

**LINGÜÍSTICA, ENSINO E A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM PRIMEIRO OLHAR***LINGUISTICS, TEACHING AND THE PORTUGUESE TEACHER PERSPECTIVE: A FIRST LOOK*Ana Regina Calindro<sup>1</sup>Alice Corr<sup>2</sup>**RESUMO**

Há pelo menos 20 anos, linguistas teóricos têm discutido a necessidade de haver uma interação entre as descobertas das pesquisas formais e o ensino de línguas (cf. MOURA NEVES, 2003; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; GUESSER; RECH, 2020, entre outros). Porém, ao analisarmos os materiais didáticos de ensino de português como língua primeira (PL1) e como segunda (PL2) (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), é notável que essa interface não tem sido bem sucedida. Ademais, os resultados que os estudantes brasileiros vêm obtendo em testes internacionais, como o Pisa, não têm sido satisfatórios. Os professores, por sua vez, têm um papel decisivo ao contribuir com as experiências e resultados de aprendizagem dos estudantes. Tendo isso em mente, conduzimos uma pesquisa e análise temática das perspectivas dos docentes (de PL1 e PL2) em relação ao ensino e aprendizagem de português na sala de aula, com foco nas necessidades pedagógicas dos professores, conhecimento do conteúdo, e avaliação dos materiais didáticos disponíveis no mercado. A pesquisa foi realizada através de um questionário que utilizou a escala Likert para medir a perspectiva dos professores. Através de uma primeira análise dos resultados, percebe-se que os professores têm consciência de alguns temas caros aos estudos linguísticos, como a importância de valorizar todas as variedades de uma língua. Porém, em outros aspectos, como a noção de gramática distinta da sua aceitação como norma-padrão, já não parece ser tão clara aos participantes. Logo, este artigo traz contribuições importantes para a reflexão dos linguistas preocupados em divulgar os resultados de suas pesquisas de forma eficaz para que seus possam beneficiar tanto professores como alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística e ensino. Linguística pedagógica. Ensino e aprendizagem de português. PL1. PL2.

**ABSTRACT**

For at least 20 years, theoretical linguists have discussed the need for interaction between the findings of formal research and language teaching (cf. MOURA NEVES, 2003; VIEIRA; BRANDÃO, 2007, OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; GUESSER; RECH, 2020, among others). However, analysis of teaching materials for Portuguese as a first language (PL1) and as a second language (PL2) (cf.

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ). Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ (POSLING). Líder do laboratório de pesquisa *SynTech Linguistics Lab* (Sintaxe, História, Educação e Tecnologia). Coordenadora do projeto “Estrutura argumental, variação e mudança na história do português brasileiro e português europeu” (Faperj – Processo 211.230/2019) e uma das coordenadoras do projeto “Interfaces no Ensino de Português L1 e L2”, [anacalindro@letras.ufrj.br](mailto:anacalindro@letras.ufrj.br), <https://orcid.org/0000-0003-2171-5307>.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Birmingham (2017- ). Uma das líderes do projeto de pesquisa *Linguistics in MFL* (2018- ), e co-fundadora das redes de colaboração *Linguistics in Schools Transatlantic Educational Network (LISTEN!)* e *Multilingualism for social inclusion in the European classroom* (financiada pela EUniWell). Coordenadora do projeto de documentação “As gramáticas das falas judeo-espanhóis” (British Academy/Leverhulme Trust SRG 1819\191358), [a.corr@bham.ac.uk](mailto:a.corr@bham.ac.uk), <https://orcid.org/0000-0001-5701-9843>.

CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, in press) reveals that this interaction has not been achieved. Furthermore, results obtained by Brazilian students in international tests, such as Pisa, have not been satisfactory. Given the decisive role of the classroom teacher in determining student's learning experiences and outcomes, we conducted a survey and thematic analysis of (PL1 and PL2) teacher perspectives on teaching and learning in the Portuguese language classroom, focusing on teachers' pedagogical needs, subject knowledge, and the evaluation of teaching materials available to them. The study was undertaken by means of a questionnaire that used a Likert scale to measure teachers' perspectives. A first analysis of the results reveals that teachers are aware of some perspectives that linguistics can offer, such as the importance of valuing all varieties of a language. However, in other aspects, such as the notion of grammar as distinct from its conceptualisation as a standard norm, insight from linguistics does not seem to have reached our study's participants. Therefore, this article makes an important contribution to the reflective practice of linguists concerned with the efficient dissemination of their research results, so that they can influence pedagogical choices benefitting teachers and students alike.

**KEYWORDS:** Linguistics and teaching. Pedagogical linguistics. Teaching and learning of portuguese. PL1. PL2.

## Introdução

Inúmeros trabalhos linguísticos tanto no âmbito da linguística teórica como da linguística aplicada vêm discutindo o descompasso entre o português descrito nos livros didáticos e o português vernáculo, tanto dos brasileiros como de outras variedades do português. Faraco (2006, 2008, 2017, e.o.) tem refletido amplamente sobre o fato de, no Brasil e outros países lusófonos, a norma-padrão ser baseada essencialmente em dados do português europeu (PE), especificamente no conteúdo de obras literárias portuguesas clássicas. Logo, em relação ao ensino de português, tanto como língua primeira (PL1), assim como segunda língua (PL2)<sup>3</sup>, esse fato causa inúmeras dúvidas e descompassos para os alunos e para os professores.

Além dos esforços contínuos de pesquisadores no âmbito da linguística aplicada, principalmente nos últimos 20 anos, muitos linguistas brasileiros que trabalham com linguística teórica começaram a publicar obras que abordam a importância de incorporar as constatações de estudos linguísticos teóricos ao ensino de português<sup>4</sup>. Entre esses livros, podemos citar autores de diferentes linhas teóricas (funcionalistas, sociolinguistas, gerativistas etc.): Moura Neves (2003), Vieira e Brandão (2007), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Maia (2019), Guessier e Rech (2020); além de muitos artigos de outros autores que serão mencionados ao longo deste texto.

<sup>3</sup> Na literatura sobre o tema há diversas denominações para o ensino de português para aqueles que não falam português como L1, tais como português língua não materna, língua adicional, língua de acolhimento, entre outros (cf. ALMEIDA FILHO, s/d). Como neste artigo este não é nosso foco, escolhemos o termo 'português como segunda língua' apenas para fazer um paralelo com 'português como língua primeira'.

<sup>4</sup> Embora a diferença entre linguística 'teórica' e 'aplicada' seja controversa, na prática, a maioria dos estudiosos em linguística se alinha com uma ou outra dessas identidades acadêmicas, ou transpõe as duas, de onde surge um enquadramento contrastivo (o que não deve, no entanto, sugerir a suposição, ou a existência, de uma dicotomia entre os dois da nossa parte). Perante este cenário, este artigo posiciona-se no âmbito da linguística pedagógica, área que, como definem Trotzke e Rankin (2020, p. 2), serve de ponto de contato e de convergência "para toda e qualquer investigação linguística que tenha orientação pedagógica" (tradução nossa). Observamos também, seguindo esses autores, e especialmente Hudson (2020, no prelo), que a linguística como disciplina tem uma íntima associação histórica com o ensino e a educação, orientação pedagógica que perdura até os dias atuais.

Nesse contexto, a preocupação do presente artigo é o papel mediador do professor na interface entre os resultados das pesquisas em linguísticas e as experiências educativas em sala de aula. O papel decisivo do professor de português em sala de aula na determinação das experiências e resultados de aprendizagem dos alunos é reconhecido há muito tempo. Como tal, é necessário (melhor) compreender as experiências e perspectivas dos professores de língua portuguesa, para promover a integração dos resultados da pesquisa linguística na sala de aula (PL1/PL2), ou desenvolver estudos interventivos, que possam ser aplicados de forma efetiva. Para tanto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa e análise temática das perspectivas de professores (PL1 e PL2) sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa, com foco nas necessidades pedagógicas dos professores, no conhecimento da disciplina e na avaliação de materiais didáticos disponíveis no mercado.

Um outro objetivo deste texto foi o de verificar se os esforços empreendidos por acadêmicos têm ressoado na prática real dos professores de língua portuguesa. Bem como, se eles têm conhecimento e consciência da possível colaboração da linguística para a sua prática em sala de aula. Logo, um dos nossos focos ao elaborar o questionário foi averiguar a percepção geral dos professores em relação a essa disparidade verificada entre o português que é ensinado e a gramática nuclear dos falantes de português. De acordo com Chomsky (1981, 1986), a gramática nuclear seria a Língua-I de cada falante, adquirida durante a fase de aquisição da linguagem e também composta de uma periferia, a qual voltaremos mais adiante neste texto. Para o autor, a Língua-I - “I” de interna, individual e intensional - seria a língua na mente de cada falante, assim, o conceito de Língua-I está relacionada à cognição de cada indivíduo e perpassa a dimensão subjetiva do conhecimento linguístico. Segundo Kato (2005), por exemplo, as crianças brasileiras no processo de aquisição da escrita nas aulas de PL1, desenvolvem uma periferia marcada de sua Língua-I devido às diferenças entre a Língua-I dos brasileiros e a norma-padrão apresentada nas escolas. Assim, essa periferia passa a fazer parte da gramática nuclear dos falantes, que é, portanto, composta pela sua Língua-I e uma periferia marcada. Segundo a autora, esse fato faz com que, em muitos aspectos, o aprendizado da norma-padrão pelos brasileiros tenha caráter de aprendizado de segunda língua. Kato argumenta que essa periferia marcada se desenvolve após anos de letramento e pode incluir valores paramétricos opostos aos da gramática nuclear, que podem entrar em competição entre si durante os anos escolares. Para ilustrar, vejamos o caso dos pronomes cuja função é de objeto direto (OD). No Brasil, mesmo pessoas escolarizadas produzem sentenças como “Eu vi *ele* ontem”; somente após processo de ensino e aprendizagem da norma-padrão que os brasileiros adquirem as formas oblíquas átonas *o/a(s)* e passam a relacionar o uso dos pronomes pessoais retos *ele/ela* na posição de OD como um desvio que deve ser corrigido.

Na seção a seguir, abordaremos como essas questões são tratadas em documentos oficiais, que pautam a constituição tanto dos materiais didáticos como do planejamento pedagógico dos professores.

## 1. A linguística e os documentos oficiais

O intuito da nossa pesquisa foi constatar se os profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa ao terem contato com as pesquisas teóricas em linguística, têm consciência de fatos

como o apresentado no final da seção anterior acerca da expressão do OD em PB, e se aplicam esse conhecimento à sua prática de ensino. Assim, como veremos na análise dos resultados desta pesquisa, foram incluídas questões que abordam temas centrais da linguística teórica, mas que, muitas vezes, ao analisarmos materiais de ensino de PL1 e PL2 parecem ser ignorados na prática de ensino (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo).

A fim de estabelecer um recorte necessário em razão do tamanho deste artigo, tomaremos o Brasil como exemplo em muitas de nossas discussões, porém sabemos que a constituição de parâmetros curriculares para o ensino, como será discutido adiante, é prática comum em outros países. No Brasil, após o estabelecimento da Constituição de 1988, segundo o Artigo 210, foi criada a Base Nacional Comum Curricular. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a base nacional comum para a educação básica. Em seguida, entre os anos de 1997 e 2000 são criados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 2000).

Em anos seguintes, principalmente em 2016, inicia-se a discussão da necessidade de uma reforma no Ensino Médio brasileiro e, desse debate, surge a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017. Assim, a reformulação da BNCC é realizada com base nos resultados recorrentes do Brasil no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que mostram uma estagnação no índice de desenvolvimento da educação básica em relação à linguagem, além de outros aspectos. Fato associado à constatação de que 41% dos jovens brasileiros abandonam os estudos antes de se formarem. Porém, segundo Pilati (2021), as razões desses índices e da evasão escolar estão muito mais relacionadas a questões sociais e econômicas do que com as propostas curriculares propriamente. A autora aponta, por exemplo, que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres.

Assim, apesar da elaboração desses documentos (PCNs, BNCC) que visam a estabelecer parâmetros e bases para a organização do ensino no Brasil, é necessário, contudo, que se faça uma análise de pontos específicos apresentados nesses textos. Pilati (2021) aponta que tanto nos PCNs como na BNCC faltam referenciais teóricos para os seus postulados, por exemplo. Além disso, curiosamente, apesar da estagnação do Brasil em relação à linguagem nos resultados do Pisa, os conceitos de linguagem e língua na BNCC são os mesmos dos PCNs, apresentados de forma vaga e sem referentes teóricos.

Porém, Pilati constata um avanço na BNCC em relação ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira ao citarem-se as mais de 250 línguas faladas no Brasil (índigenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades) (BNCC EF, 2017, p. 70). Ademais, assim como nos PCNs, a língua é vista através de uma abordagem sociointeracionista, como verificamos na citação a seguir da BNCC (2018, p. 482):

Compreender as línguas como fenômeno social (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Os pontos elencados acima acerca da constituição das línguas estão corretíssimos, no entanto, como aponta Pilati (2021), as bases fundamentais da linguística, inaugurada por Saussure (1916) e sua visão da língua como um sistema de signos, por exemplo, não figuram na BNCC. Bem como outros postulados não estão presentes no documento, como o conceito de Faculdade da Linguagem de Chomsky (1981), que é apenas citada tangencialmente como gramática internalizada na BNCC.

Ao analisar as sugestões de práticas de linguagem na BNCC para o Ensino Fundamental, Pilati apresenta a seguinte análise preliminar: 1,32% de análise linguística; 3,95% leitura/escuta; 7,89% análise linguística/semiótica para a alfabetização; 13,16% produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); 18,42% análise linguística/semiótica (ortografização); 22,37% práticas orais; 32,89% práticas de escrita. A autora discute essa análise preliminar com o intuito de reiterar que a BNCC parece apenas focar nos elementos macroestruturais do texto, ou seja, sem levar em consideração as informações microestruturais que constituem os mecanismos linguísticos que compõem um texto. Elementos esses que não poderiam ser deixadas de lado, pois são a base estrutural para que o macro seja alcançado (PILATI, 2018).

A autora aponta para a necessidade de pensar no estudo da língua com base nas análises dos trabalhos linguísticos atuais, não nos termos prescritivos e nem somente pelo viés social da língua, como parece ser o único foco dos documentos discutidos. É evidente nesses documentos que a importância da linguística não tem expressividade nesses documentos e nem na prática pedagógica na sala de aula. Logo, uma vez que consideramos que o conhecimento de linguística pode colaborar imensamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas (cf. CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), argumentamos que seria de fundamental valor verificar o quanto os professores de PL1 e PL2 têm consciência desse fato. Consequentemente, essa intenção foi um dos pilares para a elaboração do questionário que apresentaremos neste artigo.

Além disso, como apontam Vicente e Pilati (2012), Pilati (2018, 2021) e reiteram diversos autores, entre eles Kenedy (2013), já nos PCNs havia a intenção de não valorizar a gramática normativa. Porém, ao analisarmos os materiais didáticos, mesmo os mais atuais, é notável a forte presença da metalinguagem utilizada pela tradição normativa, com a diferença de ter os textos como pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical estabelecida em obras prescritivas como as de Bechara (2002), Cunha e Cintra (2001), entre outros (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo). Kenedy (2013) aponta que a gramática mais adequada é aquela que promove reflexões sobre a estrutura da língua e tem um cunho descritivo, seja de orientação funcional ou formal. Dessa forma, um ensino de língua reflexivo deve partir da descrição de fatos da língua, que tragam reflexão e levem a uma explicação dos fatos linguísticos e não à prescrição de conceitos relacionados erroneamente aos julgamentos de certo e errado.

Logo, consideramos que uma abordagem bem sucedida para a prática de ensino de língua seria a associação de elementos da norma-padrão - uma vez que é necessário que o aluno a reconheça - mas sem deixar de garantir um espaço de reflexão a respeito das múltiplas gramáticas que compõem uma língua. Aqui, entende-se gramática como o conhecimento inconsciente que todos os falantes



têm da estrutura da sua língua, nos termos da teoria gerativa de Chomsky (1957 et seq.). Além disso, como aponta Moura Neves (2003), há dois grandes marcos nos estudos linguísticos que levaram a reconsideração do que se entende por gramática, os estudos variacionistas da sociolinguística inaugurados por Labov (1972), assim como o desenvolvimento dos estudos sobre oralidade, que reconhecem que a variação linguística é uma manifestação evidente e essencial da linguagem. Porém, como afirma a autora (2003, p. 35): “ (...) se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua”.

Além disso, Kenedy (2013) aponta que nem mesmo nos cursos de Letras das universidades brasileiras há espaço para esta discussão. O autor afirma que (2013, p. 1): “No Brasil, são raros os cursos de sintaxe gerativa que reservam alguma carga horária para tratar dos aspectos da disciplina que são relevantes para a prática do professor de gramática da língua”. Foltran (2013) completa a ideia de que a formação de um profissional de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de um pensamento científico, a fim de possibilitar que o professor seja capaz de discutir fenômenos linguísticos em sala de aula e não se atenha ao ensino gramatical prescritivo.

Assim, na presente pesquisa, pretendeu-se fazer um levantamento da consciência que os professores, tanto de PL1 como PL2, têm sobre os temas e constatações de trabalhos linguísticos sobre o ensino e aprendizagem de língua. Participaram da pesquisa professores de institutos de idiomas, ensino básico e ensino superior tanto de PL1 como de PL2. Como veremos ao longo do artigo, os resultados trazem importantes reflexões acerca de como os esforços empreendidos pela academia precisam encontrar uma forma mais direta de alcançarem os professores que não estão necessariamente em contato com os estudos acadêmicos. Além disso, é necessário que se faça uma reflexão sobre possíveis abordagens com o intuito de possibilitar que as discussões acadêmicas sejam mais diretas e acessíveis aos professores (cf. FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2020). Em suas práticas didáticas, os professores sofrem com condições em que, muitas vezes, além de uma carga horária extenuante em sala de aula, preparação de aulas e avaliações, devem lidar com a burocracia do dia a dia escolar. Fatos que estão ainda mais latentes neste período da pandemia de Covid-19, em que os professores estão muito atribulados com a necessidade de ensinar remotamente. Logo, apesar do esforço válido e extremamente pertinente dos acadêmicos, será que os professores têm tempo de ler e acompanhar produções acadêmicas como este artigo?

Ou seja, o intuito deste texto foi verificar como os professores pensam e se relacionam com a interface linguística e ensino, a fim de, durante o curso de nossa pesquisa, que vai além deste questionário, pensar em estratégias efetivas para auxiliar os professores nessa importante, mas árdua empreitada de ensino, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, o presente artigo apresenta, além desta introdução, o questionário elaborado e nossa metodologia de pesquisa na seção 2. Em seguida, discutiremos cada parte do questionário na seção 3. Assim, com base nos resultados, traremos nossas considerações sobre a visão dos

professores que participaram da pesquisa acerca do ensino e aprendizagem de PL1 e PL2 e, na seção 4 apresentaremos nossas considerações finais e intenções futuras.

## 2. Metodologia de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi elaborado um questionário em colaboração com pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e da Universidade de Birmingham<sup>5</sup> (Reino Unido). Esta análise faz parte de um projeto mais amplo que tem como objetivo propor ações concretas e soluções para disseminar e facilitar o acesso à linguística teórica por professores de (P) L1 e (P)L2 de todos os níveis e de diversos países (veja, entre muitos outros, CORR; SHEEHAN, 2021, O'NEILL; MASSINI-CAGLIARI, 2019; BOSQUE; GALLEGO, 2016; LARSON *et al.*, 2019, TROTZKE; KUPISCH, 2020; SHEEHAN *et al.*, 2021; CORR; PINEDA, no prelo). Assim, a partir da escala atitudinal Likert, foi elaborado um questionário que visava reconhecer a perspectiva dos professores em relação a temas caros à linguística teórica e ao ensino e aprendizagem de português.

Para responder ao questionário, os participantes acessavam o link de um formulário do Google, divulgado entre pares através da internet e respondido por 263 pessoas de forma voluntária. No início do documento, as pessoas foram indagadas se concordavam em participar da pesquisa voluntariamente, ao que todos responderam positivamente.

As perguntas foram divididas nas seguintes categorias: identificação, ensino e aprendizagem, e, por fim, informações complementares. Na primeira parte, nosso intuito era identificar os participantes, sua nacionalidade, língua primeira, país em que reside e em que trabalha, se ensinava PL1 e/ou PL2, o tipo de instituição em que trabalha e para qual/quais níveis ensinava.

Na segunda parte do questionário, para averiguar a perspectiva dos professores em relação ao que estava sendo questionado, usamos a escala Likert para as respostas. Essa escala foi desenvolvida nos anos 30 nos Estados Unidos, utilizada a princípio em pesquisas de opinião e satisfação, com o intuito de expandir a possibilidade de resposta binária – sim ou não. Dessa forma, em nossa pesquisa, era apresentada uma afirmação acerca do nosso tema e os participantes podiam escolher entre quatro opções: concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente. Assim, essa metodologia nos permitiu extrair resultados qualitativos a partir de perguntas estruturadas de forma quantitativa, como veremos nos resultados apresentados na seção 3 deste artigo. É comum em pesquisas que usam a escala Likert que haja uma quinta opção ‘indiferente’ ou ‘neutro’. Este item não foi usado nesta pesquisa, pois nossa intenção era que os professores se posicionassem em relação ao que estava sendo afirmado e, justamente, não adotassem uma postura neutra.

### 2.1. Amostra analisada

Uma vez que a pesquisa foi divulgada no Brasil, a grande maioria dos participantes tinha

<sup>5</sup> Esta pesquisa faz parte do projeto *Challenges for teaching Ibero-Romance languages in secondary schools and L2 acquisition*, desenvolvido por nós desde 2019, em uma parceria da Universidade de Birmingham e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

nacionalidade brasileira – 245 (93%) de 263. Neste primeiro momento, a divulgação foi feita a partir de colegas brasileiros de maneira proposital para começarmos a traçar um panorama das perspectivas dos brasileiros para, em outro momento, atingir um público mais amplo. Além disso, nosso objetivo era atingir professores tanto de PL1 como de PL2.

De qualquer forma, alcançamos 18 pessoas de nacionalidades distintas, cinco portuguesas, um dos quais dá aulas na China e os outros quatro que lecionam em Portugal mesmo. Três ensinam PL2 e um deles ensina ambos - PL1 e PL2. Além dos portugueses, houve 13 participantes de diversas nacionalidades - Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Porto Rico, Uruguai, Venezuela, todos falantes de espanhol L1. Por fim, houve um participante da Galícia, cuja L1 é o galego.

Já no âmbito dos países em que os professores atuam, houve uma maior pluralidade. Novamente, a vasta maioria trabalha no Brasil - 215 (82%), mas 48 professores (18%) atuam fora do Brasil - na América do Sul, 10 deles na Argentina, outros na Bolívia, Chile, Colômbia, Suriname, Uruguai, Venezuela e Uruguai. No hemisfério norte, Canadá, Estados Unidos, países europeus, além de Portugal – Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Holanda e Sérvia. Por fim, China, Japão e Timor Leste na Ásia. Logo, apesar do primeiro foco ter sido o Brasil, foi uma grata surpresa perceber que nossa pesquisa alcançou participantes de nacionalidades distintas, inclusive de países cuja língua oficial não é o português, além dos países lusófonos. Infelizmente, faltou alguma representação da África, mas, como mencionado anteriormente, nos próximos passos desta pesquisa, pretendemos ampliar o alcance dos questionários, para que nossa pesquisa chegue ao continente africano em que a presença lusófona é muito relevante.

Em relação à prática de ensino, questionamos se ensinavam PL1, PL2 ou ambas, o tipo de instituição de ensino em que trabalham e, por fim, para qual/quais nível(is) ensinavam. Os resultados estão nas tabelas a seguir, cujas porcentagens são sempre com base no total de 263 participantes:

**Tabela 1:** Tipo de português lecionado

PL1	PL2	Ambas	Respostas Diversas
160 (61%)	73 (21%)	19 (7%)	11 (4%)

**Fonte:** elaboração das autoras

Como podemos notar na tabela 1, a maior parcela é a de professores de ensino de PL1. Dentro deste contexto específico, obtivemos duas respostas interessantes, pois os participantes ensinam o que denominaram “língua materna de herança” no Japão e na Venezuela. Ou seja, de fato, apesar da tentativa de homogeneizar de certa forma o ensino de uma língua, como da forma que dividimos o ensino de português em PL1 e PL2, vemos que a constituição social das comunidades é um fator decisivo e relevante para a reflexão acerca das línguas ao nos depararmos com uma nova possibilidade a qual não havíamos aventado. Devido ao escopo deste artigo, não entraremos em detalhes sobre o fato de o ensino de português para estudantes que têm o português como língua de herança ser algo



muito interessante a se pensar, considerando que em diversos países, há forte imigração de pessoas provenientes de países lusófonos. O ensino para esses falantes de português não é o mesmo que para um aluno que nasceu em um dos nove países cujo português é a língua oficial, nem tão pouco tem o caráter de PL2. Logo, o que e como ensinar? Ao menos no nosso conhecimento, essas reflexões não estão presentes nem em materiais didáticos de PL1 nem de PL2, esse tema, se muito, é tangenciado nos cursos de ensino superior. Logo, esses dois dados, na realidade, nos apontaram para a necessidade de refletir a respeito desse contexto específico futuramente.

Há uma porcentagem menor, de 7% de pessoas, que lecionam ambas as modalidades. Houve alguns participantes que não compreenderam bem a pergunta, pois responderam ‘sim’, outros ‘não’. Uma pessoa disse não lecionar mais e um que está desempregado; aglutinamos todas essas colocações em ‘respostas diversas’ na tabela 1. Em número menor, porém relevante, estão os 21% de professores de PL2 que, como mencionado anteriormente, atuam não só no Brasil, mas em outros países de diversos continentes.

Em seguida, perguntou-se sobre seus locais de trabalho. As pessoas podiam assinalar mais de uma opção, portanto a quantidade de respostas ultrapassou o número total de participantes 263, chegando a 315. Os resultados são os seguintes:

**Tabela 2:** Instituições de ensino em que os participantes atuam

Instituição Pública	Instituição Privada	Escola de Idiomas	Aulas Particulares	Outros
159 (50%)	84 (27%)	31 (9,9%)	32 (10,1%)	9 (3%)

**Fonte:** elaboração das autoras

No questionário foram colocadas as três primeiras opções e, na quarta, ‘outros’; porém, ao analisar as respostas, foi notável o número de pessoas que afirmou dar aulas particulares, por esse motivo essa opção foi incluída na tabela 2. Colocamos em ‘outros’ aulas em embaixadas, cursinho popular, instituições assistencialistas e aulas em editoras, por exemplo.

Chama a atenção para o número relevante de professores de instituições públicas (50%). É de conhecimento dos brasileiros que o ensino público no Brasil apresenta inúmeros problemas cuja discussão não é o escopo deste artigo; porém, sabemos que estas questões estão mais relacionadas ao ensino básico, pois o ensino público de terceiro grau é um ensino de excelência no Brasil. Como vemos na tabela 3, 20% dos participantes atuam no ensino superior. Uma vez que este artigo faz parte de um projeto acadêmico, uma das formas de divulgação foi através de professores de ensino superior para que estes, caso lecionassem, a respondessem e também a compartilhassem com seus alunos e pares. Além dessa categoria, o questionário alcançou tanto professores de institutos privados (27%), como de escolas de idiomas variadas (9,9%), assim como professores autônomos (10,1%) que dão aulas particulares tanto de PL1 como PL2.

Por fim, nesta seção do questionário, indagou-se sobre o nível em que os professores atuavam, com as opções presentes na tabela 3. Novamente, os participantes podiam escolher mais de uma

alternativa. Os dados revelam que houve uma distribuição praticamente equivalente entre os ensinos fundamental 2 (EF2 – 26%), ensino médio (EM – 21,3%) e ensino superior (ES – 20%). Em seguida, em menor alcance, os professores de cursos de idiomas (13,2%), seguidos por pré-vestibulares (7,6%) e ensino fundamental 1 (EF1 – 5%). Lembrando que alguns participantes atuam em mais de um nível, assim, neste item, obtivemos 408 respostas. Em ‘outros’ estão casos de aulas para refugiados, educação infantil, curso técnico, programas de extensão, entre outros.

**Tabela 3:** Níveis de ensino em que os participantes atuam

Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino Médio	Pré-vestibular	Cursos de Idiomas	Ensino Superior	Outros
20 (5%)	106 (26%)	87 (21,3%)	31 (7,6%)	54 (13,2%)	82 (20%)	28 (6,9%)

**Fonte:** elaboração das autoras

Através da análise da primeira seção do questionário, percebemos que houve maior adesão de participantes que ensinam PL1 (61%). Ao juntarmos PL2 (21%) aos que ensinam ambas (7%), temos um total de 28%. Assim, mesmo que PL1 tenha uma quantidade mais expressiva, acreditamos que as considerações que faremos na seção seguinte sobre a visão dos professores em relação ao ensino e aprendizado de português podem e devem se estender às duas temáticas. Contudo, em pesquisas futuras, julgamos que pode ser interessante fazer um contraste específico entre professores de PL1 e PL2 para averiguar se há diferenças específicas em seus pontos de vista em relação a como abordar o ensino de português. No momento, o objetivo central deste artigo é trazer um panorama geral das perspectivas dos participantes e, em trabalhos futuros, analisar mais detidamente conteúdos específicos.

### 3. Análise dos resultados

Como dito anteriormente, o principal intuito desta pesquisa é iniciar uma reflexão acerca da perspectiva dos professores em relação à ampla discussão que existe sobre incorporar os resultados de pesquisas em linguística teórica ao ensino de português. Essa necessidade vem essencialmente da intenção de construir um conhecimento com os alunos tanto de PL1 como de PL2 baseado em dados reais do português brasileiro e de outras variedades do português europeu (cf. BAZENGA; RODRIGUES, 2019), pois inúmeros conteúdos ainda descritos nos materiais didáticos não condizem com sua expressão atual, uma vez que passaram por variação e mudança desde de o século XVIII (cf. GALVES, 2001; KATO; CYRINO; CORRÊA, 2009, entre muitos outros), como exemplificamos na introdução com o caso dos pronomes pessoais do caso reto usados como objetos diretos (Eu vi *ele* ontem). Assim, como também discutido na introdução deste artigo, há pelo menos duas décadas, diversos linguistas teóricos vêm discutindo os desafios e benefícios da associação entre linguística e ensino (para uma análise resumida de alguns desses trabalhos, cf. BARBOSA, 2019). Nosso objetivo neste trabalho, portanto, foi averiguar, o quanto esses esforços têm chegado aos professores.

Para tanto, na seção do questionário que analisaremos nesta parte do artigo, há perguntas relacionadas à perspectiva dos professores em relação ao conteúdo que é ensinado, como este é apresentado nos materiais didáticos, como diferentes variedades de português são abordadas nessas obras e como os professores julgam que deveriam ser abordadas. Bem como sua visão a respeito do uso da linguística em aulas de PL1 e PL2, e se eles usam materiais de linguística com seus alunos, ou mesmo se eles tiveram contato com linguística durante sua formação.

Em um momento futuro desta pesquisa, pretendemos dar um tratamento estatístico aos resultados deste questionário a fim de avaliar com mais precisão as respostas dos participantes. Porém, como o objetivo deste texto é discutir as primeiras impressões depreendidas das respostas ao questionário, julgamos que a análise dos resultados através das porcentagens já nos traz um relevante panorama inicial das assunções dos professores sobre os temas apresentados.

### 3.1. Ensino e aprendizagem

Na tabela 4 a seguir, elencamos as afirmações que foram apresentadas para que os professores avaliassem na segunda parte do questionário denominada ‘Ensino e Aprendizagem’. Nas quatro outras colunas, estão as porcentagens das escolhas dos participantes em relação às opções: concordo plenamente (CP), concordo (C), discordo (D) e discordo plenamente (DP):

**Tabela 4:** Ensino e Aprendizagem

Afirmações	CP	C	D	DP
1. Ensinar português é algo simples e direto.	3%	16%	58,6%	22,4%
2. É importante incorporar reflexões sobre os mecanismos internos de uma língua durante as aulas de português. <sup>6</sup>	55,5%	41,1%	3,4%	--
3. A maneira como a gramática do português é ensinada em sala de aula é bem variada.	12,2%	33,5%	49%	5,3%
4. Os alunos de português acham o aprendizado de português simples.	0,8%	7,6%	66,2%	25,5%
5. Estou satisfeito(a) com a maneira que a gramática do português é ensinada em sala de aula.	2,3%	28,1%	55,5%	14,1%
6. Eu gostaria de aprender novas formas para melhorar o ensino de gramática na minha prática em sala de aula.	58,6%	40,3%	1,1%	--
7. Além de gramática, é importante que haja conteúdos diversos nos livros.	76,4%	21,7%	1,1%	0,8%

<sup>6</sup> Um parecerista anônimo questionou se seria trivial para os professores a noção de ‘mecanismos internos da língua’. Esta noção está diretamente relacionada aos estudos linguísticos inatistas inaugurados por Noam Chomsky. Porém, não somente, uma vez que há outras teorias linguísticas de cunho cognitivista, como a Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987) e a Gramática de Construções (cf. LANGACKER, 1987, PINHEIRO; FERRARI, 2020) que também trabalham com a noção de um conhecimento cognitivo subjacente à superfície visível dos sistemas linguísticos. Além disso, acreditamos que o pesquisado poderia simplesmente interpretar essa afirmação em um sentido mais amplo e geral, sem se atrelar a nenhuma teoria específica, ou seja, de que a noção de ‘mecanismos da língua’ está relacionada ao que acontece na mente/cérebro dos falantes para produzir linguagem. Logo, esta afirmação foi colocada no questionário justamente para averiguar se os professores partilhavam da reflexão acerca de como as línguas são constituídas em um nível subjacente à superfície oral, gestual ou escrita.

8. Quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês). <sup>7</sup>	25,9%	47,5%	23,6%	3%
9. É importante que os alunos sejam criativos ao usarem as estruturas da língua.	39,9%	51,7%	8,4%	--
10. As aulas de gramática devem ser mescladas com leitura, interpretação de texto, atividades de fala etc.	74,5%	24,3%	0,8%	--
11. O português padrão é mais adequado gramaticalmente que outras variedades.	1,9%	18,6%	45,2%	34,2%
12. Alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente.	19%	37,6%	24,7%	18,6%

**Fonte:** elaboração das autoras

Como podemos verificar na tabela 4, apesar de 58,6% dos participantes discordarem do fato de o ensino de português ser algo simples e direto, há 16% que concordam, 3% que concordam plenamente e os que discordam plenamente configuram 22,4%. A análise das próximas perguntas pode trazer algumas possibilidades para o entendimento dessas porcentagens. Por exemplo, em (4), os professores em sua maioria, 66,2%, também discordam, ou discordam plenamente (25,5%) que ‘os alunos de português acham o aprendizado de português simples’. Essa percepção parece estar de acordo com o fato de 55,5% discordarem da afirmação em (5) ‘estou satisfeito(a) com a maneira que a gramática do português é ensinada em sala de aula’ e 14,1% discordarem plenamente.

Em relação a (6) ‘eu gostaria de aprender novas formas para melhorar o ensino de gramática na minha prática em sala de aula’, 58,6% concordam plenamente e 40,3% concordam. Porém, apesar de 49% discordarem de (3) ‘a maneira como a gramática do português é ensinada em sala de aula é bem variada’, 33,5% concordam e 12,2% concordam plenamente, o que nos leva a supor que um número expressivo de participantes julga que há diversidade na maneira como a gramática é ensinada e reconhece em (7) a importância de conteúdos diversos nos livros – 76,5% concordam plenamente e 24,3% concordam. De forma proposital, essas duas afirmações foram feitas de forma mais genérica para que tentássemos averiguar justamente a percepção geral dos professores em relação à ideia de diversidade e variedade de conteúdo. Há outras afirmações mais específicas em relação a esses temas, por exemplo, em (10) ‘as aulas de gramática devem ser mescladas com leitura, interpretação de texto, atividades de fala etc.’, com a qual a vasta maioria concorda plenamente 74,5%.

Porém, ao refletirem em (11) sobre o português padrão, a maneira de se posicionarem é mais reticente, no sentido que um número menos expressivo, 34,2%, se colocam de forma mais veemente ao discordar plenamente da afirmação (11) ‘o português padrão é mais adequado gramaticalmente que outras variedades’, 45,2% discordam, há ainda uma parcela que concorda (18,6%) e concorda

<sup>7</sup> Um parecerista anônimo apontou para o fato de “concordo” aqui poder significar “faço” ou “concordo que seria bom fazer”. Realmente, entendemos que essa ambiguidade pode ocorrer, contudo, esse fato pode acontecer devido à abordagem metodológica aqui aplicada, uma vez que este tipo de questionário envolve um certo grau de subjetividade interpretativa. Logo, os resultados aqui apresentados são apenas uma aproximação do que os participantes realmente pensam.

plenamente (1,9%). Ou seja, parece que o lugar de prestígio da norma-padrão não é plenamente desafiado pelos professores, o que está em consonância com as respostas relativas aos itens (9) ‘é importante que os alunos sejam criativos ao usarem as estruturas da língua’ e (12) ‘alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente’ e com trabalhos sobre a representação da norma-padrão em materiais didáticos (CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo). Apesar de 39,9% concordarem plenamente e 51,7% concordarem com (9), em relação à afirmação (12), 37,6% dos participantes concordam e 19% concordam plenamente, o que soma 56,6%.

Esse resultado nos parece preocupante, pois em termos de uma das teorias basilares dos estudos linguísticos, a teoria gerativa desenvolvida por Chomsky (1957 et seq.) tem como um de seus pilares a compreensão da criatividade dos falantes em relação à sua língua, pois, segundo o autor, um dos principais indícios da existência de uma gramática nuclear, a referida Língua-I mencionada anteriormente, é a criatividade linguística, no sentido que os falantes têm a capacidade de produzir enunciados que nunca ouviram antes. Percebemos que o alcance dessas ideias pelos professores não parece ocorrer de fato, pois apesar de aceitarem a possibilidade de os alunos serem criativos, uma porcentagem muito alta de professores julga que os alunos não sabem usar a gramática da própria língua. Se consideramos o(s) conceito(s) de gramática aos quais se referem as teorias linguísticas mencionadas na introdução deste texto, que têm como foco central a gramática em seu sentido descritivo e explicativo, podemos supor que esses professores que concordam e concordam plenamente com a afirmação em (12) devem estar se referindo à gramática prescritiva relacionada à norma-padrão<sup>8</sup>. Ou seja, se os professores tivessem o pleno entendimento que a gramática de uma língua é um conjunto de regras subjacente ao seu conhecimento linguístico e que aquilo que entendemos por gramática normativa, norma-padrão, norma culta é, na verdade: “o conjunto de convenções gramaticais assumidas como as mais adequadas à escrita formal” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 23) talvez a porcentagem dos que concordam com (12) seria menor.

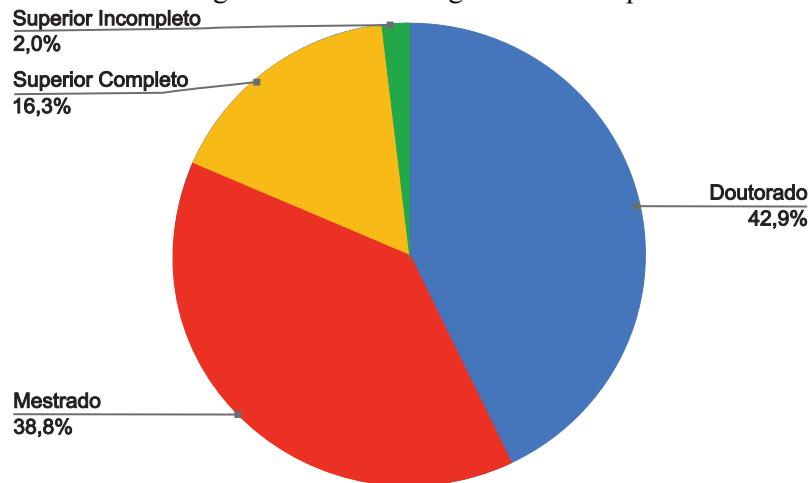
Mesmo entre aqueles que discordam de (12), há apenas 18,6% que discordam plenamente. Assim, para tentar compreender mais detalhadamente esses resultados, julgamos importante fazer um cruzamento desses dados sobre a afirmação (12) com o nível de escolaridade dos participantes. De forma proposital, não definimos o conceito de gramática no questionário porque, como mencionado anteriormente, nosso objetivo era depreender das respostas a interpretação dos professores e não fazer com que eles tivessem uma interpretação específica. Contudo, sabemos que o público geral e leigo entende *gramática* como a gramática prescritiva que trata da norma-padrão. Já nos cursos superiores de Letras, os estudantes entram em contato com outros conceitos relacionados ao termo gramática, como vimos anteriormente. Assim, podemos supor que aqueles que cursaram ensino superior e, principalmente, os que continuaram seus estudos no mestrado e no doutorado tiveram mais chance de ter entrado em contato com as discussões teóricas sobre esse conceito. Logo, esperava-se que aqueles

<sup>8</sup> Em relação à afirmação (12), durante a apresentação dos resultados desta pesquisa no colóquio *Knowledge About Language in schools: perspectives from Brazil and the UK*, gostaríamos de agradecer à professora Janaina Weissheimer por nos alertar para o nosso uso de uma sentença negativa, a qual pode gerar uma certa confusão, no contexto de uma escala Likert, por parte de quem responde à pesquisa. Reformularemos a afirmação em questão para contornar esse problema em pesquisas futuras.



que tivessem um maior nível de ensino discordassem plenamente da afirmação em (12), afinal todo falante sabe sua gramática, principalmente quando se trata de ensino de PL1. Como vemos no gráfico 1, essa hipótese se confirmou:

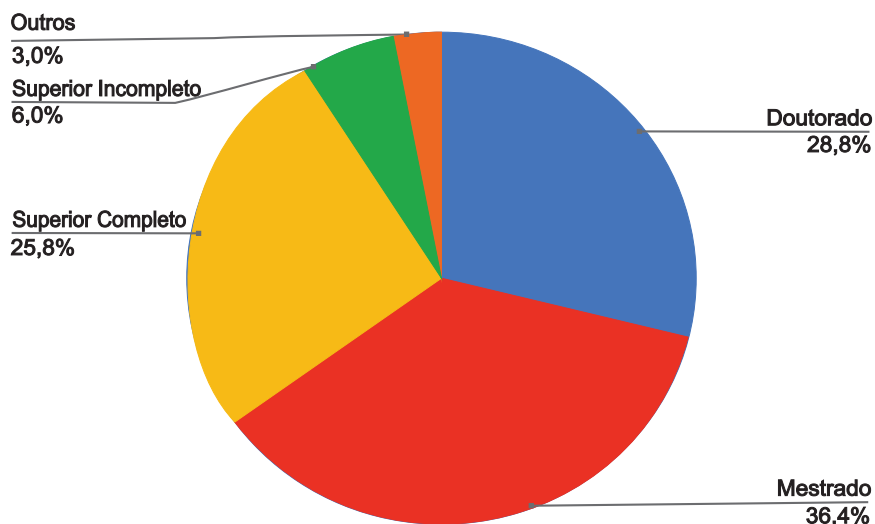
**Gráfico 1:** Nível de escolaridade de participantes que discordam plenamente de (12) 'Alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente'



**Fonte:** elaboração das autoras

Pelo gráfico 1, percebemos que realmente 81,7% dos que discordam plenamente tem mestrado e doutorado. Vejamos, no gráfico 2, os resultados daqueles que discordam:

**Gráfico 2:** Nível de escolaridade de participantes que discordam de (12)

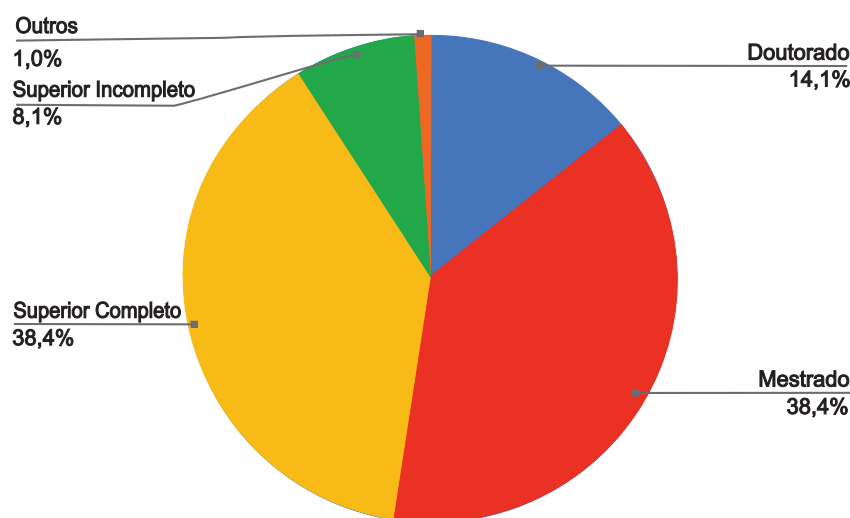


**Fonte:** elaboração das autoras

Percebemos que a porcentagem de pessoas com mestrado e doutorado diminuiu para 65,2% e de pessoas com ensino superior aumenta de 16,3% no gráfico 1 para 25,8% no gráfico 2. Vejamos a seguir, no gráfico 3 e no gráfico 4, os resultados para aqueles que concordam e concordam plenamente

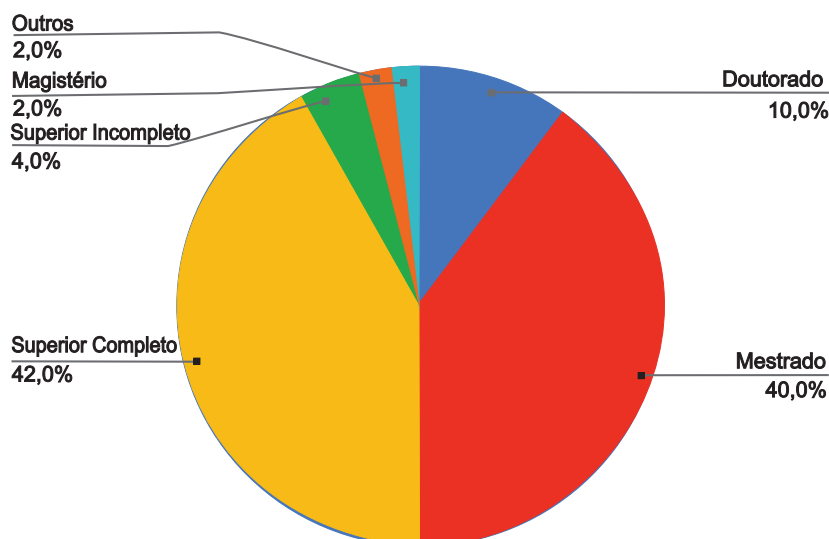
com a afirmação (12), respectivamente. Podemos supor que esses participantes são aqueles que interpretaram o termo *gramática* como norma-padrão talvez por falta de conhecimento acerca das discussões linguísticas sobre essa noção. Ao analisarmos os gráficos, vemos que essa hipótese parece se confirmar, pois, no gráfico 3, o número de pessoas com curso superior completo aumenta para 38,4% e os de mestrado e doutorado diminuem para 52,5% (somando-se 14,1% de doutorado e 38,4% de mestrado):

**Gráfico 3:** Nível de escolaridade de participantes que concordam com (12)



**Fonte:** elaboração das autoras.

**Gráfico 4:** Nível de escolaridade de participantes que concordam plenamente com (12)



**Fonte:** elaboração das autoras.

Contudo, apesar da expressiva porcentagem geral de discordo (37,6%) e discordo plenamente (19%) de (12), percebe-se que há um grande número, mesmo entre pessoas que fizeram mestrado e

doutorado<sup>9</sup> que concordam (52,5%) e concordam plenamente (50% - de acordo com o gráfico 4, 10% de doutorado e 40% de mestrado), lembrando que do total 24,7% concordam e 18,6% concordam plenamente. Logo, essas constatações nos levam a reafirmar a necessidade de haver uma maior interação entre o que tem sido estudado na academia e a prática real de sala de aula dos professores. Como afirma Kenedy (2013), são raros cursos de sintaxe no ensino superior, por exemplo, que dedicam um tempo de sua carga horária para a discussão da interface linguística e ensino. Assim, essa junção depende dos próprios alunos que podem eventualmente adaptar algumas lições que têm na universidade à sua prática como professores de PL1 e PL2.

Além do item (12), outra afirmação que nos chamou a atenção foi o fato de, em relação ao item (2) ‘é importante incorporar reflexões sobre os mecanismos internos de uma língua durante as aulas de português’, 55,5% concordarem plenamente e 41,1% concordarem, somando 96,6% do total. O nosso uso dos termos ‘mecanismos internos’ foi com a intenção de talvez não expressamente, mas implicitamente, acessar uma noção mais geral, de que há um conhecimento subjacente que regula a linguagem humana, não necessariamente ligada a uma teoria específica (veja nota de rodapé oito). Outro ponto proposital foi a distância entre as afirmações (2), (9) e (12) na tentativa de que a aferição de uma não influenciasse na outra.

As respostas relativas ao item (8) ‘quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês)’ são interessantes se pensarmos em estudos linguísticos como os de Roeper (1999)<sup>10</sup>, que advoga pelo bilinguismo total dos falantes. Logo, a comparação entre línguas talvez seja algo que poderia ser explorado com mais afinco em aulas de PL1 ou PL2. Os resultados demonstram, contudo, que este foi o ponto dessa seção do questionário em que houve maior distribuição nas respostas - 25,9% concordaram plenamente, 47,5% concordaram e 23,6% discordaram.

### 3.2. Diferentes variedades do português

Como inúmeros trabalhos focados nas questões de sociolinguística e ensino já demonstraram (cf. BARBOSA, 2019), assim como ressaltam os PCNs e a BNCC, o ensino de línguas deve focar em questões descritivas e explicativas e não em termos prescritivos de uma norma-padrão cujo modelo é uma língua homogênea, idealizada imposta e mantida por um conjunto de instituições, cujo modelo é a língua escrita baseada na fala da classe alta da sociedade (LIPPI GREEN, 1997, p. 64). Assim, é imprescindível que um professor deixe esses conceitos prescritivos de lado e reconheça todas as variedades de uma língua como registros equivalentes, sem julgamento de valor, sem que uma seja privilegiada em detrimento de outra. Acreditamos que um bom curso de Letras e o contato com

<sup>9</sup> Um dos pareceristas anônimos perguntou se sabíamos a área em que os participantes fizeram mestrado e doutorado, infelizmente, não temos essas informações, pois na seção 5, há somente a pergunta: qual sua formação acadêmica? Porém, realmente, esse é um dado importante que incluiremos nos próximos questionários.

<sup>10</sup> Sabemos que existe uma vasta discussão a respeito de aprendizagem de L2 que, inclusive, discordam de Roeper, trouxemos este autor neste artigo apenas a título de exemplo de uma área em que há diversos estudos linguísticos que podem contribuir com a prática de ensino.

pesquisas linguísticas é fundamental para os professores terem essa consciência para o sucesso na sua prática pedagógica (cf. VICENTE; PILATI, 2012; FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2020). Assim, os estudos linguísticos são fundamentais para combater preconceitos e concepções equivocadas relacionadas aos usos das línguas e ao seu tratamento em sala de aula (cf. RICKFORD; KING, 2016; CHARITY HUDLEY *et al.*, 2018).

Com isso em mente, elencamos sete perguntas no questionário sobre esse tema apresentadas na tabela 5:

**Tabela 5:** Diferentes variedades do português

Afirmações	CP	C	D	DP
13. É importante ensinar os alunos a reconhecer como português é usado em diferentes regiões.	56,7%	42,6%	0,8%	--
14. É importante ensinar os alunos a reconhecer as diferentes maneiras que as pessoas usam português (fala vs escrita).	73%	26,6%	0,4%	--
15. É importante incluir diferenças gramaticais entre os falantes de português nas aulas.	41,4%	53,2%	4,6%	0,8%
16. É importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo).	23,2%	55,9%	20,2%	0,8%
17. É importante comparar as diferenças entre as variedades do português (português brasileiro e português de Portugal, por exemplo).	33,8%	54%	11%	1,1%
18. Seria interessante aprender mais sobre as diferenças entre as gramáticas dos falantes de diversas variedades do português.	44,1%	49,4%	5,3%	1,1%
19. Seria interessante ensinar mais meus alunos sobre as diferentes gramáticas dos falantes de diversas variedades do português.	38,8%	50,2%	9,5%	1,5%

**Fonte:** elaboração das autoras

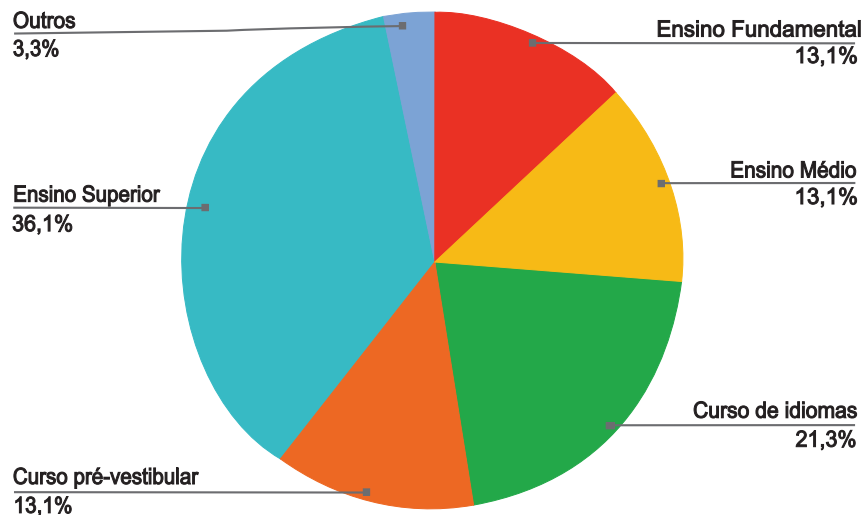
Em paralelo ao que falamos na seção anterior sobre a afirmação (8) ‘quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês)’, percebemos uma relutância em relação a (16) ‘é importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo)’, pois apesar de 55,9% concordarem – número um pouco maior em comparação a (8), que era de 47,5%, isso pode nos mostrar que não é algo tão categórico para os professores, uma vez que um número menor escolheu concordar plenamente 23,2%, e 20,2% discordam de (16).

Novamente, podemos supor que aqueles que ensinam para nível superior, por exemplo, por terem feito mestrado e doutorado tiveram oportunidade de conhecer mais a fundo aportes teóricos que

tratam do ensino de PL2 relacionados ao conhecimento internalizado dos falantes, como trata Roeper (1999) a respeito do bilinguismo universal, por exemplo.

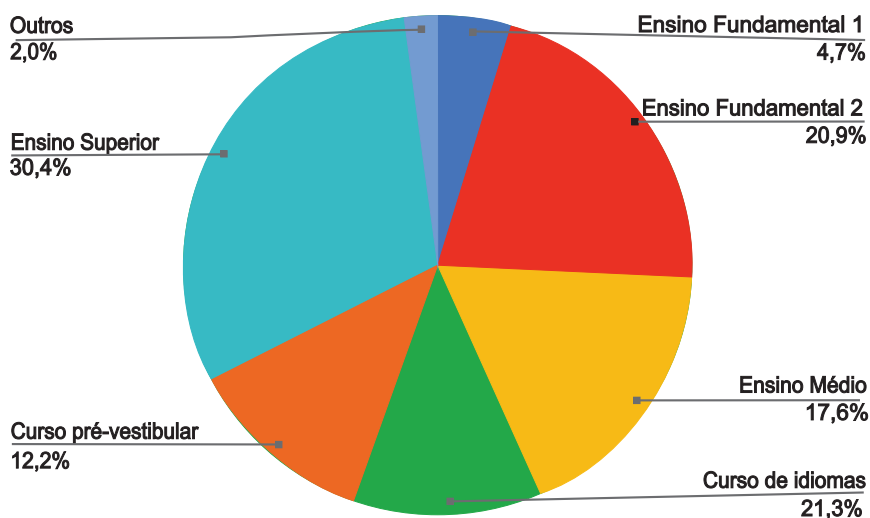
Porém, ao cruzarmos as respostas de (16) com os níveis para os quais os participantes lecionam, percebemos que há, na verdade, uma grande variação em relação ao ponto de vista dos participantes em relação à afirmação (16) e o níveis para os quais lecionam:

**Gráfico 5:** Nível para que lecionam os participantes que concordam plenamente com (16) 'É importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo)'



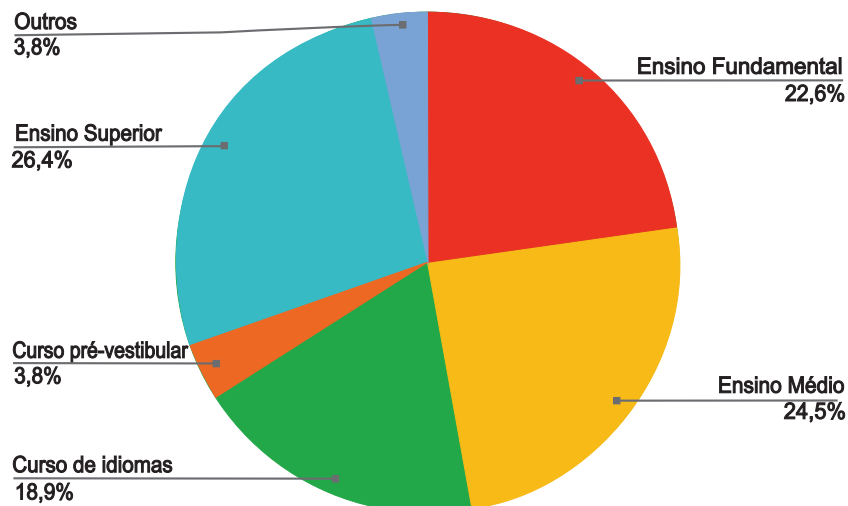
Fonte: elaboração das autoras

**Gráfico 6:** Nível para que lecionam os participantes que concordam com (16)



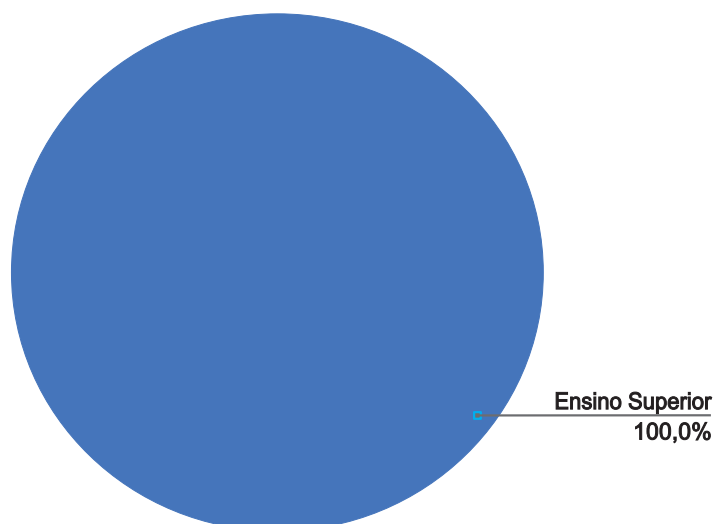
Fonte: elaboração das autoras



**Gráfico 7:** Nível para que lecionam os participantes que discordam de (16)

**Fonte:** elaboração das autoras

Como mencionado anteriormente, apesar de supormos que as pessoas que lecionam para ensino superior teriam maior tendência a concordar plenamente com a afirmação em (16), verificamos que a distribuição dos níveis aos quais as pessoas lecionam não apresentou muita variação, pois dentro dos 20,2% do total que discordam da afirmação, 26,4% lecionam para ensino superior e entre os 55,9% dos que concordam 30,4% trabalham com terceiro grau. Curiosamente, os 0,8% que discordaram plenamente dessa afirmação atuam no ensino superior:

**Gráfico 8:** Nível para que lecionam os participantes que discordam plenamente com (16)

**Fonte:** elaboração das autoras

Ou seja, novamente, podemos considerar esses dados uma grande evidência da necessidade de mais esforços conjuntos para que as discussões acadêmicas sobre linguística e ensino sejam intensificadas mesmo dentro dos ambientes de ensino superior.

Retornando às outras afirmações reportadas na tabela 5, nos parece que em relação ao tema variedade linguística, mesmo que os participantes concordem com as afirmações que evidentemente tratam da importância de incorporar diferentes variedades do português em sala de aula, percebe-se que em (13) ‘é importante ensinar os alunos a reconhecer como o português é usado em diferentes regiões’, 56,7% concordam plenamente e 42,6% concordam, além do (14) – ao qual voltaremos em seguida – este é o único item em que o concordo plenamente supera o concordo. Seria isso uma certa relutância dos professores em concordar plenamente que todas as variedades do português deveriam ser abordadas e comparadas? – como se afirma em (15), (17), (18), (19). Não ficou claro nesses resultados, a nosso ver, se os participantes ao considerarem importante comparar diferenças entre as variedades do português, as entendem sob a perspectiva de que elas devem ser valorizadas, ou, talvez, que é importante debater sobre essas diferenças para neutralizá-las. O resultado em relação a (14) pode nos trazer alguma luz em relação a essas suposições.

Em (14), afirma-se ‘é importante ensinar os alunos a reconhecer as diferentes maneiras que as pessoas usam português (fala vs escrita)’, 73% concordam plenamente e 26,6% concordam. Nos parece que aqui, os professores se sentem mais à vontade para afirmar que concordam plenamente com a importância de apresentar as diferenças relativas à fala e à escrita. O ponto que não é possível responder apenas através dessa estatística é se, ao pensar nisso, os professores concordam que à fala deve ser dada a mesma atenção que à escrita ou se, como seria a tradição das abordagens normativas, as diferenças devem ser abordadas para se reiterar a importância da adequação do aluno à norma-padrão do português. Lembrando que essa norma foi construída tradicionalmente com base em dados escritos, fundamentalmente de autores consagrados essencialmente de Portugal (cf. FARACO, 2006; 2017)

A seguir, ainda no âmbito da variedade linguística, há uma parte do questionário que foca na comparação entre o português dos países lusófonos, como podemos verificar na tabela 6:

**Tabela 6:** Diferentes variedades do português entre os países lusófonos

Afirmações	CP	C	D	DP
20. É importante comparar o português como uma língua nacional em Portugal e em países em que há uma variedade de outras línguas, como as línguas indígenas no Brasil.	23,2%	57,4%	17,5%	1,9%
21. Português é uma língua global importante.	44,1%	49,8%	6,1%	--
22. Português europeu é mais correto que outras variedades.	--	1,9%	18,3%	79,8%
23. O português falado no Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Macau e Timor Leste não é tão correto quanto o falado em Portugal.	4,9%	4,9%	15,2%	74,9%
24. As diferenças gramaticais entre as variedades do português não são um problema no processo de ensino e aprendizagem.	16%	39,2%	36,5%	8,4%
25. As diferenças gramaticais entre as variedades do português são um problema no processo de ensino e aprendizagem.	2,7%	29,3%	47,5%	20,5%

**Fonte:** elaboração das autoras

A grande parte dos participantes da pesquisa (79,8%) discordam plenamente da afirmação em (22) ‘português europeu é mais correto que outras variedades’, porém houve 18,3% que apenas discordaram e 1,9% que concordam. Apesar de 74,9% discordarem plenamente e 15,2% discordarem da afirmação em (23) ‘o português falado no Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Macau e Timor Leste não é tão correto quanto o falado em Portugal’, houve 4,9% dos participantes que concordam e igualmente 4,9% concordam plenamente. Assim como, sobre a importância de considerar a diversidade linguística de países como o Brasil, a respeito da afirmação em (20) ‘é importante comparar o português como uma língua nacional em Portugal e em países em que há uma variedade de outras línguas, como as línguas indígenas no Brasil’, uma porcentagem relevante discorda 17,5% e 1,9% discordam plenamente.

Ademais, os resultados de (24) e (25) são interessantes, uma vez que (24) é a negação da afirmação<sup>11</sup> em (25), pois em (24) temos que ‘as diferenças gramaticais entre as variedades do português **não** são um problema no processo de ensino e aprendizagem’, com a qual apenas 16% concordam plenamente, 39,2% concordam – o que soma 55,2%. No outro polo, temos 36,5% que discordam e 8,4% que discordam plenamente; assim, 44,9% dos professores consideram que as variedades são um problema, que é justamente o que está em (25) ‘as diferenças gramaticais entre as variedades do português **são** um problema no processo de ensino e aprendizagem’. Porém, a soma dos que concordam 29,3% e dos que concordam plenamente 2,7% é de 32% que acham que as variedades são um problema, um número menor em relação ao resultado de (24), enquanto 47,5% discordam e 20,5% discordam plenamente.

### 3.3. Conteúdo dos livros didáticos

Por fim, o questionário focou no conteúdo apresentado nos materiais didáticos para relacionar o que foi discutido nas seções anteriores com os livros de suporte para as aulas.

**Tabela 7:** O conteúdo dos livros de português

Afirmações	CP	C	D	DP
26. O conteúdo gramatical dos livros abrange o português das diferentes regiões dos países lusófonos.	1,1%	9,5%	58,9%	30,4%
27. O conteúdo gramatical dos livros abrange o português dos diferentes países lusófonos.	2,3%	6,5%	63,1%	28,1%
28. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (língua falada vs. língua escrita, por exemplo).	5,3%	44,5%	41,1%	9,1%
29. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (diferenças geográficas, por exemplo).	4,6%	39,2%	46,8%	9,5%

<sup>11</sup> Aqui também vale o comentário da nota 8 sobre o uso de sentenças negativas em pesquisas que usam a escala Likert.

30. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (padrão vs. não padrão, por exemplo).	6,1%	48,3%	38%	7,6%
31. Os livros devem incluir as diferenças entre o português de todos os países lusófonos.	24,7%	50,6%	21,3%	3,4%
32. Os livros devem encorajar o debate sobre identidade nacional e cultural.	58,9%	37,6%	2,7%	0,8%
33. É importante tratar de questões históricas e políticas nas aulas de português.	49,8%	43%	6,5%	0,8%
34. Os livros devem tratar fatos históricos e políticos sobre os países lusófonos colonizados.	38,8%	49%	10,3%	1,9%

**Fonte:** elaboração das autoras

Os professores reconhecem que os livros não abrangem as diferentes variedades do português tanto dentro de um mesmo país como entre os países lusófonos. Esse fato fica claro ao analisarmos as porcentagens apresentadas em (26) ‘o conteúdo gramatical dos livros abrange o português das diferentes regiões dos países lusófonos’, da qual 58,9% discordam e 30,4% discordam plenamente, assim como em (27) ‘o conteúdo gramatical dos livros abrange o português dos diferentes países lusófonos’ em que a porcentagem de participantes que discordam é de 63,1% e 28,1% que discordam plenamente. Já no âmbito das diferenças entre língua falada e escrita em (28), e em relação à norma padrão e não padrão em (30), as porcentagens mostram que cerca da metade dos professores acha que os livros discutem essas diferenças, pois 44,5% concordam com (28) e 5,3% concordam plenamente – somando 49,8%; quanto à afirmação em (30) a porcentagem é ainda um pouco maior, 48,3% concordam e 6,1% concordam plenamente – somando 54,4%. Em relação a (29) ‘os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (diferenças geográficas, por exemplo)’, a porcentagem dos que concordam é um pouco menor, 39,2% concordam e 4,6% concordam plenamente, somando 43,8%, a porcentagem dos que discordam é maior, discordam 46,8% e 9,5% discordam plenamente – 56,3%.

A maioria dos professores concordam com (32) ‘os livros devem encorajar o debate sobre identidade nacional e cultural’, pois 58,9% concordam plenamente e 37,6% concordam, assim como em relação a (33) ‘é importante tratar de questões históricas e políticas nas aulas de português’, 49,8% concordam plenamente e 43% concordam. Porém, as porcentagens caem quando se trata da questão de os livros abordarem fatos históricos dos países lusófonos colonizados em (34), com a qual 38,8% dos participantes concordam plenamente e 49% concordam. Mais ainda, em relação a (31) ‘os livros devem incluir as diferenças entre o português de todos os países lusófonos’, com a qual a porcentagem de concordância plena é menor 24,7%, os que concordam somam 50,6% e há 21,3% que discordam. Ou seja, apesar de na seção anterior os participantes concordarem que todas as variedades do português são corretas e válidas – vide (24) –, os participantes não julgam que essas diferenças devem aparecer nos materiais didáticos.

### 3.4. Informações complementares

Por fim, na última seção do questionário, solicitamos informações complementares dos participantes, tais como idade, gênero, cidade em que passou a maior parte da infância, línguas que falam desde a infância, que falam em casa e se ensinam outros idiomas. Dessas informações, no âmbito deste texto, consideraremos apenas os dados relativos à formação acadêmica, formação como professores de línguas e a experiência dos participantes com linguística – que é de extrema relevância para a nossa pesquisa em curso.

Apresentamos os resultados a seguir<sup>12</sup>:

**Tabela 8:** Formação acadêmica

Doutorado	Mestrado	Curso superior completo	Curso superior incompleto	Outros
20,6%	37,4%	25,2%	5,3%	11,5%

**Fonte:** elaboração das autoras

Como podemos verificar na tabela 8, verificamos que mais da metade dos participantes - 58% tem mestrado ou doutorado, seguidos por 25,2% de profissionais com curso superior completo e configurando em ‘outros’ estão participantes que têm cursos de especialização, pós-graduação, são técnicos ou tecnólogos, logo, dentro desta porcentagem, os participantes têm superior completo.

Sobre possuir formação como professor de línguas, 73,2% responderam que sim, 22,6% que não e 4,2% escolheram ‘outros’, mas nesses casos configuraram comentários como ‘estou fazendo um curso’, ‘meu mestrado está em andamento’, ‘estou cursando Letras’.

Por fim, questionamos ‘qual a sua experiência com linguística?’ e os participantes poderiam escolher mais de uma afirmação, os resultados foram os seguintes:

**Tabela 9:** Experiência com linguística

a.	Eu já usei materiais de linguística ou relacionados à linguística nas minhas aulas.	162 (61,5%)
b.	Eu cursei pelo menos uma disciplina de linguística (ou relacionada à linguística) na faculdade.	153 (58%)
c.	Linguística foi uma parte minoritária da minha formação.	33 (12,5%)
d.	Linguística foi uma parte majoritária da minha formação.	131 (49,8%)
e.	Eu fiz licenciatura em Letras.	206 (79%)
f.	Eu tive acesso à linguística em treinamentos para professores	80 (30,4%)
g.	Eu me interessei pelo tópico, mas não tenho experiência formal	23 (8,7%)

**Fonte:** elaboração das autoras

<sup>12</sup> Reiteramos aqui o comentário da nota de rodapé 9.



Por esses resultados, verificamos que quase metade dos professores que participaram desta pesquisa tiveram formação majoritária em linguística (d) - 49,8%, mais da metade (58%), cursaram pelo menos uma disciplina de linguística, item (b), alguns tiveram acesso à linguística em treinamentos para professores (f) - 30,4%) e há aqueles que se interessam pelo tema, mas não têm experiência formal (g) - 8,7%. Ou seja, por essas respostas parece que uma quantidade relevante de professores teve de certa forma acesso à linguística em sua formação.

Além disso, mais da metade já utilizou materiais de linguística ou relacionados à linguística em suas aulas, item (a) - 61,5%. Porém, apesar dessa quantidade ser expressiva, ainda há 38,5% de professores que não o fazem, ou seja, isso nos leva a crer que, como supúnhamos no início da pesquisa, incorporar linguística à prática didática ainda não é algo corrente e natural para os professores.

## Considerações finais

Como discutido neste artigo, há uma grande lacuna entre o conhecimento produzido na academia, a realidade em sala de aula e nos materiais didáticos, tanto de PL1 como de PL2. Logo, o objetivo principal deste artigo foi traçar considerações iniciais a respeito da perspectiva dos professores de português em relação a temas estudados e pesquisados há anos por linguistas. Para tanto, foi feita uma análise preliminar das respostas de professores a um questionário que continha afirmações dentro dos temas de ensino e aprendizagem de PL1 e PL2, variação intra e interlinguística, conhecimento da gramática nuclear, entre outros.

Ao analisar os resultados, percebemos que, de forma geral, os professores têm conhecimento da importância de valorizar as diferentes variedades das línguas, como já se defendia nos PCNs na década de 90, porém, ao mesmo tempo, não parecem conseguir se distanciar da noção de que a escrita é mais relevante que fala e de que os estudantes em geral não sabem a gramática da própria língua. Ou seja, assim como outros já notaram ao analisarem materiais didáticos (CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), os professores ao mesmo tempo que parecem reconhecer os problemas do ensino de PL1 e PL2 baseado em uma norma-padrão que não condiz com a Língua-I dos alunos, têm dificuldade de se desprender por completo dela.

Para poder traçar um panorama mais detalhado e propor ações concretas, pretendemos colher mais dados, expandir os temas analisados e, além disso, apresentar este questionário revisado a grupos de professores de escolas públicas do Brasil para ter uma visão mais abrangente dessas questões.

Por fim, pretendemos fazer uma análise cuidadosa em trabalhos futuros da seguinte questão: Você gostaria de fazer outros comentários sobre ensino/ aprendizagem de idiomas, gramática e livros didáticos para o ensino de português (ou outro tópico relacionado)? Essa questão foi apresentada ao final do questionário analisado, porém não a analisamos neste texto por considerarmos que essa discussão poderia ultrapassar nosso escopo. Assim, a deixamos para um outro momento, pois acreditamos que as respostas coletadas são muito relevantes para nosso tema central de linguística e ensino.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, José. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. [www.museudalinguaportuguesa.com.br](http://www.museudalinguaportuguesa.com.br), s/d. BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 [1961].
- CALINDRO, Ana. Os desafios para o ensino de português como segunda língua em contexto de mudança - o caso dos pronomes possessivos de terceira pessoa. *Revista Letras*. Curitiba, v. 99, p.127-153, 2019.
- CALINDRO, Ana; RODRIGUES, Patrícia. Pronomes pessoais e mudança linguística na sala de aula: uma abordagem concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Ed. Pontes, 2021 (no prelo).
- CORR, Alice; PINEDA, Anna (eds.). *Theoretical linguistics in pre-university education*. Oxford: Oxford University Press, (no prelo).
- CORR, Alice; SHEEHAN, Michelle. Teaching Portuguese to L1, L2 and heritage learners: the role of linguistics. Apresentação na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*, Brazil, 2021.
- BAZENGA, Aline. A realização do objeto indireto anafórico de terceira pessoa na variedade do português europeu falado no Funchal (Ilha da Madeira). *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 20, n. 1, p. 09-23, 2019.
- BARBOSA, Júlio. Contribuições da linguística formal para o ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: PILATE, Heloisa; NAVES, Rozana; SALLES, Heloisa (orgs.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Ed. Pontes, 2019.
- BOSQUE, Ignacio; GALLEGO, Ángel J. La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, v. 54, n. 2, p. 63-83, 2016.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio: partes I e II. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular - versão final*. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CHARITY HUDLEY, Anne H.; MALLINSON, Christine Mallinson; BUCHOLTZ, Mary; FLORES, Nelson; HOLLIDAY, Nicole; CHUN, Elaine; SPEARS, Arthur. Linguistics and race: An interdisciplinary approach towards an LSA statement on race. *Proceedings of the Linguistics Society of America*, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2018.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton Publishers, 1957.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.

- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e Ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 19 v. 2, p. 11-26, jul-dez 2017.
- FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando pontas. In: MARTINS, Marcos (org.). *Gramática e ensino*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013.
- FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia; LUNGUINHO, Marcus. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia; LUNGUINHO, Marcus. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- GALVES, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da Unicamp, 2001.
- GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES M. A; KOLLER, E., TEIXEIRA, J; LEMOS, A. S. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005.
- KATO, Mary; CYRINO, Sonia; CORRÊA, Vilma. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrísio; ROTHMAN, Jason (eds.). *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition*. Berlin, New York. Mouton de Gruyter, 2009. p. 245–272.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista Letras*, n.132, v. 1, p.72-79, 2013.
- HUDSON, Richard. Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1 n. 1, p. 8-33, 2020.
- HUDSON, Richard. Linguistics in schools: the English past, presente and future. In: CORR, Alice; PINEDA, Anna (eds.). *Theoretical Linguistics in Pre-University Education*. Oxford: Oxford University Press. No prelo.
- LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAKOFF, Robin. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, Ronald. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
- LARSON, Richard; DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne. The AP linguistics initiative. *Language*, v. 95, n. 3, p. 381-393, 2019.

LIPPI-GREEN, Rosina. *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge, 1997.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

MOURA NEVES, Maria Helena. *Que gramática estudar na escola: norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

O'NEILL, Paul; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: suggestions and recommendations. *Journal of Language and Discrimination* v. 3, n. 1, p. 32-62, 2019.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, Alessandro; NEVINS, Andrew. (orgs.) *O apelo das árvores: estudos em homenagem à Miriam Lemle*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PILATI, Eloisa. Leituras da BNCC - *Ensino de gramática no currículo nacional e em livros didáticos*. Apresentação na Abralín ao vivo ([www.aovivo.abralin.org](http://www.aovivo.abralin.org)), 2021.

PINHEIRO, Diogo; FERRARI, Lilian. Linguística funcional, linguística cognitiva e gramática de construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 16, Número Especial Comemorativo, p. 595-621, 2020.

RICKFORD, John R.; KING, Sharese. Language and linguistics on trial: Hearing Rachel Jeantel (and other vernacular speakers) in the courtroom and beyond. *Language*, v. 92, n. 4, p. 948-988, 2016.

ROEPER, Thomas. Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, p.169-186, 1999.

SHEEHAN, Michelle; CORR, Alice; HAVINGA, Anna; KASSTAN, Jonathan; SCHIFANO, Norma. Rethinking the UK languages curriculum: evidence for the inclusion of linguistics. *Modern Languages Open* 2021 v. 1, n. 14, p. 1-24, 2021.

TROTZKE, Andreas; KUPISCH, Tanja. *Formal Linguistics and Language Education: New Empirical Perspectives*. Cham: Springer, 2020.

TROTZKE, Andreas; RANKIN, Tom. Introduction to Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1 n. 1, p.1-7, 2020.

VICENTI, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.

VIEIRA, Sílvia; BRANDÃO, Sílvia (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.