecer que crenças e atitudes sobre a língua não são neutras: constroem-se social e historicamente em diferentes espaços de interação, especialmente no escolar (Faraco, 2008; Sene; Biazolli; Brandão, 2023; Oliveira, Silva Júnior, 2015). Assim como em outros segmentos da sociedade, ao ingressar e avançar na escolarização formal, o sujeito passa a expor, consolidar ou (re)elaborar crenças e atitudes acerca da língua, frequentemente internalizando juízos de valor que expressam hierarquias simbólicas presentes no meio social (Bourdieu, 2007; Sene; Silva, 2025). Essas crenças se materializam nas variedades em circulação cotidiana e funcionam como marcadores identitários que distinguem indivíduos e grupos, definindo, relacionalmente, o que somos em contraste com o outro.

Diante disso, torna-se urgente promover o desenvolvimento de uma consciência linguística e sociolinguística, sobretudo no espaço escolar, reconhecendo a subjetividade que atravessa as identidades e ampliando as competências comunicativas dos sujeitos. Mais do que conduzir à padronização, cabe às instituições educacionais valorizar a diversidade, combater o preconceito e possibilitar ao falante transitar de maneira crítica e respeitosa entre variedades, considerando os encontros benéficos e diversos de variáveis extralinguísticas (gênero/sexo e idades), paralinguísticas (qualidade e timbre de voz, entonação, sotaque) e discursivas (pauta de comunicação) no ambiente escolar (Monteagudo, 2011, p. 34). O trabalho com a

linguagem em suas diferentes normas precisa ser estrategicamente incorporado e legitimado no ensino de Língua Portuguesa ao longo da educação básica, dado que se trata de uma etapa decisiva do desenvolvimento linguístico e social, com impactos diretos na construção identitária.

METODOLOGIA: PERFILANDO AS ETAPAS DA PESQUISA

Este trabalho insere-se no projeto de pesquisa intitulado "Escola dos falares: reconhecimento, possibilidades e valorização da variação linguística de estudantes do ensino médio" desenvolvido na Universidade de Pernambuco campus Garanhuns sob a coordenação de Marcus Garcia de Sene e Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres. O projeto em questão se propõe analisar as percepções, crenças e atitudes linguísticas de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Agreste de Pernambuco acerca da diversidade de falares presentes no ambiente escolar, investigando de que modo diferentes variantes linguísticas são avaliadas, associadas a identidades e a grupos socioculturais e hierarquizadas em termos de prestígio e estigma, com vistas a compreender os impactos dessas representações na constituição da competência comunicativa, na produção de insegurança linguística e na reprodução de práticas excludentes, bem como a subsidiar a proposição de ações pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005) e na Pedagogia da Variação Linguística (Zilles e Faraco, 2015) que promovam o reconhecimento, a valorização da diversidade linguística e o fortalecimento de uma consciência sociolinguística crítica, democrática e inclusiva no contexto escolar.

Para lidar com esse objetivo, o projeto desenvolveu um instrumento de coleta do tipo questionário composto por quatro partes, cada uma delas projetada para captar dimensões específicas vinculadas aos objetivos de investigação e ao arcabouço teórico do projeto. Na primeira parte, incluiu-se uma seção de perfil dos respondentes que recolheu dados sociodemográficos e linguísticos, como a origem sociocultural, a variedade linguística familiar e o contexto escolar, visando cruzar essas informações com as respostas dos demais blocos e, assim, relacionar os usos linguísticos dos estudantes à sua identidade social.

Em seguida, na segunda parte, os estudantes assistiam a um vídeo do Youtube de Maria (http://youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4) e, com base nele, elaboraram-se oito questões. As questões de número 7 a 15 do questionário foram elaboradas para investigar, à luz dos pressupostos teóricos de Lambert e Lambert (1972), Rodrigues (1972), Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993), os três componentes que estruturam as atitudes linguísticas: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Segundo esses autores, as atitudes constituem-se quando o que se pensa, o que se sente e o modo de reagir diante de um objeto social estão coerentemente articulados, de modo que as crenças, emoções e condutas linguísticas se tornam interdependentes. Nesse sentido, as questões propostas sobre a fala de D. Maria — apresentadas por meio de um vídeo — buscaram suscitar nos estudantes respostas que revelassem suas crenças sobre o que consideram “falar bem” ou “falar certo”, seus sentimentos de valorização ou rejeição em relação a essa variedade linguística e as possíveis tendências de comportamento decorrentes dessas percepções.

A terceira parte do questionário, que será explorada neste artigo, é composta pelas questões de número 16 a 31 e foi planejada para investigar as crenças e atitudes linguísticas declaradas pelos estudantes sobre o funcionamento da língua portuguesa, seus usos sociais e o papel da escola na legitimação da norma-padrão. A seção foi estruturada em forma de escala *Likert* de seis pontos, variando entre “discordo plenamente” e “concordo plenamente”, permitindo aferir tanto o grau de adesão quanto a rejeição às afirmações apresentadas. Essa estrutura metodológica foi pensada à luz dos pressupostos de Lambert e Lambert (1972), Rodrigues (1972), Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993), que compreendem as atitudes linguísticas como fenômenos tridimensionais — cognitivos, afetivos e comportamentais —, ou seja, envolvendo o que o sujeito acredita, sente e tende a fazer diante de um objeto social, neste caso, as formas de uso da língua. Assim, as respostas dessa parte do questionário permitem observar como os estudantes constroem suas representações sobre o que é “falar bem”, “escrever corretamente” e como percebem a influência da escola nesse processo.

As asserções correspondentes à terceira parte do questionário (itens 16 a 31) foram reorganizadas em cinco eixos temáticos, inspirados no estudo de Cyranka (2007), de modo a permitir uma análise mais refinada das crenças, percepções e atitudes linguísticas dos estudantes. Cada eixo articula um conjunto de escalas de concordância e discordância voltadas à mensuração dos três componentes clássicos das atitudes — cognitivo, afetivo e comportamental — conforme o modelo de Lambert e Lambert (1972). Essa estrutura metodológica foi concebida para observar, de forma integrada, o que os participantes pensam sobre a língua (crenças), sentem em relação a ela (valores e afetos) e fazem diante das práticas linguísticas (condutas e tendências de ação).

A escolha por cinco agrupamentos decorre tanto de critérios teóricos quanto de afinidade temática entre as proposições, permitindo um recorte coerente entre as dimensões ideológica, sociocultural e escolar do fenômeno linguístico. O primeiro agrupamento, denominado Eixo 1 – Crenças sobre a relação entre fala e escrita, analisa as representações hierárquicas entre as modalidades linguísticas e o modo como os estudantes concebem a legitimidade de cada uma. As escalas que o compõem investigam afirmações como “A língua escrita é mais correta do que a falada” ou “A língua escrita é mais importante do que a falada”, buscando identificar o grau de adesão à ideologia da correção, tradicionalmente associada ao prestígio da escrita e à depreciação da oralidade. No plano cognitivo, essas asserções medem o reconhecimento ou não da autonomia e da funcionalidade de cada modalidade; no plano afetivo, avaliam sentimentos de valorização ou desprestígio da fala e da escrita, frequentemente internalizados pelo discurso escolar; e, no plano comportamental, observam-se preferências e escolhas comunicativas — isto é, se os sujeitos tendem a privilegiar a escrita como forma legítima de expressão. Esse conjunto de dados permite verificar o quanto os estudantes ainda reproduzem uma visão dicotômica da língua, em que a fala é percebida como “menos culta” e a escrita como “superior”.

O segundo agrupamento, Eixo 2 – A escola e a visão normativa da língua, focaliza as representações institucionais sobre o ensino de língua portuguesa, observando como os estudantes percebem o papel da escola e do professor na legitimação da norma-padrão. As proposições, como “A escola deve corrigir a fala dos

alunos” e “O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras da gramática”, revelam concepções de autoridade linguística, disciplinamento e poder simbólico. Esse conjunto de escalas mobiliza de modo acentuado o componente comportamental, pois envolve a tendência dos participantes a aceitarem ou questionarem a função corretiva e normativa da escola. O componente afetivo aparece associado a sentimentos de respeito, obediência ou resistência em relação à autoridade escolar, enquanto o cognitivo se manifesta na compreensão do papel institucional da escola na regulação das práticas linguísticas.

O Eixo 3 – Reconhecimento da diversidade e da adequação linguística – trata das concepções sobre a diversidade linguística e sobre o princípio da adequação, buscando identificar se os estudantes reconhecem a variação como fenômeno legítimo e inerente à língua. As proposições, como “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem” e “Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito”, avaliam o grau de consciência sociolinguística (Sene, 2025), isto é, a capacidade de compreender que há múltiplas formas de falar e que sua escolha depende dos contextos de uso, dos propósitos comunicativos e dos interlocutores. As escalas desse eixo mobilizam fortemente o componente cognitivo, pois exigem distinção entre correção e adequação, além de noções de contexto e intencionalidade. O componente afetivo também é ativado, na medida em que a reflexão envolve sentimentos de valorização ou rejeição da própria fala, enquanto o comportamental emerge nas práticas discursivas que o aluno tende a adotar diante da variação — adaptar-se, resistir ou negar as diferenças. Esse eixo está intimamente alinhado aos princípios da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), pois busca verificar se os estudantes avançam na compreensão da língua como sistema dinâmico e socialmente situado.

O Eixo 4 – Autoavaliação e percepção de competência linguística – foi criado para observar a autoimagem linguística dos estudantes, isto é, como percebem sua própria competência para falar e escrever. As afirmações “Eu falo bem” e “Eu escrevo bem” operam como indicadores da autoestima linguística e da consciência das próprias habilidades comunicativas. Trata-se de um eixo crucial para compreender como as experiências escolares e as ideologias normativas impactam a confiança do aluno em

suas capacidades linguísticas. A análise articula os três componentes das atitudes de forma equilibrada: o cognitivo, ao refletir o juízo sobre a própria competência; o afetivo, ao expressar orgulho, vergonha ou insegurança; e o comportamental, ao sugerir o modo como esses sentimentos se traduzem em práticas linguísticas cotidianas, como falar em público, escrever textos ou participar de debates.

Por fim, o Eixo 5 – Atitudes frente à variação e ao prestígio linguístico – investiga as atitudes sociolinguísticas propriamente ditas, relacionadas ao prestígio, à identidade e ao pertencimento. As proposições incluem enunciados como “O falar do nordestino é o mais bonito” e “Tenho orgulho do meu jeito de falar”, confrontando julgamentos estéticos e afetivos sobre diferentes variedades regionais. Esse eixo permite identificar o modo como os estudantes articulam crenças de correção e prestígio, bem como sentimento de orgulho, rejeição ou inferioridade diante de seu modo de falar. O componente afetivo predomina, uma vez que essas escalas envolvem reações emocionais e simbólicas diante das variedades; o cognitivo aparece na compreensão de que a língua é um marcador de identidade e de que as diferenças regionais são socialmente construídas; e o comportamental se manifesta nas atitudes de valorização, defesa ou ocultamento de sua variedade.

A organização das asserções em cinco eixos favorece uma leitura mais sistêmica das atitudes linguísticas, possibilitando examinar a inter-relação entre ideologias linguísticas, autopercepção e práticas sociais. Cada eixo cumpre uma função analítica específica: os três primeiros exploram as crenças e concepções sobre a língua, enquanto os dois últimos investigam as dimensões identitárias e afetivas da variação – articulando-se a ideia central do projeto de pesquisa.

A articulação com o modelo teórico de Lambert e Lambert (1972), bem como com os postulados de Rodrigues (1972), López Morales (1993) e Bortoni-Ricardo (2005), garante a consistência teórico-metodológica do instrumento, assegurando que as respostas reflitam tanto a dimensão racional das crenças quanto a dimensão simbólica das emoções e atitudes. Portanto, os eixos 1 a 5 constituem o eixo central da metodologia, permitindo mensurar os níveis de adesão às ideologias linguísticas dominantes e os graus de desenvolvimento da consciência sociolinguística. Ao mesmo tempo, essa estrutura possibilita relacionar as crenças individuais ao contexto social e

institucional mais amplo, evidenciando como a escola atua — ora como reprodutora, ora como espaço de resistência — na construção das identidades linguísticas e na formação da cidadania comunicativa dos estudantes.

A quarta e última parte do questionário, que abrange as questões de 32 a 41, foi concebida para aprofundar a análise das crenças e atitudes linguísticas autorreferenciais dos estudantes, ou seja, a forma como eles percebem e avaliam o próprio modo de falar e escrever, bem como o grau de orgulho, pertencimento e identificação com as variedades linguísticas locais. Diferentemente das seções anteriores, que tratavam de julgamentos voltados à fala de terceiros ou à atuação da escola, esta etapa enfatiza o posicionamento subjetivo do participante diante de sua própria identidade linguística, explorando as dimensões afetiva e comportamental das atitudes descritas por Lambert e Lambert (1972), Rodrigues (1972), Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993). Segundo esses autores, uma atitude linguística só se consolida quando há coerência entre o que se pensa, o que se sente e o modo de agir; nesse sentido, as questões desta parte final permitem compreender se os estudantes apenas reproduzem cognitivamente as crenças sobre a norma-padrão, ou se internalizam sentimentos de aceitação ou rejeição em relação às suas próprias formas de falar, refletindo em condutas concretas de valorização, resistência ou apagamento linguístico.

Ao todo, participaram da pesquisa 67 alunos de uma escola pública de São Bento do Una. A pesquisa obteve a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UPE/Garanhuns. O tempo médio individual de resposta ao questionário foi de aproximadamente vinte e cinco minutos, sendo o período total destinado à aplicação da diagnose, com a turma completa, equivalente a uma hora-aula (cinquenta minutos). A atividade ocorreu no mês de junho de 2025, em espaço previamente agendado, com solicitação antecipada dos recursos necessários para o mesmo dia, nas duas turmas envolvidas. A aplicação foi realizada em aulas sequenciadas, de modo a otimizar o tempo e garantir condições equivalentes entre os grupos. Antes do início do preenchimento, foi feita uma breve explanação sobre o funcionamento das escalas de resposta, com o objetivo de minimizar dúvidas e garantir maior compreensão dos itens.

Os dados foram analisados no R (Core Team, 2025), mais especificamente realizou-se estatística inferencial dos dados e concentrou-se em gráficos de dispersão do tipo *boxplot* para compreensão da dispersão das respostas na escala de concordâncias e discordância.

ANÁLISE DOS DADOS

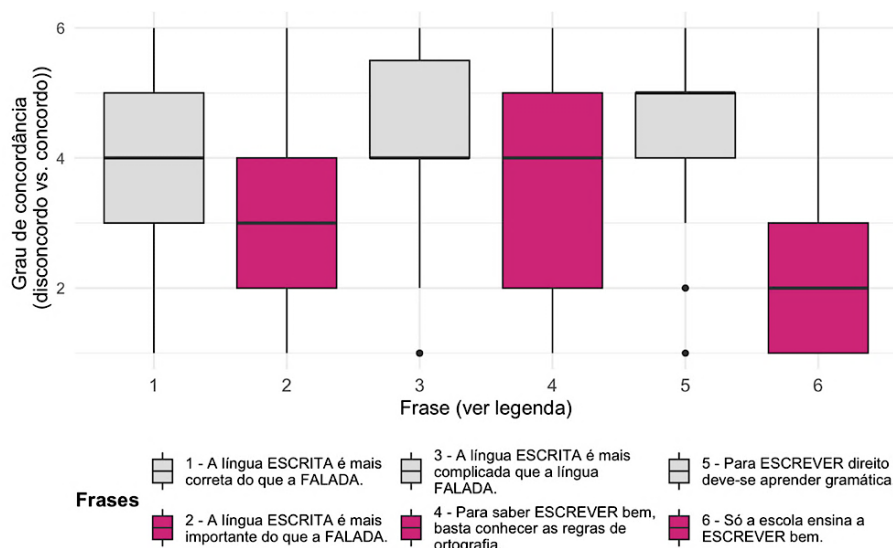
A opção por apresentar, entre as diferentes partes do questionário, apenas os resultados referentes a esta etapa justifica-se por sua centralidade analítica para os objetivos do estudo e por sua maior capacidade de explicitar, de forma integrada, as crenças, percepções e atitudes linguísticas dos estudantes em relação à variação. Diferentemente de etapas mais descritivas ou contextuais do instrumento, esse conjunto de escalas opera diretamente sobre os componentes cognitivo, afetivo e comportamental das atitudes linguísticas, conforme a tradição inaugurada por Lambert e Lambert (1972), possibilitando identificar não apenas o que os estudantes pensam sobre a língua, mas também como se sentem em relação às variedades e como tendem a agir diante delas.

Além disso, os cinco eixos articulam dimensões fundamentais para a Sociolinguística Educacional — como a relação entre fala e escrita, a visão normativa da escola, o reconhecimento da diversidade, a autoavaliação da competência linguística e as atitudes frente ao prestígio e à identidade — oferecendo um recorte coerente e suficientemente denso para sustentar análises interpretativas mais aprofundadas.

Em relação ao Eixo 1 – Crenças sobre a relação entre fala e escrita, todas as escalas analisadas neste agrupamento evidenciam ideologias normativas da linguagem, assentadas na histórica hierarquização entre fala e escrita, na qual a modalidade escrita é concebida como símbolo de correção, prestígio e legitimidade, enquanto a fala é frequentemente associada ao erro, à espontaneidade e à falta de cultura. Essa oposição binária, internalizada desde os processos de escolarização, estrutura as crenças cognitivas dos estudantes, ou seja, aquilo que acreditam ser a

“boa língua” e o “falar correto”, tomando o modelo da norma-padrão como parâmetro exclusivo de competência linguística.

Figura 1 - Gráfico de dispersão do Eixo 1 sobre as crenças e atitudes de escrita e oralidade.



Fonte: elaboração própria

O gráfico *boxplot* ilustra o grau de concordância e discordância dos participantes em relação às seis afirmações do Eixo1, revelando a distribuição e a variabilidade das respostas. As medianas — que representam o ponto central da escala de percepção — situam-se predominantemente entre 4 e 5, indicando níveis médios a altos de concordância com as proposições que associam a escrita à correção, à importância e à legitimidade linguística. Esse comportamento atitudinal reforça a predominância das crenças normativas, mas também evidencia algumas nuances que merecem destaque.

A Frase 1 (“A língua escrita é mais correta do que a falada”) apresenta mediana 4,0 e média 4,18, com desvio padrão 1,38. A leve dispersão sugere certa polarização entre os estudantes — metade dos respondentes concorda ou concorda plenamente, enquanto o restante tende à neutralidade ou à discordância. Essa variação denota uma transição no componente cognitivo das atitudes linguísticas: parte do grupo ainda internaliza a ideologia da correção (Lambert & Lambert, 1972), mas outra parte pode indicar uma reflexão crítica sobre a equivalência entre fala e escrita.

Na Frase 2 ("A língua escrita é mais importante do que a falada"), a mediana também é 4,0, mas com média inferior (3,43) e desvio padrão de 1,30, indicando dispersão moderada e tendência à discordância leve. Esse dado é significativo: sugere que, embora a maioria reconheça o valor da escrita, há uma proporção crescente de estudantes que atribui importância equivalente à oralidade. A redução da concordância revela uma abertura afetiva à pluralidade de usos da língua e o início da valorização da fala como meio legítimo de expressão social.

A Frase 3 ("A língua escrita é mais complicada que a língua falada") apresenta mediana 5,0 e média 4,64, denotando forte concordância e baixa dispersão ($dp=1,27$). Essa resposta associa a escrita à complexidade técnica e normativa, evidenciando o componente afetivo da atitude linguística: sentimentos de dificuldade, distância e respeito diante da modalidade escrita, tradicionalmente vinculada ao prestígio escolar e cultural. Esse padrão reflete a insegurança linguística (Labov, 1966; Bortoni-Ricardo, 2004), típica de grupos que internalizam o ideal da norma-padrão como forma superior de competência.

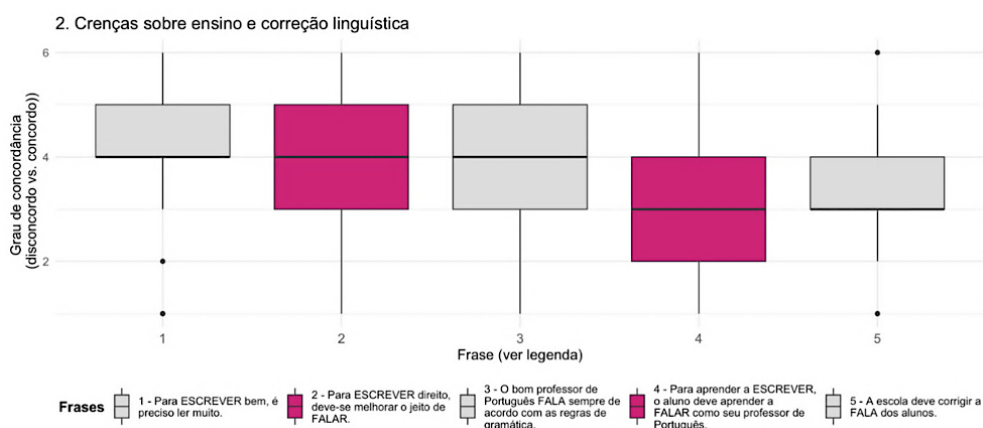
De forma semelhante, as Frases 4 ("Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia") e 5 ("Para escrever direito deve-se aprender gramática") — ambas com medianas entre 4,0 e 5,0 — reforçam a dimensão cognitiva das atitudes, ao projetarem a aprendizagem linguística como dependente do domínio normativo. As médias elevadas (4,03 e 4,64, respectivamente) confirmam a crença de que o conhecimento da gramática e da ortografia constitui o principal caminho para o bom uso da língua. O baixo desvio padrão em F5 (1,09) mostra relativa homogeneidade nas respostas, o que indica estabilidade atitudinal nesse ponto — a gramática ainda é vista como instrumento incontestável de legitimidade linguística.

A análise da dispersão no conjunto revela que as maiores variações ocorrem em F1 e F4, evidenciando maior diversidade de opiniões sobre o que é "correto" e sobre o papel das regras ortográficas. Já as menores dispersões em F3 e F5 indicam consenso em torno da percepção da escrita como domínio complexo, exigente e normativo. Em termos sociolinguísticos, isso reforça o predomínio de uma consciência linguística prescritiva, que ainda associa prestígio à conformidade com o modelo escolar da língua.

Contudo, o fato de as medianas não se concentrarem no valor máximo da escala e de as faixas de dispersão se ampliarem em algumas frases indica o início de uma reflexividade sociolinguística. No plano comportamental, observa-se que, embora muitos estudantes ainda reproduzam práticas alinhadas à norma-padrão, há indícios de mudança: o reconhecimento da fala como forma legítima de comunicação começa a coexistir com a valorização da escrita, apontando para uma reconstrução gradual das hierarquias simbólicas da língua.

No eixo 2 - A escola e a visão normativa da língua, as escalas agrupadas neste cluster revelam o eixo ideológico que vincula o ensino de língua portuguesa à correção normativa e à figura do professor como guardião da forma culta.

Figura 2 – Gráfico de dispersão das crenças e atitudes sobre ensino e correção linguística



Fonte: elaboração própria

O gráfico da Figura 2 evidencia as tendências de concordância e discordância dos participantes diante das cinco afirmações relacionadas ao ensino e à correção linguística. As medianas variam entre 2 e 5, indicando uma oscilação significativa nas percepções sobre o papel da leitura, da fala e da escola no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Essa variabilidade traduz a coexistência de duas matrizes ideológicas: de um lado, a visão prescritivista e normatizadora, que associa o ensino de língua à correção; de outro, a visão emergente da Sociolinguística Educacional, que valoriza a diversidade linguística e o desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes contextos.

A Frase 1 (“Para escrever bem, é preciso ler muito”) apresenta mediana 5,0, média 4,56 e desvio padrão 1,34, indicando forte consenso e baixa dispersão. Esse resultado sugere que os estudantes reconhecem a leitura como elemento fundamental para o domínio da escrita — uma crença consolidada no plano cognitivo, mas distinta das demais por se ancorar numa concepção produtiva de aprendizagem, menos vinculada à norma-padrão e mais à ampliação de repertório linguístico e discursivo. Essa concordância reforça a ideia de que, entre os participantes, a leitura é percebida como prática legitimadora da competência linguística, embora nem sempre articulada à diversidade textual e cultural que a Sociolinguística propõe integrar ao ensino.

A Frase 2 (“Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar”), por outro lado, exibe mediana 4,0, média 4,01 e desvio padrão 1,50, revelando uma tendência à concordância moderada com ampla dispersão. Aqui emerge a crença na dependência hierárquica entre fala e escrita, típica de concepções tradicionais de ensino. Cognitivamente, os estudantes internalizam a ideia de que o aperfeiçoamento da escrita exige “corrigir” a oralidade; afetivamente, essa visão mobiliza sentimentos de vergonha ou inferioridade em relação às variedades não escolares; e do ponto de vista comportamental, leva à tentativa de imitar modelos considerados mais prestigiados, como o do professor ou dos meios de comunicação de massa. Essa relação verticalizada entre fala e escrita expressa o predomínio da ideologia da correção e o enfraquecimento do princípio da adequação contextual.

Na Frase 3 (“O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática”), a mediana de 4,0 e média de 3,78 (dp=1,61) confirmam que parte dos estudantes ainda associa a competência docente à conformidade gramatical. Essa percepção, profundamente enraizada no imaginário escolar, reflete o componente afetivo das atitudes linguísticas, em que o professor é visto como modelo de fala “exemplar” e, portanto, de autoridade linguística. Segundo Lambert e Lambert (1972), essa dimensão afetiva sustenta o prestígio simbólico de certos modos de falar, vinculando-os ao poder e à legitimidade. Em contrapartida, a dispersão relativamente alta indica que uma parcela dos alunos já começa a relativizar esse ideal de perfeição gramatical, o que pode representar um indício de mudança atitudinal no sentido de reconhecer a pluralidade das práticas docentes e linguísticas.

A Frase 4 (“Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor”) apresenta mediana 2,0, média 2,47 e desvio padrão 1,21, evidenciando baixa concordância e tendência à discordância. Esse resultado rompe parcialmente com o padrão prescritivo anterior e aponta para uma postura reflexiva mais alinhada aos princípios da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005; Zilles, Faraco, 2015). Do ponto de vista cognitivo, a rejeição à ideia de que se deva “falar como o professor” sugere que os estudantes reconhecem, ainda que de modo incipiente, a legitimidade de seus próprios modos de falar. Afetivamente, essa resistência pode ser interpretada como um movimento de afirmação identitária, em que os alunos começam a valorizar sua fala local e a perceber a diversidade linguística como parte constitutiva de sua subjetividade e pertencimento. Essa tendência se articula à dimensão comportamental, indicando a possibilidade de uma prática linguística menos submissa à norma e mais autêntica em relação às próprias origens socioculturais.

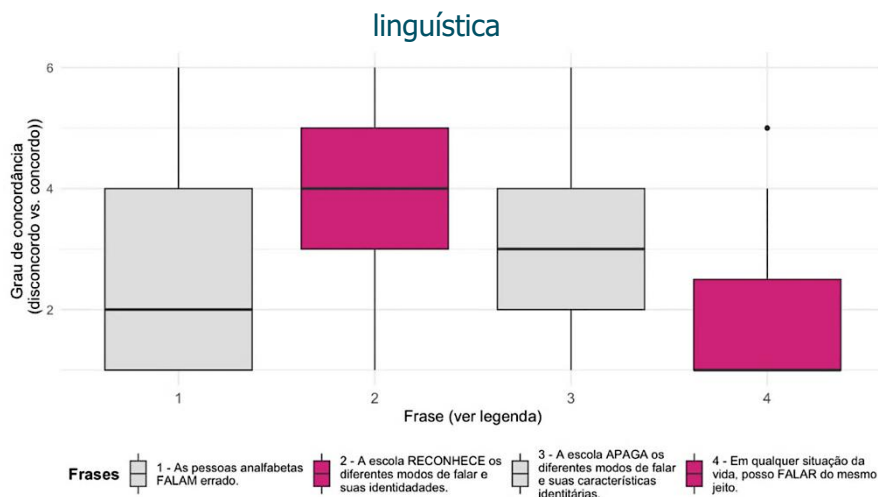
A Frase 5 (“A escola deve corrigir a fala dos alunos”) apresenta mediana 4,0, média 4,01 e desvio padrão 1,42, situando-se em um ponto intermediário entre a adesão e a dúvida. Essa oscilação é particularmente relevante, pois reflete o conflito entre o papel disciplinador historicamente atribuído à escola e a perspectiva contemporânea de respeito à diversidade. A persistência da concordância majoritária indica que os estudantes ainda concebem a escola como agente normativo e regulador da língua, responsável por eliminar “erros” e padronizar a fala. No entanto, a dispersão das respostas sugere a coexistência de percepções alternativas, que reconhecem o caráter plural das variedades e o papel do professor como mediador e não como corretor.

A análise geral do gráfico demonstra que, embora a crença na leitura como instrumento de aprimoramento (Frase 1) se destaque positivamente, as demais afirmações revelam que o ensino de língua ainda é concebido como processo corretivo e relativamente hierárquico. As medianas elevadas em Frase 2, Frase 3 e Frase 5 evidenciam a permanência de crenças cognitivas e afetivas prescritivas, enquanto a mediana reduzida em Frase 4 aponta para uma possível reorientação comportamental em direção à valorização das identidades linguísticas. Em termos sociolinguísticos, o

conjunto expressa a tensão entre o modelo escolar tradicional, centrado na norma-padrão, e a visão pluralista da língua como prática social heterogênea.

No tocante ao Eixo 3 - Reconhecimento da diversidade e da adequação linguística, as escalas reunidas neste agrupamento permitem observar as percepções dos estudantes sobre a legitimidade das variedades linguísticas e o papel da escola na valorização (ou apagamento) da diversidade sociocultural. Este cluster é particularmente sensível porque envolve o núcleo afetivo e ideológico das atitudes linguísticas, revelando como os estudantes articulam crenças de correção, sentimentos de pertencimento e práticas discursivas de inclusão ou exclusão.

Figura 3 – Gráfico de dispersão do eixo 3 - Reconhecimento da diversidade e da adequação



As medianas, na Figura 3, situam-se em níveis distintos, o que demonstra a coexistência de crenças divergentes e um cenário atitudinal heterogêneo, reflexo do embate entre a ideologia normativa e a consciência sociolinguística emergente. A Frase 1 (“As pessoas analfabetas falam errado”) evidencia o eixo central do preconceito linguístico. O boxplot indica mediana baixa, próxima a 2, e ampla dispersão das respostas, com uma parcela significativa dos participantes discordando total ou parcialmente da afirmação. Essa tendência à discordância sugere um enfraquecimento da crença que associa “erro” à falta de escolarização, apontando para a emergência de uma postura mais reflexiva.

No plano cognitivo, o resultado revela que parte dos estudantes já reconhece a fala dos grupos não escolarizados como legítima e estruturada, embora diferentes da norma-padrão — um princípio basilar da Sociolinguística desde Labov (2008). No plano afetivo, nota-se menor adesão a julgamentos discriminatórios, o que indica sensibilidade às questões de diversidade linguística e respeito ao outro. No plano comportamental, esse afastamento da crença do “erro” traduz-se em maior disposição para aceitar a pluralidade de falares e reduzir práticas de correção e estigmatização, especialmente em contextos escolares.

A Frase 2 (“A escola reconhece os diferentes modos de falar e suas identidades”) apresenta mediana em torno de 4 e média levemente superior, denotando nível moderado de concordância e uma dispersão intermediária. Esse padrão aponta para a percepção de que a escola vem se tornando um espaço mais aberto à diversidade linguística, ainda que de forma desigual. O componente afetivo é fortemente positivo: os estudantes tendem a associar o reconhecimento das variedades linguísticas à valorização das identidades regionais e culturais. Entretanto, a variabilidade das respostas indica que essa percepção ainda não é consensual, o que sugere a persistência de práticas pedagógicas que, mesmo sob discursos de inclusão, continuam baseadas em parâmetros de correção e uniformização. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), a contradição entre o discurso da diversidade e a prática da homogeneização caracteriza um ponto de tensão central na escola contemporânea.

A Frase 3 (“A escola apaga os diferentes modos de falar e suas características identitárias”) mostra mediana entre 3 e 4, sugerindo posicionamentos divididos entre o reconhecimento do problema e a negação de sua existência. Essa oscilação evidencia uma ambiguidade cognitiva: enquanto parte dos alunos percebe criticamente o papel da escola como agente de apagamento simbólico, reproduzindo a ideologia da língua padrão, outros ainda acreditam que a correção da fala é uma função natural da instituição. No plano afetivo, o sentimento de conformismo de alguns estudantes coexiste com a indignação de outros que reconhecem a exclusão linguística como forma de violência simbólica (Bourdieu, 2007). Essa tensão é fundamental, pois marca a fronteira entre a atitude reprodutora e a atitude crítica, e indica o potencial formativo

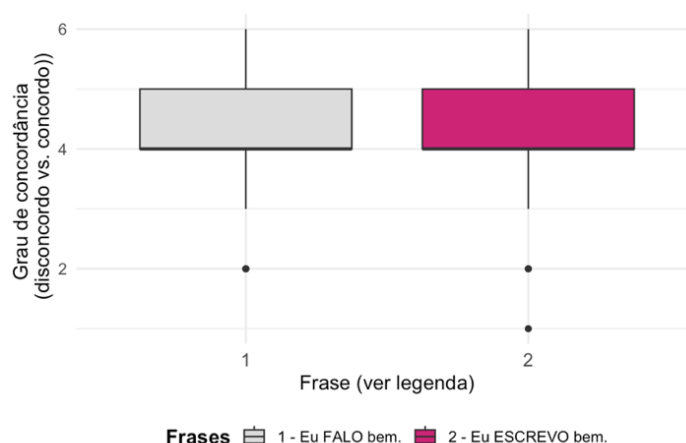
da escola para promover a consciência sociolinguística emancipadora (Zilles, Faraco, 2015).

A Frase 4 ("Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito") apresenta mediana baixa, próxima de 2, e dispersão relativamente reduzida, o que revela predominância de discordância. Essa tendência é positiva, pois pode indicar que a maioria dos estudantes compreende que a necessidade de adequar-se adequar conforme o contexto comunicativo, reconhecendo a adequação situacional como parte da competência comunicativa (Hymes, 1972).

No conjunto, o gráfico revela um campo de transição ideológica. A baixa concordância na Frase 1 e a alta discordância na Frase 4 sinalizam avanços na desconstrução de crenças discriminatórias e na consolidação da noção de adequação. Já as respostas intermediárias das Frases 2 e 3 apontam para um espaço de disputa simbólica dentro da escola, onde convivem práticas de valorização e de apagamento. Essa coexistência de crenças opostas indica que os estudantes estão em processo de reelaboração de suas representações linguísticas, transitando de um paradigma prescritivo para um paradigma reflexivo.

No Eixo 4 - Autoavaliação e percepção de competência linguística, as escalas reunidas neste agrupamento permitem observar a forma como os estudantes avaliam sua própria competência linguística, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Figura 4: Gráfico de dispersão das atitudes e percepções sobre fala e escrita eixo 4.



Fonte: elaboração própria

As medianas da Figura 4 estão próximas a 4 em ambas as escalas indicam tendência geral à concordância, mas com dispersões moderadas, revelando variações significativas nas percepções individuais. Esse comportamento evidencia que, embora a maioria dos participantes manifeste uma visão positiva de si, persistem indícios de insegurança linguística, especialmente em relação à escrita.

A Frase 1 (“Eu falo bem”) apresenta mediana em torno de 4, com dispersão entre os níveis 2 e 5. Esse padrão sugere que a maioria dos estudantes se percebe capaz de se comunicar adequadamente, embora parte ainda demonstre dúvida ou autocensura em relação à sua fala. No plano cognitivo, essa percepção de competência está fortemente associada à noção de adequação situacional: o aluno reconhece que fala bem dentro dos contextos cotidianos e comunitários, mas tende a relativizar essa confiança quando a fala é avaliada sob o crivo escolar ou formal.

No plano afetivo, a autopercepção positiva denota certo orgulho linguístico, vinculado ao sentimento de pertencimento ao grupo social, mas a dispersão indica também a presença de sentimentos ambíguos de inferioridade e receio de julgamento, elementos típicos da insegurança linguística laboviana (Labov, 1966). Já no plano comportamental, essa oscilação se traduz na tentativa de ajustar a fala conforme o interlocutor e o contexto, estratégia de adaptação descrita por Bortoni-Ricardo (2004) como uma resposta social ao prestígio linguístico percebido.

A Frase 2 (“Eu escrevo bem”) apresenta distribuição semelhante, com mediana também próxima de 4, mas ligeiramente maior dispersão e presença de valores mínimos mais baixos (2 e 1), indicando maior variabilidade nas percepções de competência escrita. No plano cognitivo, isso reflete a interiorização da escrita como território da norma-padrão e, portanto, espaço de avaliação e julgamento. A crença de que “escrever bem” depende do domínio das regras gramaticais leva os estudantes a medir sua competência em função de padrões normativos, e não comunicativos. No plano afetivo, o ato de escrever está fortemente atravessado por experiências escolares, que muitas vezes associam o erro à incapacidade, gerando baixa autoestima linguística e ansiedade textual (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2009).

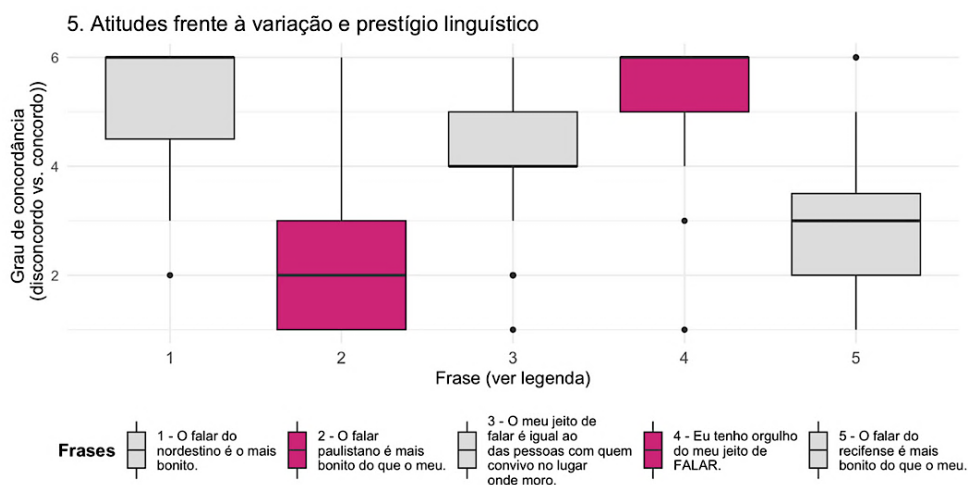
Esse sentimento é intensificado pela função corretiva da escola, que, ao enfatizar a gramática como medida de sucesso, reforça a ideia de que a escrita é um

espaço de erro a ser punido, e não de expressão. No plano comportamental, isso se manifesta em atitudes de retraimento linguístico — a evitação da escrita em situações avaliativas ou públicas — e na percepção de que o domínio da norma culta é uma forma de ascensão simbólica, conforme discute Bourdieu (2007) em sua teoria do mercado linguístico.

A análise comparativa entre as duas escalas revela um padrão recorrente na formação escolar brasileira: a autoestima linguística mais elevada na fala e maior insegurança na escrita. Esse contraste é produto direto da valorização desigual entre oralidade e escrita, historicamente reforçada pela tradição escolar que privilegia a modalidade escrita como símbolo de cultura e civilidade (Faraco, 2008). A dispersão observada no gráfico evidencia que, embora os estudantes estejam desenvolvendo uma visão mais plural sobre a língua, a influência da ideologia normativa ainda persiste, afetando suas crenças e emoções.

Por fim, o Eixo – 5 – Atitudes frente à variação e ao prestígio linguístico observa as atitudes linguísticas associadas à variação regional e às percepções de prestígio que os estudantes atribuem a diferentes modos de falar do português brasileiro. A análise desses itens é central para compreender como se configuram, entre os participantes, sentimentos de orgulho, comparação e identificação com as variedades locais.

Figura 5 – Gráfico de dispersão das atitudes frente à variação e ao prestígio linguístico (eixo 5)



Fonte: elaboração própria

As medianas da Figura 5 oscilam entre 3 e 5, com dispersões amplas em algumas escalas, evidenciando um quadro de crenças em transição: de um lado, observa-se o fortalecimento do orgulho linguístico e do pertencimento regional; de outro, a persistência de resquícios de hierarquização simbólica entre modos de falar.

A Frase 1 (“O falar do nordestino é o mais bonito”) apresenta mediana alta (5,0) e baixa dispersão, demonstrando forte concordância entre os participantes. Esse resultado revela um componente afetivo positivo, associado ao orgulho identitário e à valorização do próprio modo de falar. O reconhecimento da beleza da fala nordestina indica o desenvolvimento de uma autoestima linguística coletiva, rompendo com estigmas historicamente atribuídos à região. No plano cognitivo, o dado evidencia a compreensão de que a variação é parte natural da língua e que o valor estético atribuído à fala está relacionado à identidade cultural e não à correção normativa. No plano comportamental, a concordância sugere maior disposição para assumir a própria variedade linguística em diferentes contextos, o que representa um avanço em direção à consciência sociolinguística (Zilles; Faraco, 2015).

Em contraste, a Frase 2 (“O falar paulistano é mais bonito do que o meu”) apresenta mediana em torno de 3,0 e ampla dispersão, com inclinação para a discordância. Esse comportamento revela uma resistência à hierarquização simbólica que tradicionalmente associa o prestígio à fala das grandes capitais e ao padrão midiático. No plano cognitivo, a maioria dos participantes demonstra não aderir à crença de superioridade das variedades do eixo sudeste, o que indica deslocamento em relação ao imaginário de correção e prestígio. Entretanto, a presença de valores intermediários sugere que parte dos alunos ainda internaliza o paradigma do “falar bonito” como sinônimo de falar próximo ao padrão culto urbano. No plano afetivo, observa-se a coexistência de orgulho e insegurança linguística (Labov, 1966), e no comportamental, uma tendência à adaptação em situações formais — evidenciando que o prestígio ainda exerce influência, mesmo quando não plenamente reconhecido como legítimo.

A Frase 3 (“O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro”) apresenta mediana próxima a 4 e dispersão moderada, o que denota reconhecimento das normas comunitárias de fala. No plano cognitivo, isso

indica a consciência de que há uma regularidade linguística compartilhada localmente — o que remete ao conceito laboviano de norma vernácula (Labov, 2008), ou seja, o conjunto de padrões que orientam a fala cotidiana de um grupo. O componente afetivo manifesta-se em sentimentos de pertencimento e solidariedade linguística, enquanto o comportamental se traduz na tendência de preservar os traços regionais nas interações espontâneas, reafirmando a identidade local.

A Frase 4 (“Eu tenho orgulho do meu jeito de falar”) alcança mediana máxima (5,0) e baixa dispersão, evidenciando alta concordância e um claro fortalecimento da autoestima linguística. Esse resultado é especialmente relevante no plano afetivo, pois expressa orgulho, valorização e reconhecimento das próprias formas de expressão como legítimas e belas. No plano cognitivo, essa atitude denota avanço na compreensão de que não há uma única forma “correta” de falar, mas diferentes variedades igualmente estruturadas. No plano comportamental, a valorização do próprio falar implica maior engajamento discursivo, menos autocensura e maior segurança comunicativa, indicando a consolidação de um sentimento de cidadania linguística (Bortoni-Ricardo, 2005).

Por outro lado, a Frase 5 (“O falar do recifense é mais bonito do que o meu”) apresenta mediana mais baixa (3,0) e alta dispersão, revelando percepções ambíguas sobre o prestígio intrarregional. A discordância predominante sugere que os estudantes rejeitam a ideia de hierarquia entre variedades nordestinas, o que demonstra uma atitude linguística de resistência à centralização do prestígio na capital. No entanto, a variabilidade das respostas indica que alguns ainda percebem o “falar recifense” como modelo mais legítimo — fenômeno que reflete o poder simbólico das variedades urbanas (Bourdieu, 2007), frequentemente associadas a contextos de maior visibilidade social e educacional. Essa ambivalência traduz um conflito entre o orgulho regional e a internalização de valores hegemônicos.

Em conjunto, o gráfico revela um quadro de reconfiguração atitudinal: os estudantes demonstram crescente valorização da fala nordestina e do próprio modo de falar, ao mesmo tempo em que começam a questionar as hierarquias simbólicas entre regiões e capitais. O alto índice de concordância nas frases 1 e 4, aliado às medianas intermediárias em 2 e 5, indica a formação de uma consciência linguística

em processo de emancipação, em que o afeto e o pertencimento começam a se sobrepor às crenças normativas e às ideologias de prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo retomam, de modo necessariamente crítico, a pergunta que atravessa a obra de Bortoni-Ricardo (2005): “Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação”. Os resultados aqui apresentados permitem sustentar que a variação linguística, embora já reconhecida no plano discursivo e normativo, ainda se realiza de forma desigual no plano das experiências escolares concretas, sobretudo porque continua submetida a uma lógica de hierarquização e correção, que estrutura o imaginário linguístico de estudantes e, por extensão, o próprio funcionamento pedagógico da escola. A partir da análise dos cinco eixos, observa-se um quadro atitudinal marcado por coexistências e tensões: de um lado, a permanência de crenças normativas sobre fala/escrita, escola/correção e prestígio/correção; de outro, indícios relevantes de deslocamento, especialmente quando emergem sinais de valorização identitária e de compreensão da adequação como princípio de competência comunicativa.

No Eixo 1, a concentração de medianas em níveis médios a altos de concordância com proposições como “A língua escrita é mais correta do que a falada”, “A língua escrita é mais complicada que a língua falada” e “Para escrever direito deve-se aprender gramática” evidenciam que a escrita segue sendo percebida como território de legitimidade e de controle, reiterando a ideologia de correção e a centralidade do aparato normativo como medida de “bom uso”. Ainda que se observem nuances e alguma dispersão em itens específicos, a tendência majoritária aponta para uma escolarização que continua a produzir uma dicotomia estrutural entre modalidades, fazendo da escrita o lugar do prestígio e da fala um espaço potencialmente suspeito, menos “culto” ou menos valorizado. Essa leitura, além de cognitiva, é afetiva: ela associa a escrita à complexidade e, frequentemente, à insegurança, reforçando o caráter excludente do ensino quando este se ancora, predominantemente, no paradigma prescritivo.

No Eixo 2, as respostas a asserções como "A escola deve corrigir a fala dos alunos", "O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras da gramática" e "Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar" confirmam que a instituição escolar ainda é concebida, em larga medida, como instância de vigilância linguística. A oscilação observada em alguns itens não invalida o núcleo do achado: permanece forte a expectativa de que a escola regule a linguagem pelo critério da correção e de que o professor encarne uma autoridade linguística baseada na adesão integral às regras gramaticais. Ao mesmo tempo, a discordância mais marcada em proposições como "Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor" indica uma brecha importante: parte dos estudantes já resiste à ideia de substituição da própria fala por um modelo externo, o que pode ser interpretado como ponto de inflexão para intervenções que fortaleçam a consciência sociolinguística e desnaturalizem a correção como finalidade do ensino.

O Eixo 3, por sua vez, oferece um dos achados mais relevantes para a discussão da pedagogia da variação linguística, pois revela que os estudantes já operam, ainda que de modo não plenamente estabilizado, com princípios próximos à adequação. A tendência à discordância diante de "As pessoas analfabetas falam errado" e, principalmente, de "Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito" sugere que parte significativa do grupo começa a separar "certo/errado" de "adequado/inadequado", reconhecendo que escolhas linguísticas dependem de contexto, finalidade e interlocução. Entretanto, as medianas intermediárias em asserções como "A escola reconhece os diferentes modos de falar e suas identidades" e "A escola apaga os diferentes modos de falar..." evidenciam a contradição que estrutura o cotidiano escolar: há percepções de abertura, mas também experiências de silenciamento e apagamento, o que confirma que o reconhecimento formal da diversidade não garante, por si só, práticas sistemáticas de valorização.

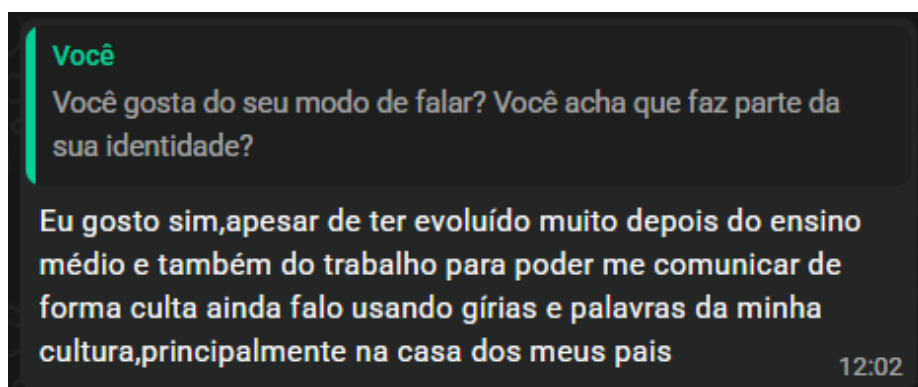
No Eixo 4, a autoavaliação "Eu falo bem" e "Eu escrevo bem", com medianas próximas a 4, indica relativa confiança, mas com maior dispersão e fragilidade associadas à escrita. Esse contraste é decisivo para este artigo: quando a escrita é tratada como lugar da norma-padrão e do erro punível, ela tende a produzir insegurança linguística e retraimento, ao passo que a fala, por estar vinculada ao

cotidiano e à comunidade, preserva mais facilmente a autoestima. Assim, os resultados sugerem que a pedagogia da variação, para ser efetiva, precisa operar também como pedagogia da segurança linguística, deslocando a escrita de uma lógica de punição para uma lógica de prática situada, de repertório e de escolhas estilísticas conscientes.

Por fim, o Eixo 5 mostra um dado altamente promissor: as medianas elevadas em “O falar do nordestino é o mais bonito” e “Eu tenho orgulho do meu jeito de falar” revelam um componente afetivo de valorização identitária que pode funcionar como alavanca pedagógica potente. Ao mesmo tempo, a ambivalência diante de itens como “O falar paulistano é mais bonito do que o meu” e “O falar do recifense é mais bonito do que o meu” indica que hierarquias de prestígio ainda circulam — inclusive intrarregionalmente —, o que reforça que o trabalho com variação não pode se limitar à celebração da diversidade: precisa explicitar os mecanismos sociais de construção do prestígio, os mercados linguísticos e os efeitos de poder simbólico que fazem determinadas variedades serem tomadas como “melhores”, “mais bonitas” ou “mais corretas”.

Em respostas abertas coletadas pela pesquisadora deste artigo Cíntia Torres, esse orgulho tende a manifestar-se por formulações que associam a fala ao lugar de origem, à convivência familiar e à autenticidade do sujeito, revelando que o valor atribuído ao próprio falar ultrapassa a dimensão estética e se inscreve no campo do pertencimento social. Um rápido exemplo pode ser observado na Figura X do diálogo entre a docente pesquisadora – referida como você na imagem – e a discente W.

Figura 6 – Diálogo entre a docente pesquisadora (Você) e a discente W.



Fonte: elaboração própria

Esse enunciado é particularmente revelador, pois evidencia a coexistência entre dois movimentos sociolinguísticos distintos. De um lado, observa-se a valorização da própria variedade linguística, associada à identidade cultural e ao espaço familiar, o que se manifesta na manutenção consciente de gírias e expressões do repertório comunitário. De outro, a estudante demonstra reconhecer a existência de diferentes contextos comunicativos e a necessidade de adequação linguística em determinadas situações sociais, como no ambiente profissional. Essa percepção aproxima-se diretamente da noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1972) e dos princípios da Sociolinguística Educacional discutidos por Bortoni-Ricardo (2005), segundo os quais falar bem não significa abandonar a variedade de origem, mas saber transitar entre diferentes repertórios. Tal dado é particularmente relevante para a pedagogia da variação linguística, pois indica que a escola pode mobilizar essa autoestima já existente como ponto de partida para o trabalho com adequação, repertório e consciência sociolinguística, em vez de operar pela lógica da substituição ou da correção da variedade do aluno.

Em suma, os resultados principais mostram um grupo estudantil atravessado por ideologias linguísticas em disputa: a normatividade escolar segue forte (especialmente na relação escrita/gramática/correção e na imagem da escola como instância corretiva), mas coexistem com avanços perceptíveis na direção da adequação e com a emergência de orgulho linguístico e pertencimento regional. É exatamente nessa zona de tensão que a pedagogia da variação linguística se torna não apenas pertinente, mas necessária (Zilles; Faraco, 2015; Sene; Silva, 2025).

Os dados evidenciam que a variação "chegou" à escola como fato linguístico e como tópico curricular, mas ainda não se consolidou como eixo formativo crítico, capaz de reorganizar concepções de língua, de deslocar a correção como finalidade e de formar estudantes com consciência sociolinguística direcionada a legitimar a diversidade. Desse modo, a relevância deste diagnóstico reside em oferecer indicadores concretos para a transposição didática: ele mostra quais crenças precisam ser explicitamente problematizadas (por exemplo, a superioridade da escrita e o papel corretivo da escola), quais atitudes podem ser mobilizadas como recurso pedagógico

(o orgulho do próprio falar), e quais competências devem ser sistematizadas (a distinção entre correção e adequação e a leitura social do prestígio).

Como encaminhamento, a proposição de uma pedagogia da variação linguística, aqui defendida, demanda ao menos três movimentos articulados. Primeiro, transformar a variação em objeto de reflexão metalinguística e socialmente situada, indo além de listas lexicalizadas e incorporando fenômenos fonológicos, morfossintáticos, discursivos e pragmáticos em conexão com identidades, estigmas e desigualdades. Segundo, reposicionar o ensino de gramática e de escrita como práticas de repertório e escolha — e não como aparato de punição —, de modo a reduzir insegurança linguística e ampliar a competência comunicativa em diferentes esferas de participação social. Terceiro, investir na formação docente continuada como condição de possibilidade para que o reconhecimento curricular se converta em prática, oferecendo ao professor instrumentos teóricos e metodológicos para operar com adequação, consciência sociolinguística e crítica ao preconceito linguístico.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade de Pernambuco campus Garanhuns pelo financiamento, via edital de Apoio ao Pesquisador (APQ), do projeto de pesquisa que viabilizou a produção, revisão e preparação deste artigo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!**: em defesa do português brasileiro. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCELOS, ANA Maria Ferreira ; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de língua**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna e a variação linguística**: desafios da contemporaneidade. In: BAGNO, Marcos (org.). Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO E. M. **Educação em Língua materna**: a sociolinguística em sala de aula – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem.**

Disponível em: <www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim>. Acesso em: 13 set. 2016.

BOURDIEU P. **O capital simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

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

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas 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.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. A pedagogia da variação é possível? In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence.** In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística.** 2. ed. –Madrid: Editorial Gredos, 1993.

MARTINS M. A., VIEIRA S.R., TAVARES M. A. (org.) **Ensino de português e sociolinguística.** – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto 2022.

MONTEAGUDO, Henrique. **Variação e norma linguística:** subsídios para uma (re)visão. In: Políticas da Norma e Conflitos linguísticos. Xoán Lagares, Marcos Bagno (org.). São Paulo: Parábola, 2011, p.15-48.

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

OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. **Do saber científico ao saber escolar:** caminhos para uma educação linguística. In: Maria Célia Rocha de Moraes. (Org.). Aprendizagem linguística em jogo: Ações interventivas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental? anos finais. 1ed. Recife: EDUPE, 2024, v. 1, p. 30-34.

OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima; SILVA JUNIOR, Silvio Nunes. **A sociolinguística aplicada ao ensino:** como os docentes vêem as variações linguísticas? Web-Revista SOCIODIALETO, v. 5, p. 29-47, 2015.

RODRIGUES, Aroldo. Psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes. 1972.

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

SENE, Marcus Garcia. 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, Marcus Garcia 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: 15 jan. 2026.

SENE, Marcus Garcia de Sene; BIAZOLLI, Caroline Carnielle; BRANDÃO, Sílvia Maria. What Deeply Irritates You?: Subjective Evaluation and Societal Evidence of (Socio)Linguistic Phenomen. In: Gladis Massini-Cagliari; Rosane Andrade Berlinck; Angélica Rodrigues. (Org.). **Understanding Linguistic Prejudice Critical Approaches to Language Diversity in Brazil.** 1ed.: Springer, Cham, 2023, v. 1, p. 39-56.

SENE, Marcus Garcia de. A consciência sociolinguística de estudantes da educação básica: desafios e propostas teórico-metodológicas. **Projeto de Pesquisa – APQ.** 2025. Open Science Framework. Disponível em: <osf.io/tw9mc>.

ZILLES, Ana Maria Stahl e FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. 320p. ISBN 978-85- 7934-100-7.