

O EXAME DE CRENÇAS, ESTEREÓTIPOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA VIA PARA ENSINO DO PENSAMENTO CRÍTICO

*EXAMINING BELIEFS, STEREOTYPES AND LINGUISTIC ATTITUDES IN TEACHER TRAINING:
A ROUTE TO CRITICAL THINKING EDUCATION*

Tais Bopp da Silva¹

RESUMO

Este artigo empreende uma reflexão a partir de uma atividade pautada em uma estratégia didática sobre crenças e atitudes linguísticas, desenvolvida com estudantes de Licenciatura em Letras, com intuito fomentar o pensamento crítico sobre a língua. Pensar a língua criticamente constitui competência fundamental para o professor de língua portuguesa que almeja contribuir para a formação de uma sociedade que pense sua língua de modo mais criterioso, com menor consideração a critérios valorativos e a representações linguísticas estereotipadas. Os participantes da atividade que deu origem às reflexões apresentadas neste artigo foram 22 estudantes de Licenciatura em Letras, os quais foram convidados a assistir à comédia dramática “Domésticas, o filme” e a responder um questionário de atitudes linguísticas sobre as personagens retratadas na trama. O inquérito sobre atitudes linguísticas indicou que o grupo pesquisado consegue estabelecer relação entre critérios extralinguísticos e variação linguística; por outro lado, não foi possível afirmar, com base nas respostas, que os participantes rejeitam a ideia de identidade entre o estereótipo linguístico e o grupo retratado por esse estereótipo. Os resultados do teste de atitudes geraram reflexões, que são tema do presente artigo e que foram transformadas em tópicos para uma roda de conversa com os participantes, a qual visou promover uma reflexão crítica acerca de crenças estereotipadas, atitudes e preconceitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças e atitudes linguísticas. Estereótipos. Pensamento crítico. Cinema na sala de aula.

ABSTRACT

This paper proposes a critical thinking activity designed for language teaching undergraduate students. It is assumed that critical thinking is a basic condition for training teachers who are able to promote a broad education grounded on scientific criteria instead of normative ones, based on common sense attitudes and beliefs. The participants (22 language undergraduate students) watched the comedy-drama “Domésticas, o filme”, answered a language attitude questionnaire related to the characters portrayed in the plot and took part on a debate about those characters. The article explores the questionnaire results, which pointed out the persistence of some common sense beliefs and stereotypes among the participants. This study concludes that working on critical thinking to confront attitudes and beliefs may be a fruitful way to lead future teachers to think about the linguistic phenomena nature and to unveil what confers prestige to certain linguistic variants to the detriment of others.

KEYWORDS: Language attitudes and beliefs. Stereotype. Critical thinking. Cinema at school.

Introdução

A fim de habilitar-se como professor de uma língua materna, o estudante de Letras necessita adquirir conhecimentos acerca do sistema linguístico e das regras de uso que regem esse sistema.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Área de Linguística e Ensino, tais.bopp@ufpel.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5464-6702>.

Para que atue como um professor comprometido com uma distribuição mais igualitária dos bens simbólicos (Bourdieu, 2004) dentre os quais se encontra a língua, é preciso que o estudante ultrapasse o conhecimento normativo da língua, com a qual foi familiarizado ao longo da sua história escolar, e incorpore as perspectivas descritivas e explicativas sobre a linguagem. Compreender o funcionamento dos componentes linguísticos (sintático, morfológico, fonológico, semântico e pragmático) e sua dinâmica no contexto social é de fundamental importância para que o aluno entenda os usos, em maior ou menor grau conscientes, que o falante faz da língua. No entanto, cabe a seguinte indagação: conhecer as regras e os usos linguísticos é suficiente para que o futuro professor de língua materna passe a se engajar em um ensino crítico, inclusivo, de ativo combate ao preconceito linguístico? Os preconceitos linguísticos que o professor traz de sua vida pregressa à entrada no curso de Letras se desfazem durante sua formação?

Para compreender o sentido dessas questões, é necessário refletir se o sujeito, ao adentrar o ambiente acadêmico, está preparado para o questionamento daqueles saberes que figuram majestosamente assentados como verdade, no meio social. Muitos conhecimentos que desafiam os paradigmas já estabelecidos precisam enfrentar um sistema de crenças a fim de serem acomodados, seja na mente do indivíduo, seja no meio social. Este parece ser o caso do conhecimento trazido pela ciência linguística, que se propôs a desafiar os paradigmas normativos vigentes ainda hoje nos estudos de língua. A tradição gramatical e o prescritivismo linguístico perpetuam crenças que, mesmo com pouca sustentação empírica, encontram forte amparo na formação cultural, educacional, social e afetiva do sujeito.

Nesse sentido, é pertinente questionar se um professor de língua portuguesa que adquiriu um sólido conhecimento de linguística na universidade jamais poderá incorrer em atitudes preconceituosas em suas práticas. Após uma história escolar em que esteve imerso no ensino prescritivo de língua portuguesa, seria suficiente ao estudante de Letras o conhecimento das estruturas e dos determinantes sociais da linguagem para formar-se um professor crítico? O que acontece com as crenças prescritivas, como as crenças sobre *certo e errado*, sedimentadas desde a formação básica desse indivíduo?

Alguns estudos têm demonstrado que o ensino de língua materna pautado sobre valorações positivas e negativas sobre a língua ainda é uma realidade bastante presente nas salas de aula da educação básica brasileira. Tal constatação é preocupante, considerando que após décadas da introdução de ciência linguística nos cursos de Letras, em que se formam professores de língua portuguesa, esperar-se-ia uma abordagem científica de questões linguísticas. Algumas pesquisas realizadas com professores têm evidenciado essa realidade alarmante. Tais investigações apontam que a cultura do “certo” e “errado” entre os docentes é naturalizada.

Ghessi e Berlinck (2020) investigaram atitudes linguísticas de professores de escolas públicas de Monte Azul Paulista-SP quanto à variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em um conjunto de narrativas escritas por estudantes. As narrativas apresentavam diferentes graus de monitoramento linguístico refletido no uso da concordância. Aos professores foi aplicado

um questionário de respostas abertas, com o objetivo de verificar se os docentes reconheciam a concordância verbal como um elemento diferenciador entre as narrativas que apresentavam maior e menor grau de monitoramento e, assim, aferir suas avaliações sobre as formas variantes. As autoras constataram que os docentes pouco refletem sobre a variação estilística, uma vez que deixam entrever a crença na existência de falantes de estilo único. Seus discursos também apontam para crenças valorativas, ao avaliarem como superiores ou competentes os textos que apresentam as marcas de concordância verbal, em contraposição àqueles em que as marcas da flexão estavam ausentes. Outro estudo que investigou as atitudes linguísticas de professores acerca da variação na concordância verbal da terceira pessoa do plural foi o de Barbosa e Ghessi (2019). Neste caso, professores de três escolas públicas de Uberaba-MG foram convidados a tecer o perfil social dos autores de narrativas escritas por estudantes em graus de monitoramento linguísticos diferentes. As autoras verificaram que os docentes fazem maior associação entre as mais altas dimensões de poder e a presença de concordância. Assim, por exemplo, o uso da marca de flexão estaria mais associado a dimensões como competência, inteligência e riqueza, o que poderia indicar não apenas a crença no domínio da norma culta como passaporte para ascensão social, como também a confiança em estereótipos para fazer julgamentos. O pensamento de que a norma culta é fator propulsor da ascensão social foi também verificado no estudo de Santos, Nogueira e Andrade (2017). Os autores investigaram as considerações de professores do ensino básico acerca do uso da norma e de uma variedade divergente, a partir da escuta de narrativas de sujeitos residentes em área rural. Na entrevista aberta, os professores partilharam a crença de que falantes que se expressam melhor de acordo com a norma também apresentam uma cultura melhor e têm mais chances de ascender socialmente. Nos três estudos aqui revisados, a ideologia do “certo” e “errado” foi endossada pelos professores entrevistados.

Considerando tais achados, fica evidente a necessidade de dedicar maior espaço, na formação de futuros professores do ensino básico, para conhecer os elementos sociais, culturais e cognitivos responsáveis por perpetuar crenças linguísticas responsáveis pela disseminação de preconceitos. Na formação do professor de língua materna, portanto, devem-se unir ao conhecimento acerca das dimensões normativas e descritivas da língua, as discussões sobre crenças e atitudes linguísticas. O estudante de Letras, nesse aspecto, precisa ser convidado a se confrontar com suas próprias crenças linguísticas e questioná-las de modo lógico e racional. Essa atitude de hesitação diante do consenso é o que caracteriza o pensamento crítico, o qual será capaz de abrir espaço para o engajamento com a abordagem científica da linguagem. A cientificidade, por sua vez, necessita estar presente no espírito do professor, na maneira como conduz suas aulas. De nada adianta recheiar os livros didáticos com exemplos sociolinguísticos se o professor não recicla suas condutas; se o máximo que consegue é enxergar a variação linguística com uma postura condescendente e abordá-la de forma anedótica. É preciso evoluir de uma postura da tolerância para uma postura científica.

Este artigo convida o leitor a explorar as crenças e atitudes linguísticas que estudantes de Licenciatura em Letras trazem para o ensino superior. A partir daí, empreende uma reflexão sobre

o modo como tais crenças e atitudes podem ser trabalhadas na formação de professores de língua portuguesa do ensino básico de modo a contribuir para o seu pensamento crítico e seu preparo como docentes. Para tanto, será apresentada uma proposta de atividade didática sobre atitudes linguísticas a ser realizada em sala de aula com estudantes de Licenciatura em Letras, cujos objetivos são (I) levar esses sujeitos a conhecer suas próprias crenças e atitudes linguísticas; (II) estimulá-los a uma reflexão crítica sobre fatores sócio-históricos e cognitivos que geram e perpetuam tais crenças e (III) promover condições para que compreendam o impacto de sua futura atuação como professores na promoção de um ensino mais crítico, combatendo a perpetuação de noções linguísticas baseadas no senso comum, promotoras de preconceitos.

O artigo se organiza da seguinte maneira: será exposta, primeiramente, uma breve evolução dos estudos linguísticos no seu percurso de tornar-se ciência, a fim de discutir a dificuldade que essa disciplina encontra até hoje em ser reconhecida como um campo de estudos diferente das abordagens tradicionais, o que impacta na credibilidade de seus achados. Em seguida, discute-se a ruptura representada dentro dos estudos linguísticos pela sociolinguística, a qual inaugura novas perspectivas para analisar a língua como fenômeno dinâmico, através das noções de variação, heterogeneidade linguística, avaliação social, entre outras. Relacionado a essa última noção, o conceito de estereótipo é introduzido, juntamente com os de crenças e atitudes linguísticas. Na seção seguinte, apresenta-se a proposta de atividade de ensino da qual trata este artigo, discutindo-se seus resultados. Por fim são desenvolvidas as considerações finais deste artigo.

1. O percurso e os percalços da Linguística como ciência

No combate ao obscurantismo linguístico, a ciência da linguagem precisa desempenhar papel de protagonista, capilarizando seus achados para a escola e para a sociedade. O estudo da língua dentro de um paradigma científico, contudo, é muito recente, o que talvez contribua para explicar a resistência da sociedade em relação a seus postulados e descobertas. Desde a Antiguidade até o século XVIII, os estudos em torno de questões linguísticas se alternaram predominantemente entre preocupações normativas e especulações filosóficas acerca da linguagem como instrumento do raciocínio. Mas esta ainda é a referência quando a sociedade discute questões de linguagem nos dias de hoje. É importante clarificar, neste espaço, algumas diferenças entre essas perspectivas e a perspectiva científica.

Camara Jr. (1975) apresenta a distinção entre estudos pré-linguísticos, paralinguísticos e a linguística propriamente dita. Estudos sobre “certo” e “errado” — como levado a cabo pelos hindus, pelos romanos e, em parte, pelos gregos —, por, de certa forma, centrarem sua preocupação na prescrição do comportamento dos falantes em relação à preservação da língua, foram classificados como pré-linguísticos. São abordagens que não se filiam à ciência, a qual não faz prescrições e não emite juízos de valor. Já os estudos paralinguísticos são aqueles que estudam a língua, mas não como um objeto em si, e sim a serviço de outro interesse. É o caso do estudo lógico da linguagem, inaugurado pelos gregos e continuado pelos gramáticos de Port Royal. Esse campo de estudos orbitou em torno da

construção do raciocínio filosófico, para o qual a linguagem servia apenas como instrumento. Tendo como objeto fim o estudo filosófico, que não adentra o domínio da linguagem propriamente dita, estudos como os de Port Royal classificam-se, pois, como estudos paralinguísticos, nos termos de Camara Jr. (1975). É importante salientar também o teor valorativo e prescritivo do estudo lógico da linguagem, dado que o interesse dos filósofos em torno da linguagem era utilizá-la como ferramenta disciplinadora do pensamento. Nesse aspecto, à boa expressão do pensamento estaria associada a boa língua, dado que a linguagem era vista como correlata da inteligência. Os estudos que colocam a língua no centro de interesse iniciam no século XIX, com o método histórico-comparativo, os quais evidenciam que os sistemas linguísticos mudam com o passar do tempo, “seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular” (PETTER, 2003, p. 12). Uma mudança importante de paradigma acontece nesse momento, quando o interesse dos estudiosos volta-se para a língua falada, a qual aventou-se estar implicada nas mudanças históricas observadas nos textos escritos. A linguística, então, começa a ganhar autonomia: é na observação de fatos linguísticos que se centra esta nova ciência — e não na avaliação do comportamento do falante, ou do seu raciocínio.

No século XX, com o legado estruturalista de Ferdinand de Saussure, a linguística inscreve-se como ciência, ao definir com maior precisão seu objeto de estudo — a língua —, delimitar, com rigor, seu método (o método sincrônico) e operacionalizar seus conceitos (sincronia e diacronia, língua e fala, sintagma e paradigma, significante e significado e valor, entre outros) de modo a promover convergência entre os linguistas. Esse marco histórico data de 1916, apenas, quando o Curso de Linguística Geral veio à lume, por esforços de alguns dos discípulos de Saussure. Em comparação com outras ciências, a linguística é bastante jovem, e sua luta por reconhecimento como disciplina científica ainda é incipiente.

Considerando esse panorama, compreende-se que a elevação dos estudos da linguagem ao estatuto de ciência parece ainda não ter causado efeito sobre o modo como a população se relaciona com sua língua. Quando se pensa em estudos de língua e problemas de linguagem, as abordagens normativas dominam o imaginário, não apenas no âmbito do senso comum, como também entre acadêmicos de outras áreas não ligadas às Letras. Mesmo entre professores de língua materna, o ideal de língua pura ainda perdura, a despeito da profusão de conhecimentos produzidos por um campo da Linguística destacado por promover uma importante ruptura epistemológica dentro dos estudos linguísticos e por ser aquele que mais de perto dialoga com as questões sociais e educacionais: a sociolinguística.

1.1. A Sociolinguística

O estruturalismo, por conceber seu objeto de estudo, a língua, como sistema invariante, suprimiu o falante, com todos os seus atravessamentos históricos e sociais, de sua agenda de trabalho. Como resultado, a Linguística pouco avançou na compreensão da variação e da mudança linguística em seu início. Foi na década de 1960 que os estudiosos retomaram os interesses por questões sociais e culturais relacionadas à linguagem e que William Labov lançou as bases de uma nova disciplina

que tinha por finalidade examinar as marcas que os fatores sociais, histórico-temporais e estilísticos imprimem na língua.

A língua, como concebida pela Sociolinguística, é concebida como um sistema heterogêneo, em que formas linguísticas estão sujeitas a variação e mudança. Um importante passo dado por essa disciplina foi mostrar que variação e mudança constituem fenômenos estruturados, podendo ser explicados com rigor científico, por meio de regras de natureza linguística e da associação dessas regras com fatores sociais. Outro ponto esclarecido pela Sociolinguística, e de importância central neste artigo, é a ideia de que formas variantes carregam significado social. Isso significa dizer que, a algumas formas variantes, pode ser atribuído maior prestígio e, às suas concorrentes, certo estigma social, sendo, portanto, essas últimas, alvo de rejeição pelas camadas sociais mais favorecidas e que prezam pelos usos linguísticos mais aproximados à norma. A associação de prestígio ou estigma a uma variante poderá impulsionar ou inibir um processo de mudança. Portanto, o modo como os falantes avaliam uma forma linguística pode determinar sua adoção ou rejeição através dos grupos sociais.

Labov (2008) apresentou uma classificação para traços linguísticos envolvidos em processos variáveis de acordo com a avaliação social que recebem. *Indicadores* são traços cujo uso está associado a idade e grupo social, não estando relacionados a padrões de alternância estilística. Tais traços parecem não ser alvo de avaliação social. *Marcadores*, por sua vez, consistem em traços que estão sujeitos à estratificação estilística e também social. São traços que, ainda que rejeitados em testes de avaliação, são adotados em alguns contextos. *Estereótipos*, por fim, são traços fortemente marcados socialmente. “Os membros da comunidade de fala se referem aos estereótipos e falam sobre eles; podem ter um rótulo geral e uma frase característica que serve igualmente bem para identificá-lo” (LABOV, 2008, p. 360). Alguns traços linguísticos do português brasileiro são altamente estereotipados, a exemplo do /R/ retroflexo, chamado popularmente de “r caipira”, falado em algumas regiões de São Paulo.

Os estereótipos não repercutem apenas na avaliação de formas linguísticas. Em uma sociedade altamente estratificada, como a brasileira, a variedade linguística falada pelo sujeito pode se apresentar como insígnia de poder ou marca de estigma. Os estereótipos linguísticos que carregam valor negativo, nesse aspecto, podem promover a rejeição social de seus falantes, os quais podem ver reduzidas suas oportunidades na vida acadêmica, ocupacional, social e afetiva, em virtude de seu modo de falar socialmente desvalorizado. Para que este ciclo seja quebrado, é necessário que a sociedade adquira uma educação linguística de base científica, que a faça compreender a arbitrariedade do que se chama erro linguístico. Para que isso aconteça, são necessários professores na educação básica bem preparados para compreender a língua como um fenômeno variável e entender de que modo atuam os estereótipos na geração de preconceitos linguísticos.

2. Estereótipos e sua relação com crenças e atitudes linguísticas

Para que se compreenda o papel do estereótipo na geração do preconceito linguístico, faz-se necessário, primeiramente, situá-lo dentro de uma cadeia de elementos que, em conjunto, produzem

as atitudes linguísticas. Atitude é um conceito proveniente da psicologia social e se define como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (LAMBERT; LAMBERT, 1981). A atitude constitui produto do encadeamento de um componente cognitivo (com base em um conhecimento ou uma crença acerca de um objeto), um componente afetivo (gestado nas emoções e sentimentos em relação ao objeto avaliado) e um componente avaliativo (em que se atribuem valores favoráveis ou desfavoráveis à entidade em apreciação).

Enquanto construto psicológico, o sentido do termo atitude não pode ser confundido com aquele de uso corrente no senso comum. Esse último sentido remete a postura, modo de se comportar, de proceder, de se manifestar ou de reagir (NEIVA; MAURO, 2011, p. 171). Enquanto termo científico, atitude corresponde a uma medida de avaliação efetuada por um sujeito em relação aos atributos de um objeto visto subjetivamente. Os atributos do objeto são, para a obtenção dessa medida, ajuizados em termos dicotomizados, como “bom-ruim”, “positivo-negativo”, “certo-errado”, “normal-estranho”. Tal avaliação caracteriza-se como bastante intuitiva e pessoal, pois é acessada do componente afetivo do indivíduo, componente que compreende o universo de emoções e sentimentos suscitados pelo objeto avaliado. Essa gama de afetos, por sua vez, tem como referência a cognição (conhecimento ou crenças) do indivíduo em relação à entidade avaliada. Nesse ponto, é bastante importante distinguir, de um lado, o conhecimento que o sujeito adquire por experiências próprias e, de outro, as crenças incorporadas por experiências terceirizadas ou aprendizado de verdades sem valor empírico. É importante dizer que as crenças podem se apresentar com maior ou menor rigidez. Quando produto das influências de um contexto, as crenças podem ser mais dinâmicas e, portanto, mais flexíveis. Por exemplo, espera-se que um indivíduo que tende a aceitar mais facilmente como verdade uma informação advinda de uma fonte de sua confiança possa ser capaz de reavaliar a validade de tal informação quando confrontado por outras fontes de igual credibilidade. Outras crenças se originam da necessidade de economia no processamento da informação, e, neste caso, o indivíduo tende a aceitar mais facilmente como verdadeiras ideias baseadas em dados genéricos e mais estáveis: os estereótipos.

Estereótipos relacionam-se a crenças de cunho adulterado, amplamente difundidas, rígidas e estáveis acerca de um determinado grupo (PÉREZ-NEBRA; JESUS, 2011, p. 219). A despeito de apresentarem características espúrias do objeto representado, os estereótipos são úteis por constituírem atalhos mentais para a realização de julgamentos rápidos. Isso se dá porque o estereótipo simplifica a representação do objeto de modo a tornar econômica uma tomada de decisão (LIMA, 1997). O estereótipo é útil para prever comportamentos, e a predição de comportamentos, por sua vez, é uma conquista adaptativa humana que surgiu com o desenvolvimento da cognição social (TRÓCCOLI, 2011). A cognição social é definida como a cognição a respeito da cognição das outras pessoas. Ela surgiu, como capacidade, à medida que os grupos humanos começaram a ficar mais numerosos, e a formação de alianças e reciprocidades passaram a constituir um meio de conseguir recursos de sobrevivência (TRÓCCOLI, 2011). A capacidade de “ler” a mente do outro, fazendo inferências acerca de seus pensamentos e intenções com base em seus comportamentos e palavras, emergiu

como uma importante ferramenta para isso. Por meio dessa lógica, compreende-se que os estereótipos adquirem relevância para o processamento da informação na medida em que auxiliam na inferência de pistas sociais importantes sobre os indivíduos que se encontram nos contextos de interação — ainda que tais pistas não se apresentem como as mais fiéis.

De modo a funcionar como um catalisador do processamento da informação social, é necessário que o estereótipo seja coletiva e amplamente compartilhado, transcendendo o domínio das cognições individuais, permeando as representações coletivas (JODELET, 1989, apud Mendonça e Lima, 2014, p. 195). Para que perdure como representação social, por conseguinte, os estereótipos necessitam apresentar certo grau de estabilidade e rigidez. Sem essa característica, correm o risco de se desgastarem e se transformarem em construções particulares dentro de diferentes culturas. Não por acaso, a etimologia do termo remete a essa fixidez: *stereos* significa rígido, e *túpos* significa traço. O uso do termo “estereótipo” remonta à tipografia,

referindo-se a um molde metálico utilizado nas oficinas tipográficas, que se destacava pela possibilidade de produzir uma mesma impressão milhares de vezes, sem precisar ser substituído, surgindo daí, por analogia, o adjetivo estereótipo, indicando algo que poderia ser repetido mecanicamente. (PEREIRA, 2002, p. 43)

É esta propriedade de rigidez, aliada à pouca precisão com que representa os objetos, que faz do estereótipo uma fonte pouco confiável de conhecimento acerca de algo ou alguém. Para fazer-se representar de modo estável no seio da coletividade, o estereótipo necessita de atributos fixos, o que antagoniza com o dinamismo de qualquer sociedade, que passa por mudanças, deixando de lado algumas características e incorporando outras.

Desse modo, como indica Pérez-Nebra e Jesus (2011, p. 228), “comportamo-nos de maneira discriminatória com grupos sociais por sermos guiados pela lei do menor esforço — só não agimos assim quando algo no ambiente não nos permite”. Ou seja, os atalhos cognitivos, se são úteis no gerenciamento da informação, por um lado, podem levar a equívocos e a atitudes discriminatórias, por outro. Porém, o exame de crenças linguísticas relacionadas a estereótipos pode constituir o primeiro e mais importante passo para interromper o ciclo das atitudes linguísticas negativas. Esse exame precisa começar na sala de aula do curso de Letras, para que possa ser levado para o ensino básico e capilarizado para a sociedade.

3. Uma estratégia didática para conhecer e refletir sobre atitudes linguísticas no contexto de formação de professores

Antes de iniciar esta seção, faz-se necessário mencionar que poderá ser utilizado o termo “atitudes linguísticas” de modo genérico para fazer referência ao conjunto de termos “crenças, estereótipos e atitudes”, de modo a simplificar a linguagem. No entanto, cada um dos três itens será trazido individualmente, quando for preciso utilizá-lo de modo específico. Também é importante mencionar, de antemão, que a atividade realizada com os estudantes, apresentada neste artigo, não

consiste em um estudo de intervenção, cujo caráter permitiria medir mudanças comportamentais dos participantes na comparação pré e pós-aplicação de estratégia de ação. Antes, o objetivo da estratégia didática promovida junto ao grupo pesquisado foi o de conhecer as crenças e atitudes linguísticas dos participantes e, a partir desse conhecimento, promover uma reflexão capaz de gerar novos problemas e hipóteses de pesquisa a serem explorados.

Esta pesquisa, que tem como participantes futuros professores da educação básica, é motivada pelo entendimento de que abordar, na escola, os estudos da língua a partir de uma perspectiva científica constitui uma medida fundamental para conter a difusão de preconceitos linguísticos. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que os egressos dos cursos de Letras sejam capazes de compreender a linguagem em seu dinamismo e não apenas operar de modo reprodutivo com as informações que recebem na universidade. Como mencionado na introdução deste texto, em muitos casos, abrir-se ao novo implica abalar a ordem das estruturas sedimentadas. Contudo, a adoção de uma nova perspectiva de estudo da linguagem, baseada em ciência, que contradiz o ideal valorativo de “certo” e “errado” — sustentado por diversos liames, como a escola, a mídia, a indústria do entretenimento e as figuras de referência — nem sempre acontece de maneira fluida. E se essa adoção não acontecer, os professores em formação continuarão acreditando que os ensinamentos da ciência linguística são apenas acessórios e seguirão pautando suas práticas docentes em crenças e concepções valorativas de linguagem.

A hipótese geral que conduz este estudo é de que conhecer e confrontar nossas crenças e atitudes linguísticas pode ser um passo bem importante para dar início ao combate contra os nossos preconceitos. Assim, auxiliar o estudante a compreender a origem de seus preconceitos de modo reflexivo e racional, confrontando suas crenças com apoio em achados da literatura, pode ser uma estratégia eficaz para levar o aprendiz a formular novas concepções sobre língua e norma. No entanto, é importante ressaltar que uma estratégia desse tipo exige a genuína disposição do professor para ouvir o que pensam seus alunos e a habilidade para confrontá-los no campo das ideias, de modo a semear a inquietação. Este artigo, ao propor o exame das crenças e atitudes na formação de professores de língua materna, busca uma alternativa ao ensino de linguística como transferência de conhecimentos, sobre teoria e dados, da cabeça do professor para a cabeça do aluno; transferência essa que nem sempre considera o modo como o conhecimento se acomoda em um cenário constituído por crenças linguísticas em seu pano de fundo.

Será que pequenas mudanças nesse pano de fundo poderiam surtir o efeito de uma aprendizagem mais crítica? Até que ponto é possível mexer nesse pano de fundo? Um forte motivador para trabalhar com as crenças linguísticas dos estudantes encontra-se no fato de que as crenças são, em alguma medida, flexíveis.

as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas interagem e modificam suas experiências são, também, modificadas por elas; assim, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. (RAZKY; GUSMÃO, 2019, p. 179)

Essa plasticidade característica das crenças pode ser utilizada de modo promissor em atividades visando uma mudança de mentalidade entre os estudantes de Letras. Tal mudança pode propiciar o terreno fértil para um aprendizado mais crítico do aluno na universidade e, assim, abrir caminhos para que sua futura atuação no ensino básico seja pautada em uma abordagem científica da linguagem.

Na sequência, serão apresentadas as informações relativas ao trabalho realizado com os alunos de Letras. Em seguida, serão discutidos alguns resultados.

3.1. Objetivo da estratégia didática

Realizou-se uma atividade com os participantes deste estudo de modo a conhecer algumas crenças e atitudes linguísticas de futuros professores de língua materna frente a estereótipos linguísticos. Como estratégia, primeiramente, foi aplicado um questionário de atitudes linguísticas, cujas respostas foram analisadas pela pesquisadora. A análise das respostas foi transformada em tópicos de reflexão, que foram utilizados para a promoção de um debate em forma de roda de conversa, junto aos participantes. O resultado do questionário de atitudes e a análise das respostas serão apresentados neste texto. O debate com os estudantes não constitui objeto de análise deste artigo.

Estudantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade federal do sul do país foram convidados a participar. A atividade ocorreu no âmbito da disciplina de Sociolinguística, no início do primeiro semestre letivo, previamente ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina. A escolha por realizar a atividade no início da disciplina se deu de modo a evitar influência de conteúdos no desempenho dos participantes. Apesar de a atividade contemplar um caráter pedagógico por fomentar discussões pertinentes à disciplina, os alunos foram informados de que sua não participação não acarretaria nenhum prejuízo em sua avaliação ou frequência no semestre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi fornecido aos participantes, que manifestaram concordância em participar por meio de sua assinatura.

3.2. Materiais e procedimentos

Os materiais utilizados nesta proposta didática foram um filme brasileiro do gênero comédia e um questionário de atitudes linguísticas, elaborado pela autora deste artigo. Participaram da atividade 22 estudantes. Os materiais, bem como os procedimentos, são detalhados a seguir.

A pesquisa teve como mote a obra cinematográfica “Domésticas, o filme” (MEIRELLES; OLIVAL; BRASIL, 2001), uma comédia dramática nacional que retrata o cotidiano de trabalho de cinco funcionárias de casa de família na cidade de São Paulo: Roxane, Cida, Raimunda, Quitéria e Créo. O filme explora o universo subjetivo das trabalhadoras e, para isso, elementos como gostos pessoais, religiosidade, vida afetiva, ambição e caráter das personagens são explorados pelos diretores. A língua também é utilizada como um recurso de caracterização no filme. Ainda que o filme aborde o ponto de vista das funcionárias, algo raro no cinema e na televisão, o caráter cômico da obra não foge à regra de compor os personagens considerados subalternos por meio de traços estereotipados de

linguagem e comportamento. Nesse ponto, o leitor pode estar se perguntando acerca da validade de se trabalhar com personagens estereotipados na aula de sociolinguística. Uma das intenções da proposta era justamente trabalhar junto aos alunos a percepção do estereótipo e mostrar que a exposição repetida de personagens estereotipados através da mídia e do cinema é um dos fatores propulsores de preconceitos linguísticos. O trabalho com cinema na sala de aula se mostra como um excelente recurso para esse fim. “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2019, pp. 11-2). Um dos cuidados do professor deve ser fazer os alunos entenderem que o trabalho com cinema não se resume a “ilustrar” um conteúdo ou uma realidade. Primeiramente, porque o cinema não tem compromisso com a verdade, mas com a fantasia e, em segundo lugar, porque o cinema constrói uma realidade, uma visão de mundo, das pessoas e das coisas, o que reforça sua adequação para trabalhar o fenômeno do estereótipo.

Os participantes foram, então, solicitados a assistir ao filme através da plataforma YouTube e, imediatamente, responder ao questionário de atitudes linguísticas a fim de responderem questões sobre a fala das personagens do filme. O questionário, disponibilizado para os participantes através de formulário online, apresentou seis itens em forma de afirmações com os quais os respondentes deveriam concordar ou discordar, em uma escala do tipo Likert de cinco pontos. Exemplo do formato das questões:

A fala das funcionárias no filme é agradável.					
concordo:	_____:	_____:	_____:	_____:	discordo

Após a devolução dos questionários, realizou-se uma de roda de conversa com os estudantes, em que foram solicitadas suas opiniões sobre o filme, o significado de algumas falas das personagens e a apresentação de traços linguísticos considerados destacados. Na sequência dessas questões abertas, retomaram-se os itens do questionário. Procurou-se ouvir as respostas dos alunos, sem a preocupação de confrontá-los, mas levantando outras questões. Tais questões, de caráter recursivo, os faziam perseguir os fundamentos de suas respostas, de modo que percebessem que muitas de suas atitudes e crenças não encontravam fundamentação sólida e que poderiam adotar outras perspectivas.

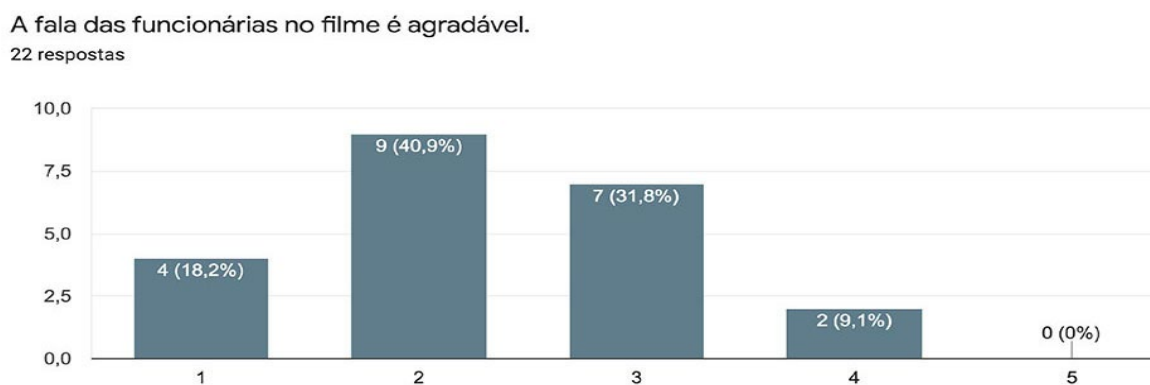
O presente artigo visa a apresentar e discutir os resultados apenas do questionário de atitudes linguísticas. Não serão transcritos trechos das contribuições dos participantes na roda de conversa. No entanto, na exposição dos resultados dos itens, serão levantadas problematizações que podem ser incluídas em atividades desse tipo, caso o leitor queira executá-las com seus alunos. Nesse caso, as questões selecionadas para uma atividade de roda de conversa dependerão da característica do público-alvo; por isso, a necessidade de o professor elencá-las de acordo com os resultados do questionário aplicado a sua turma.

Um cuidado importante a ser tomado pelo professor, ao realizar um trabalho envolvendo atitudes linguísticas, é não compelir o aluno a expor suas atitudes, em grupo, as quais podem ser julgadas. Tal procedimento faria com que a atividade adquirisse um efeito negativo, levando o estudante a uma retração e conseqüente confirmação do sentimento de que confrontar as próprias ideias pode ser algo aversivo. É necessário auxiliar o aluno em seu processo de autoquestionamento e reformulação de ideias sempre por meio da reflexão, nunca por coação.

3.3. Resultados e discussão

Inicia-se a apresentação dos resultados pelo primeiro item do questionário “A fala das funcionárias no filme é agradável”. Os resultados são expostos no gráfico 1.

Gráfico 1: Avaliação da fala das funcionárias quanto ao atributo *agradabilidade*



Fonte: elaboração da autora

Os números mostram que mais da metade do grupo avaliou positivamente a fala das personagens (59,1%). Um número considerável de participantes manteve-se na neutralidade (31,8%), enquanto apenas dois (9,1%) manifestaram uma avaliação negativa.

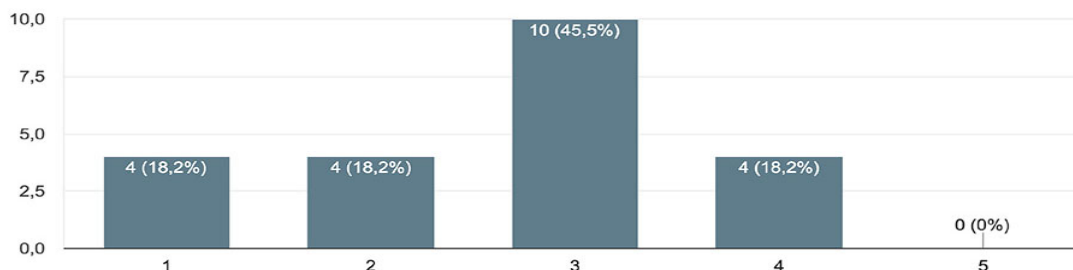
A fala retratada no filme apresenta um considerável número de traços estigmatizados, fortemente associados a uma ocupação de pouco prestígio e que, portanto, sofre estigmatização na sociedade de modo geral. No entanto, a avaliação dos estudantes não refletiu esse consenso. É possível, portanto, considerar que tal resultado decorra do fato de os participantes já terem cursado a disciplina de Linguística Geral e, assim, estarem familiarizados com algumas discussões sobre a valorização da diversidade linguística. Nesse sentido, as respostas dos estudantes também podem ter sido enviesadas por um efeito de desejabilidade social, ou seja, uma tendência de atribuir a si características valorizadas socialmente, tendo em vista o contexto de avaliação e características de personalidade do respondente (ALMIRO, 2017). Tendo em vista esse resultado, seria de se esperar do segundo item da escala, “A fala das funcionárias é bonita”, resultado bastante semelhante. Contudo, no segundo item, houve predomínio de respostas neutras (45,5%) e, comparativamente à

questão sobre agradabilidade, mais respostas negativas (18,2%), ou seja, que discordam de que a fala das personagens é bonita. Também nesse segundo item do formulário a porcentagem de avaliações positivas é menor em relação ao item anterior.

Gráfico 2: Avaliação da fala das funcionárias quanto ao atributo *beleza*

A fala das funcionárias no filme é bonita.

22 respostas



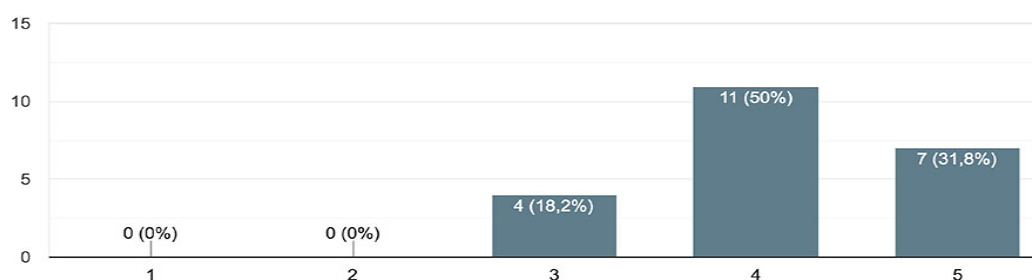
Fonte: elaboração da autora

Tais resultados permitem que se indague de que modo os respondentes conceituam, de um lado, o *agradável* e, de outro, o *bonito*. No âmbito de estudos filosóficos sobre estética, Immanuel Kant (século XVIII) afirma que, na avaliação do belo, não há necessidade de simpatia para com o objeto avaliado, podendo este sentimento prejudicar o juízo do sujeito. A sensação do agradável, ao contrário, envolve subjetividade e desejo, ocasionando julgamentos mais pessoais (LINO, 2008). Para que se possa tecer algumas considerações com base nesses conceitos filosóficos, é preciso adiantar a apresentação dos resultados do último item da escala, no qual o participante foi solicitado a indicar seu grau de empatia em relação à personagem Roxane, protagonista do filme.

Gráfico 3: Índice de empatia em relação à personagem Roxane

Indique seu grau de empatia em relação à personagem Roxane.

22 respostas



Fonte: elaboração da autora

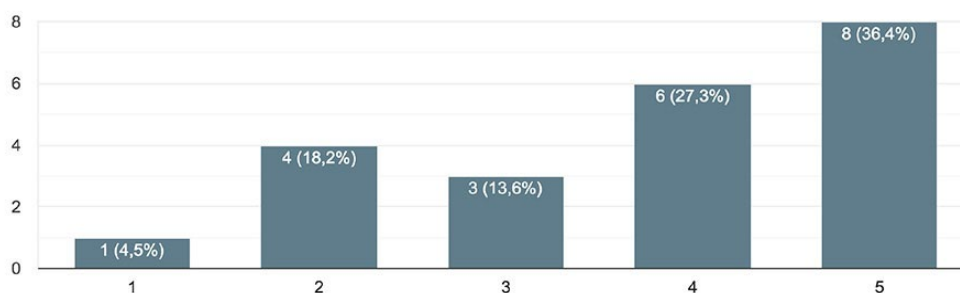
Nesse item, não foi utilizada a escala de concordância com uma afirmação, como nos demais. O participante foi convidado a indicar seu grau de empatia em ordem crescente (nenhuma empatia (1) até total empatia (5)) em relação à personagem. Os dados indicam que mais de 80% dos estudantes relataram uma atitude empática em relação à empregada doméstica Roxane (graus 4 e 5 da escala). A partir de uma conexão com as ideias de Kant, para quem o agradável está mais ligado à subjetividade do que o belo, seria possível interpretar que a avaliação da fala das funcionárias como agradável — mas não tanto como bonita — sofre o efeito do grau de empatia despertado pela protagonista nos respondentes. A menor avaliação positiva da fala das funcionárias como bonita também poderia receber uma interpretação kantiana. Visto que na avaliação do belo, segundo o filósofo, é indesejável a interferência dos afetos, é possível que os participantes tenham impessoalizado, em certa medida, suas respostas. Se esse raciocínio é válido, então, os participantes, ao fornecerem suas respostas, teriam incorporado as atitudes do senso comum em relação às variedades linguísticas minoritárias, ou seja, uma avaliação menos positiva. Tais interpretações ancoradas em aspectos filosóficos, no entanto, não são foco deste trabalho, pois exigiriam maior sofisticação metodológica e aprofundamento teórico para serem testadas como hipóteses.

Os itens a seguir concentram-se menos em atitudes e avaliações, especificamente, e mais em crenças e estereótipos. As duas próximas questões exploram a crença segundo a qual as línguas ou variedades faladas por pessoas e comunidades menos favorecidas socialmente são “simples”, em contraposição às línguas consideradas “complexas”, relacionadas a economias mais desenvolvidas — tais como “o alemão, que é língua para filosofar”, segundo o senso comum.

Gráfico 4: Julgamento acerca da complexidade do português das funcionárias

O português falado pelas funcionárias no filme é um português complexo.

22 respostas



Fonte: elaboração da autora

Os números no gráfico indicam que o português falado pelas funcionárias não é considerado complexo. No entanto, uma dúvida se coloca: de que modo os respondentes interpretaram a noção de complexidade? Seria a propriedade de um sistema linguístico de oferecer uma gama de dispositivos para as necessidades comunicativas do falante, propriedade essa presente em todas as línguas? Ou seria a qualidade relativa a uma variedade linguística utilizada por falantes mais escolarizados? Se

for considerada a primeira interpretação, os números no gráfico indicariam que mais de metade dos estudantes examinados (os respondentes que indicaram graus 4 e 5) ainda não chegou a uma compreensão da noção de que todas as línguas e variedades linguísticas são objetos complexos. De modo bem semelhante, caso os estudantes tenham interpretado o termo “complexo” como relativo às variedades mais próximas à norma, os resultados estariam sugerindo que os alunos compreendem as formas não padrão como simplificações de uma língua ideal, o que também representa um equívoco. A crença de que algumas línguas são primitivas ou menos sofisticadas é a matriz de inúmeros preconceitos contra línguas e dialetos minoritários, conforme apontam Otero (2017) e Evans (1998).

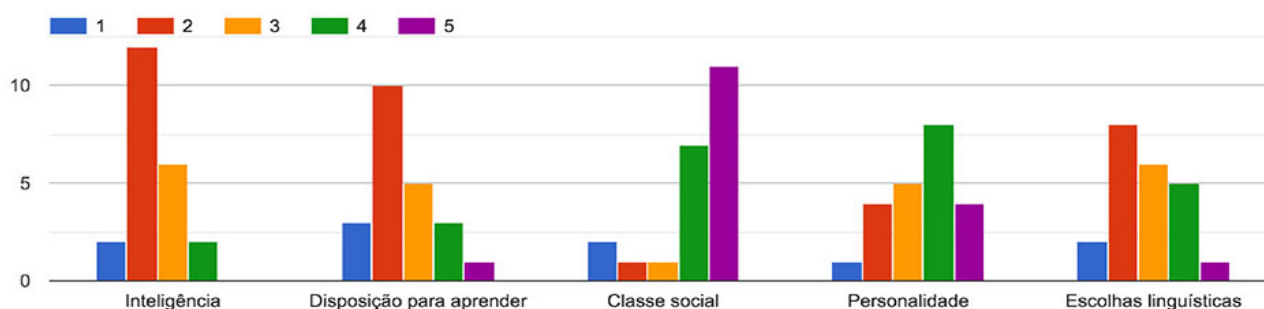
O próximo item a ser apresentado diz respeito a crenças de atribuição. Segundo a teoria das atribuições,

as pessoas são percebidas como agentes causais e é importante saber como elas atribuem causas aos comportamentos dos outros e a seus comportamentos. Não só atribuímos causas, como essas atribuições têm profundas influências sobre nossas reações afetivas e comportamentos futuros. (TRÓCCOLI, 2011, p. 87)

Nesse aspecto, é interessante examinar o peso que os estudantes atribuem a alguns fatores como condicionantes do uso de uma variedade divergente da norma — no caso, a fala das personagens do filme. À pergunta “Qual o grau de influência (pouco ou muito) de cada fator no modo de falar das pessoas que usam a língua como as personagens retratadas no filme?” os estudantes responderam atribuindo um valor em uma escala crescente de 1 a 5 variáveis, a saber, inteligência, disposição para aprender, classe social, personalidade e liberdade de escolhas linguísticas.

Gráfico 5: Atribuição de fatores implicados no uso de variedades divergentes da norma

Qual o grau de influência de cada fator no modo de falar das pessoas que usam a língua como as funcionárias no filme? Considere 1 como o menor grau de influência e 5 como o maior grau de influência.



Fonte: elaboração da autora

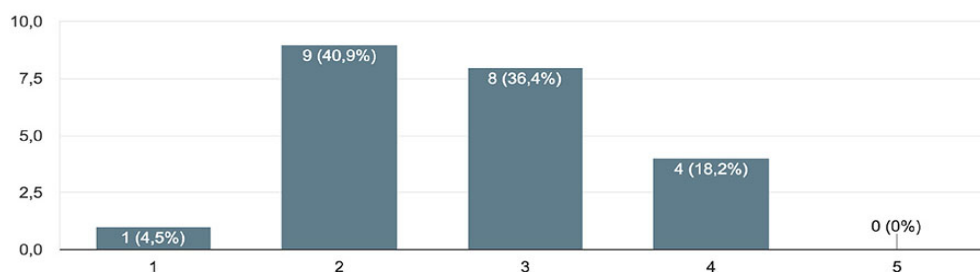
Fica evidente, pela visualização dos resultados, que os alunos compreendem que o uso de variedades linguísticas como a retratada no filme está associado à camada social de base, portanto a uma renda mais baixa e à falta de oportunidades que daí decorre. O fator inteligência, por sua

vez, recebeu o maior grau de rejeição entre os cinco fatores. Contudo, é necessário ter cautela ao se analisar a distribuição das respostas para esse fator. Ainda que 14 respondentes tenham rejeitado a ideia de que o uso de variedades estigmatizadas possa ser atribuído à (pouca) inteligência, 06 estudantes apresentaram resposta neutra para essa questão e 02 afirmaram que inteligência pode estar associada ao uso de formas não prestigiadas. Ou seja, não há clareza suficiente neste grupo de alunos sobre a independência entre capacidade cognitiva e a variação linguística. É necessário, pois, oferecer aos alunos de Letras um número maior de leituras e discussões acerca da autonomia da linguagem em relação à cognição geral. Tais discussões devem levar em conta o impacto social dos estereótipos televisivos representados por figuras caracterizadas como pouco inteligentes e falantes de variedades ou traços estigmatizados. O fator disposição para aprender apresentou comportamento similar ao fator inteligência: mostrou-se pouco relevante em termos de resultado geral, porém foi considerado importante por alguns participantes (04). É possível que, para esses respondentes, o uso das variedades divergentes da norma seja atribuído a uma espécie de “negligência” com “a língua” idealizada. Merece destaque, por fim, neste item do questionário, o fator personalidade, que é atribuído ao uso de variedades linguísticas diferenciadas em 12 respostas (contra 05 respostas neutras e outras 05 desfavoráveis a essa ideia). Talvez esse possa representar um dado interessante para futuros estudos sobre variação e identidade.

Por fim, o item seis explora a crença no estereótipo sociolinguístico apresentado no filme.

Gráfico 6: Crença na representatividade do estereótipo

As funcionárias de casas de família da vida real falam como aquelas retratadas no filme.
22 respostas



Fonte: elaboração da autora

O que fica evidente, pela visualização do gráfico, é que grande parte dos participantes (45,4%), em algum grau, acredita que funcionárias de casa de família, de modo geral, utilizam os mesmos traços linguísticos das personagens de um filme de ficção do gênero comédia. Os 36,4% que se situaram na escala 3 de concordância, de certo modo, juntam-se aos referidos 45,4% de concordantes, no sentido de que são aqueles participantes que não mobilizaram elementos suficientes para contestar, ainda que parcialmente, a afirmação trazida no item. Ainda que os estudantes não tenham iniciado os conteúdos da disciplina de Sociolinguística (que os habilitariam a olhar mais criticamente para a afirmação apresentada) recursos mais genéricos de pensamento crítico, se ativados, já os ajudariam

a perceber com maior discernimento a ideia de que todas as funcionárias domésticas partilham dos mesmos traços linguísticos. O perigo da generalização, os efeitos de injustiça das caricaturizações, as intuições sobre alternância de estilo linguístico, e consciência das diferenças linguísticas regionais, ainda que pensadas da perspectiva folclórica, são filtros mentais à disposição da média dos indivíduos que ajudariam a problematizar a afirmação que estereotipifica as trabalhadoras de casa de família.

Analisados os dados apresentados pelos estudantes, a pergunta que se coloca é sobre o que fazer com esses dados. Como utilizá-los em uma atividade de conscientização sobre crenças, estereótipos e atitudes? O ideal é que a atividade seja seguida pela apresentação da teoria das atitudes, de modo a levar os alunos a confrontar tal teoria com suas crenças. Esse encontro do estudante com suas próprias crenças e atitudes precisa ser mediado pelo professor com habilidade. O professor necessita ter em mente que o aluno, ao expor seu pensamento, não pode ser julgado, de modo que a atividade surta um efeito negativo. É possível prever que, nesse caso, o estudante seria levado a se retrair e, conseqüente, a reforçar da ideia de que confrontar as próprias crenças é algo aversivo e a ser evitado. É preciso desvelar junto aos alunos elementos da cultura e dados da história que ajudaram forjar e a sustentar as crenças e os estereótipos que estão na base do preconceito linguístico.

Considerações finais

Este artigo discutiu os resultados de um teste de atitudes linguísticas levado a cabo com estudantes de Licenciatura em Letras, em que os participantes foram convidados a avaliar uma representação estereotipada de funcionárias de casa de família, retratadas em uma comédia dramática brasileira, quanto ao seu modo de expressão. De alguma forma, com bastante cautela, tais resultados podem representar um indicador indireto da criticidade do participante em relação à crença em estereótipos linguísticos.

O teste de atitudes linguísticas sinalizou que os participantes já compreendem a língua como um objeto variável e que essa variação tem como um de seus condicionantes os fatores sociais. Nesse sentido, classe social foi um fator amplamente creditado como promotor da variação pelos respondentes. Na contramão, outros elementos sabidamente não relacionados ao uso de regras variáveis não foram fortemente contestados no item sobre atribuição de fatores implicados no uso de variedades divergentes da norma. Tais elementos são erroneamente apontados pela população geral como as causas do “falar errado”. Um desses elementos é a inteligência; o outro é a disposição para aprender. O fator inteligência, é preciso ressaltar, foi aquele considerado menos importante pelos participantes, e esse resultado é animador. Contudo, alguns participantes concordaram parcialmente com a ideia de que a inteligência está associada ao modo de o falante empregar a língua. Nesse aspecto, é preciso alertar os futuros professores de que esta associação não é verdadeira quando se trata do uso de formas variáveis. Um outro movimento importante, associado a esse, seria o de se ressaltar, junto aos alunos, que a deficiência intelectual não deveria constituir motivo para discriminação. De modo semelhante ao fator inteligência, o fator disposição para aprender também foi considerado pertinente para o uso da forma não padrão por alguns participantes. E aqui, também é necessário ter

atenção. Em uma sociedade que valoriza a meritocracia, o falante que se distancia da norma pode ser desqualificado como displicente, e essa característica pode, então, facilmente, ser estendida ao seu caráter e a sua capacidade para o trabalho. É preciso discutir com o aluno as vulnerabilidades sociais que impedem grande parte da população de dominar a norma.

Uma consideração final diz respeito à importância de alertar o futuro professor de língua materna quanto ao perigo dos estereótipos. Quase metade dos respondentes acredita, ainda que parcialmente, que o modo de falar das funcionárias retratadas no filme representa aquele das funcionárias de casas de família da vida real. Idealmente, é esperado que os estudantes de Letras adotem uma postura mais combativa a este e outros estereótipos, à proporção que comecem a se aprofundar em questões sociolinguísticas. Conscientizar-se acerca de potenciais danos causados por representações estereotipadas é de fundamental importância para o combate às atitudes linguísticas negativas. O indivíduo que é estimulado a buscar os fundamentos de suas crenças linguísticas, presume-se, passa a ponderar suas avaliações e, por conseguinte, pode mais facilmente inibir comportamentos que desabonem outros indivíduos — desde “corrigir” linguisticamente alguém de modo vexatório, até preterir um candidato que concorre a uma oportunidade de emprego, em virtude de seus traços linguísticos.

Esta é a atitude crítica que precisa ser promovida entre os futuros professores de língua portuguesa, desde o início de sua formação. As pesquisas revisadas neste artigo mostraram que, não raro, professores de língua materna expressam atitudes negativas em relação a certas formas linguísticas, considerando-as “erradas”. A partir da reflexão empreendida no presente estudo, torna-se possível refletir sobre a postura desses professores a partir do exame de suas crenças linguísticas. É plausível que tais mestres, apesar de uma sólida formação teórico-prática que possam ter adquirido, apresentem crenças linguísticas distorcidas e resistentes, responsáveis por atitudes negativas que desqualifica os falantes e certas variedades linguísticas em favor de um ideal de língua. Ao permanecerem intocados, crenças e estereótipos apresentam grandes chances de se solidificarem, gerando atitudes linguísticas negativas e perpetuando o ciclo das injustiças sociais. Em razão disso, é importante debater de modo franco os preconceitos linguísticos na formação de professores.

Referências

- ALMIRO, Pedro Armelino. Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Aval. psicol.*, Itatiba, v. 16, n. 3, jul. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712017000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>.
- BARBOSA, J. B.; GHESSI, R. R. Atitudes linguísticas e o ensino da língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. *Revista Tabuleiro de Letras (PPGEL, Salvador, online)*, v. 13, n. 3, Especial, dezembro, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/7728>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CAMARA JR., J. M. *História da linguística*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

- CHAMBERS, J. K. Studying language variation: an informal epistemology. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- EVANS, N. Aborigines speak a primitive language. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. *Language myths*. London: Penguin, 1998.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. & MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GHESSI, R. R.; BERLINCK, R. de A. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 1, pp. 108-22, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13270>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LAMBERT, W. W.; & LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- LIBERAL, M. B.; MOURA, H. L. M.; BEZERRA, R. dos S.; MONTEIRO, R. H. S. Linguagem e sociedade: crenças e atitudes linguísticas dos alunos do ensino médio de uma escola pública no interior da Amazônia. *Revista Sociais e Humanas*, v. 31, n. 2, 2018.
- LIMA, Maria Manuel. *Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem*. Lisboa: Aveiro, 1997.
- LINO, A. de C. A relação dos conceitos do belo e do sublime na representação dos gêneros. *Kant e-Prints*, Campinas, Série 2, v. 3, n. 1, p. 27-39, jan./jun., 2008.
- MATTA, A.; BIZARRO, L.; REPPOLD, C. T. Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em estudantes universitários. *Psico-USF*, v.14, n.1, pp. 71-78, 2009.
- MARINE, T. de C.; BARBOSA, J. B. *Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades do Triângulo Mineiro*. Letrônica, Porto Alegre, v. 10, n. 1, pp. 361-79, jan.-jun., 2017.
- MENDONÇA, A. P. & LIMA, M. E. O. Representações sociais e cognição social. *Psicologia e Saber Social*, v. 3, n. 2, pp. 191-206, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- NEIVA, E. R.; MAURO, T. G. Atitudes e mudança de atitudes. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- OTHERO, G. de A. *Mitos de Linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.
- PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E.P.U., 2002.
- PÉREZ-NEBRA, A. R.; JESUS, J. G. de. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

RAZKY, A.; GUSMÃO, E. Projetos de impacto sobre a pesquisa em crenças e atitudes linguísticas. In: RAZKY, A.; GUSMÃO, E. (orgs.) *Pesquisa em crenças e atitudes linguísticas*. Araraquara: Letraria, 2019.

SANTOS, A. M. dos; NOGUEIRA, A. C. F.; ANDRADE, A. O. de. A importância da abordagem sociolinguística para a formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, n. 26, pp. 1-15, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 18 fev. 2021.

TRÓCCOLI, B. T. Cognição social. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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