

Promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de língua materna

Promoting language variation awareness in Portuguese as a first language classrooms

Catarina Rosa¹

¹Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL)

Resumo

O presente artigo centra-se no trabalho desenvolvido em contexto de estágio de Português com uma turma de 10.º ano. Partiu-se da hipótese de que a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de português língua materna contribuiria para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos. Procedeu-se a uma intervenção didática assente na observação contrastiva e na reflexão sobre variedades nacionais do português, tendo sido adotado o modelo do Laboratório Gramatical. Como forma de avaliar a eficácia da intervenção, foram comparadas as respostas dos alunos a um questionário sobre variação linguística antes e depois da fase de lecionação. Os resultados a estes questionários, a par de dados qualitativos recolhidos nas fases de observação e lecionação das aulas, parecem indicar que o trabalho sobre variação linguística em sala de aula contribui para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos, bem como para a sua motivação.

Palavras-chave: variação linguística, atitudes linguísticas, linguística educacional, laboratório gramatical

Abstract

This article presents the work carried out with 10th-grade students within the scope of the author's Supervised Teaching Practice in Portuguese during the 2021/2022 school year. The path was built on the hypothesis that promoting awareness of language variation in Portuguese language classrooms would lead to more positive linguistic attitudes among students. A didactic intervention based on contrastive observation and reflection upon national varieties of Portuguese was implemented, using the Grammar Lab model. To assess the effectiveness of the intervention, students' answers to a questionnaire on language variation collected both before and after the intervention were compared. The results of these questionnaires, paired with qualitative data gathered throughout the observation and teaching phases, suggest that teaching language variation contributes to more positive linguistic attitudes on students' part, and to their motivation towards the subject.

Keywords: language variation, language attitudes, educational linguistics, grammar lab

1. Introdução

As escolas portuguesas são atualmente espaços de acentuada diversidade linguística, situação amplamente espelhada em interações dentro e fora da sala de aula. Para além de diferentes línguas, coexistem também variedades¹ linguísticas do português (cf. Oliveira, 2022): em 2020/2021, dos alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e no ensino secundário, 46,5% eram brasileiros e 23,3% advindos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Paralelamente, somos confrontados com cada vez mais situações nas quais as

¹ Referimo-nos a variedades geográficas do português, neste caso, às variedades nacionais (variedade europeia, variedade brasileira e variedades africanas do português) (cf. Segura, 2013).

variedades do português destes alunos são percecionadas como inferiores, como tem sido reportado em debate público (cf., por exemplo, Miranda, 2021). Perante esta realidade, é necessário que o percurso de criação de uma escola inclusiva incorpore a valorização não só do português europeu (PE), mas também das variedades dos alunos de origem migrante. Apesar de este ser um desafio cuja responsabilidade é transversal aos vários atores educacionais, as aulas de língua materna distinguem-se como o contexto ideal para levar a cabo um trabalho mais explícito sobre o assunto, uma vez que preveem a reflexão sobre a língua.

Atentando nos documentos orientadores do ensino em Portugal, nomeadamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), é possível verificar a pertinência da integração de diferentes variedades linguísticas nas aulas de Português, pois permite uma abordagem aos conteúdos “associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere” (Martins et al., 2017, p. 31). Trata-se igualmente de um tipo de trabalho em sala de aula que vai ao encontro dos princípios, áreas de competência e valores que o mesmo documento preconiza, contribuindo para formar alunos que demonstrem “respeito pela diversidade humana e cultural” (p. 17).

Inscrevendo-se nesta temática, o presente estudo incide sobre o desenvolvimento de consciência para a variação linguística nas aulas de Português (língua materna).² Procurou-se compreender se o trabalho sobre variação linguística em sala de aula poderia influenciar as atitudes linguísticas dos alunos. O conteúdo deste artigo organiza-se da seguinte forma: numa primeira instância, procede-se a uma apresentação sucinta do enquadramento teórico do estudo, considerando-se, em particular, a literatura sobre atitudes linguísticas e práticas já desenvolvidas em contextos de variação linguística; em seguida, descreve-se a metodologia utilizada tanto no decorrer da investigação como na preparação dos recursos didáticos; na secção seguinte, é apresentada a intervenção didática, que foi realizada numa turma de 10.º ano, para que, por fim, se passe a uma reflexão acerca dos resultados obtidos.

1.1. Ideologias e atitudes linguísticas

A variação constitui uma propriedade intrínseca de todas as línguas, em qualquer tempo ou espaço (Wardhaugh & Fuller, 2014), refletindo-se na diversidade dos seus usos. Esta variação está associada a múltiplos fatores: os geográficos, que dão origem à variação diatópica; os sociais, que se traduzem na variação diastrática; e os contextuais, relacionados com o estilo e o registo linguístico, característicos da variação diafásica.

As fronteiras que distinguem as variedades resultam de uma abstração e diversas variedades podem misturar-se de forma subtil e impercetível (Wardhaugh & Fuller, 2014). Apesar de se diferenciarem variedades geográficas de sociais, por exemplo, é possível encontrar aspetos sociais em variedades geográficas e aspetos geográficos em variedades sociais (Fromkin et al., 2014).

A dialetologia, disciplina que estuda a variação geográfica, tem uma tradição que remonta ao século XIX, mas foi com a sociolinguística, que data dos anos 60 do século XX, que a variação social foi resgatada da periferia da investigação linguística. Veio constatar-se que as manifestações linguísticas do ser humano transportam informação social que contribui para o estabelecimento e perpetuação de modelos de estratificação social, nomeadamente em ambiente escolar. É precisamente a relação de uma língua com a sociedade que explica o processo de standardização. A existência de classes sociais, centro(s) urbano(s), poder político, cultural e/ou religioso e uma tradição escrita culmina na codificação de uma norma-padrão, que pode ser definida como a variedade considerada mais apropriada em contextos formais e educacionais (Trask, 2007). Importa esclarecer que a norma-padrão é uma abstração, isto é, um conjunto de regras que se considera que os falantes devem seguir e não o reflexo da forma como estes usam efetivamente a língua (Wardhaugh & Fuller,

² Este estudo foi desenvolvido pela autora durante o ano letivo 2021/2022 no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), que decorreu em turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário nas disciplinas de Português e Inglês (cf. Rosa, 2023).

2014). Trata-se de uma variedade idealizada cuja estabilização e prestígio se devem exclusivamente a fatores extralinguísticos.

Uma língua é, portanto, um conjunto de variedades com fronteiras ténues e mutáveis que são percecionadas pela sociedade como mais ou menos prestigiadas, estando a norma-padrão no topo desta hierarquia. Em oposição, encontramos a ideia generalizada, mas falsa, de que uma língua é um sistema fixo e que as suas variedades nascem dela de forma divergente – a *ideologia da língua-padrão* (Lippi-Green, 2012; Wardhaugh & Fuller, 2014).

Tem sido sugerido que a perceção de uma variedade linguística é um processo inconscientemente etnocêntrico (Chakraborty, 2017; Neuliep & Speten-Hansen, 2013), ou seja, os indivíduos avaliam-na, comparando-a com a variedade utilizada pelo grupo social de que fazem parte. Ao mesmo tempo, as pistas linguísticas acerca da origem geográfica e/ou social do enunciador acionam os estereótipos que associamos aos grupos sociais identificados (Giles & Billings, 2004; Labov, 1983), o que pode resultar em atitudes discriminatórias.

As aceções referidas estão intimamente ligadas ao estudo de crenças, ideologias e atitudes linguísticas. Neste estudo, consideram-se ideologias linguísticas os conjuntos de crenças que os falantes têm sobre as línguas e o seu papel na sociedade (Metz, 2018), tal como a ideologia da língua-padrão, referida acima, ou outras que consideram uma variedade inerentemente superior. Consequentemente, as atitudes linguísticas referem-se a uma predisposição avaliativa positiva ou negativa face a um objeto, neste caso uma língua ou uma variedade linguística, muitas vezes decorrentes de ideologias linguísticas. Para além da componente comportamental (a predisposição a agir de determinada forma) e da componente cognitiva (as ideologias que orientam o comportamento) das atitudes linguísticas, Garrett (2010) refere a componente afetiva, demonstrando a importância dos sentimentos para com o objeto alvo. Seguindo esta aceção, utiliza-se neste estudo *atitude linguística* como um termo que engloba também ideologias linguísticas.

As ideologias e atitudes linguísticas de alunos do ensino secundário têm sido pouco estudadas. Metz (2018) aplicou um questionário a 169 alunos de cinco escolas secundárias de São Francisco, nos EUA. Apesar de ter concluído que as perceções dos alunos variavam drasticamente de acordo com o seu contexto sociocultural, 80% dos inquiridos consideraram que a norma-padrão era a forma correta do inglês, o que demonstra uma forte presença da ideologia da língua-padrão. Os resultados sugerem igualmente que, apesar de os alunos terem algum conhecimento acerca das dinâmicas que interligam a linguagem e grupos sociais, não são capazes de as enunciar com metalinguagem precisa.

Um aspeto interessante sobre as atitudes linguísticas é o facto de estas, aparentemente, surgirem numa idade muito precoce (cf. vários estudos empíricos citados em Reaser et al., 2017). De facto, o trabalho experimental de Kinzler et al. (2009) com crianças sugere que a cor da pele não é um fator relevante nas suas escolhas de amigos quando comparado com a variação fonológica. Apesar de 78,63% dos participantes (crianças caucasianas, 5 anos) terem escolhido como amigo uma criança branca ao invés de uma criança negra quando lhes foram mostradas fotos de ambas sem nenhum estímulo auditivo, estes resultados alteraram-se drasticamente quando a foto da criança branca apresentada foi associada a uma voz com pronúncia não nativa. As fotografias de crianças negras apresentadas juntamente com uma pronúncia nativa foram então seleccionadas por 71,19% dos informantes.

Neste sentido, para poder evitar atitudes discriminatórias de base linguística, é necessário começar desde cedo a consciencializar os alunos para atitudes e ideologias positivas. Consequentemente, este trabalho defende que, tal como existe já um enfoque na aceitação da diversidade étnica nos currículos escolares, o mesmo deveria acontecer com a variação linguística.

1.2. A variação linguística nas aulas de língua

A escola é, tradicionalmente, perspectivada como um espaço de acesso à norma-padrão³ (Sim-Sim et al. 1997). Contudo, este ideal, assente numa democratização do conhecimento, pode ser questionável, na medida em que pode contribuir para a perpetuação da ideologia da língua-padrão, bem como para a exclusão de variedades minoritárias ou de outros países de contextos formais (López García, 2020). Nas palavras de Duarte (2008), o acesso à norma-padrão “não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais do que a exposição ... à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante.” (p. 10). Por esta razão, a investigação tem vindo a corroborar uma mudança de paradigma no ensino da língua materna (cf. Costa, 2021; Duarte, 2008; Reaser et al., 2017; Sim-Sim et al., 1997), o que nem sempre se espelha nas práticas pedagógicas.

O trabalho de Siegel (2007) dá conta de algumas respostas pedagógicas em contextos de educação formal nos quais existem alunos falantes de crioulos ou de dialetos minoritários.⁴ Ao analisá-las, distingue programas educacionais que apelida de “awareness programmes” como potencialmente benéficos. Este modelo pressupõe a introdução de diferentes variedades sociais e regionais na sala de aula e a explicitação das suas características numa perspectiva contrastiva. Isto significa que os estudantes comparam a sua variedade nativa com a variedade padrão e aprendem a razão pela qual essa variedade tem maior prestígio social, desenvolvendo capacidades metalinguísticas. Segundo o mesmo autor, a componente contrastiva destes programas tem-se mostrado especialmente eficaz: “This not only increases their perceptions of language distance, but also helps them to acquire the procedural knowledge needed to build a separate mental representation of the standard – factors that reduce interference rather than promote it.” (Siegel, 2007, p. 73).

Se parece claro que o estudo da variação linguística é benéfico para alunos falantes de dialetos minoritários no contexto escolar, pode ser sugerido que o mesmo não é verdade para aqueles que já dominam a norma pretendida. Porém, a incidência numa visão pluricêntrica da língua tem vindo a ser defendida também nestes casos, uma vez que dota os alunos de flexibilidade e poder linguísticos, sociais e identitários (Metz, 2019).

Do ponto de vista linguístico, se o ensino de uma língua for centrado numa perspetiva normativa, pouco está a ser feito no sentido de promover conhecimento acerca da sua estrutura e uso reais (Hazen, 2005; Lobeck, 2005; Lobeck, 2019). As manifestações linguísticas que fazem parte do dia a dia dos alunos não espelham as regras gramaticais que estes aprendem na escola, o que pode ter consequências negativas, tais como a descredibilização da utilidade da aprendizagem gramatical e a construção (ou fortificação) de ideologias negativas relativamente a variedades não-padronizadas ou de outros países. Neste sentido, espera-se que uma abordagem mais inclusiva da linguagem promova as competências linguística e comunicativa dos alunos, mas também a sua motivação em sala de aula.

Ao abordar variedades diferentes em sala de aula, é possível demonstrar que todas as variedades são sistemáticas e regidas por regras (Denham, 2020; Duarte, 2008; Lobeck, 2005; Reaser et al., 2017). Duarte (2008) aponta explicitamente para uma correlação entre o desenvolvimento da consciência linguística e o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística, o que vai ao encontro da conclusão de Metz (2018) de que uma maior consciência da variação linguística resulta na contestação de ideologias linguísticas dominantes.

Conclui-se que o trabalho linguístico em sala de aula está intimamente conectado ao social. Trabalhar a variação linguística é levar os alunos a refletirem acerca de ideologias que fundamentam o preconceito no seu quotidiano e convidá-los, dando-lhes ferramentas, a contribuir para uma mudança social positiva. O ensino da gramática parece, portanto, assumir-se como um andaime na reflexão acerca do mundo em que nos inserimos. No entanto, para que o efeito seja o desejado, é necessário regressar às perguntas que perseguem o ensino da gramática: que ‘gramática’ devemos ensinar e como fazê-lo?

³ Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), em Portugal, a norma-padrão é simultaneamente um dialeto e um socioleto, correspondendo à variedade do eixo geográfico Lisboa-Coimbra falada pelas camadas mais escolarizadas dessa região.

⁴ Para uma síntese das principais abordagens a este desafio, cf. Hazen (2017).

Como já foi referido, dar acesso à norma é compatível com a valorização de outras variedades em sala de aula. Vários autores (e.g., Denham, 2020; López García, 2020) têm sugerido uma abordagem que invoque exemplos linguísticos diversificados e autênticos para a sala de aula, no sentido de demonstrar a variação inerente a todas as línguas. Defendem exercícios que potenciem uma perspetiva científica na observação dos dados, o que permitiria uma análise contrastiva de diferentes variedades, conforme avançado pelos “awareness programmes”. Neste sentido, o Laboratório Gramatical, proposto por Inês Duarte (2008), ergue-se como um método adequado para a construção de materiais didáticos sobre variação linguística nas aulas de Português, mais precisamente no domínio da gramática.

O modelo do Laboratório Gramatical insere-se num paradigma indutivo do ensino da gramática, contemplando as seguintes fases: i) planejar, ii) observar e descrever, iii) treinar e iv) avaliar. Permite que sejam os alunos, através de raciocínio científico, a observar exemplos organizados num paradigma e neles reconhecer uma regularidade que possa ser generalizada enquanto regra gramatical (Costa & Rodrigues, 2019; Duarte, 2008). Tem sido utilizado por vários autores, cujos trabalhos sugerem a sua eficácia a vários níveis, nomeadamente na motivação dos alunos, no desenvolvimento do pensamento científico e na aprendizagem efetiva dos conteúdos gramaticais (cf. os trabalhos sintetizadores de Rodrigues & Silvano (2023) e de Costa & Rodrigues (2023)).

2. Questão de investigação e objetivos

A investigação sobre variação linguística em contexto escolar é ainda escassa em Portugal, não havendo dados relativos às atitudes linguísticas de alunos. Paralelamente, a coexistência de várias variedades nacionais do português em sala de aula é cada vez mais evidente em todo o território nacional e são necessárias pistas para lidar adequadamente com este desafio. Neste sentido, este trabalho propôs-se responder à seguinte questão de investigação: *Poderá a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de Português contribuir para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos?* Coloca-se a hipótese de que, através de opções didáticas que fomentem uma observação contrastiva das variedades, a consciência dos alunos para a variação linguística aumentará, o que terá também efeitos positivos na sua motivação para a disciplina e na contestação de possíveis atitudes linguísticas discriminatórias.

Com base na pergunta de investigação, são definidos os seguintes objetivos de investigação:

- (1) Perceber se a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de Português contribui para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos.
- (2) Contribuir para o panorama da linguística educacional com dados relativos às atitudes linguísticas dos alunos.
- (3) Recolher dados que atestem a eficácia do Laboratório Gramatical para momentos de ensino-aprendizagem sobre variação linguística.

3. Metodologia

O trabalho aqui exposto foi desenvolvido ao longo de um ano letivo com uma turma de 10.º ano de escolaridade. Adotou-se uma metodologia que segue a lógica da investigação-ação, caracterizada pela participação ativa dos investigadores no processo de investigação e pela adoção de práticas autorreflexivas ao longo desse processo (Coutinho et al., 2019). Apesar de não existir uma definição consensual desta metodologia, a intenção de mudança das práticas educativas é uma característica que a distingue de outras. Esta mudança deve ser uma melhoria, consequência natural da reflexão do que ocorre na sala de aula e da sua articulação com fortes bases teóricas (Coutinho et al., 2019).

A turma em que decorreu a intervenção era composta por vinte alunos, três dos quais de nacionalidade brasileira e uma oriunda da Guiné-Bissau. Na fase inicial, na qual o contacto com a turma foi feito através da observação de aulas, recolheram-se dados qualitativos. No entanto, aquando da intervenção didática, aplicou-se um questionário inicial (Anexo 1), cujos benefícios pedagógicos podem ser explicados pela conclusão de Metz (2018) de que a reação dos alunos ao trabalho relacionado com variação linguística pode diferir de acordo com as suas ideologias e conhecimentos prévios.

Este questionário foi construído tendo como base o trabalho de Metz (2018) e a atividade de *warm-up* da sequência didática proposta em Plackowski (2019). Ambos contêm afirmações sobre as quais os alunos se devem posicionar, tendo como objetivo examinar as suas ideologias e atitudes linguísticas acerca do inglês enquanto língua materna. Houve necessidade de alterar substancialmente algumas das afirmações, uma vez que o público-alvo deste trabalho eram falantes nativos de português. Optou-se pela utilização de uma escala de Likert (1 a 4) na sinalização do grau de concordância dos alunos com as afirmações.

A primeira parte do questionário tinha como objetivo compreender se os alunos entendiam as línguas de uma perspetiva tendencialmente subjetiva ou objetiva. Na segunda parte, procurou-se obter informações acerca da sua consciência relativamente à variação linguística (sincrónica e diacrónica) inerente ao português, bem como sobre as suas ideologias e atitudes linguísticas.

Os resultados dos questionários, a par com a fase de observação, avançaram informação relevante para a construção e desenvolvimento da intervenção didática, na qual se adotaram características do modelo dos “awareness programme” (Siegel, 2007), nomeadamente a explicitação de características de diferentes variedades numa perspetiva contrastiva. Esta componente contrastiva foi conseguida através da construção dos exercícios de acordo com o modelo do Laboratório Gramatical.

Após a aplicação de cada Laboratório Gramatical, foram também recolhidos dados através de questionários no sentido de perceber se, na perspetiva dos alunos, este tipo de atividades era apelativo e eficaz tanto na aprendizagem dos conteúdos, como na construção de uma maior consciência para a variação linguística. Também aqui os alunos se deveriam posicionar numa escala de 1 a 4. Era-lhes igualmente pedido que mencionassem as suas dificuldades na realização dos exercícios.

No final da intervenção didática, o questionário inicial voltou a ser aplicado e os seus resultados foram comparados com os recolhidos no início do ano. Nesta fase, para além das questões já apresentadas anteriormente, adicionaram-se dois espaços para respostas abertas, enunciadas da seguinte forma: “a) Refere algo relacionado com variação linguística que tenhas descoberto durante as aulas” e “b) Refere algo que tenha mudado na forma como percecionas a(s) língua(s) e as suas variedades”. A tabela 1 sistematiza as fases do trabalho descritas neste capítulo.

Tabela 1*Sistematização da Metodologia Utilizada.*

Fase do trabalho	Atividade	Instrumentos utilizados
Observação de aulas	Recolha de dados qualitativos	
	Aplicação de um questionário inicial	Anexo 1
	Aplicação de três Laboratórios Gramaticais sobre fenómenos de variação linguística	Fichas de trabalho, áudios (quando necessário) e questionário sobre a eficácia da atividade
Intervenção didática	Nova aplicação do questionário inicial e comparação dos resultados com aqueles obtidos no início do ano	Anexo 1

4. Intervenção didática

O trabalho da PES dividiu-se em dois blocos: a fase de observação, na qual foi possível perceber as necessidades dos alunos, e a fase de lecionação, na qual se desenvolveu a intervenção didática.

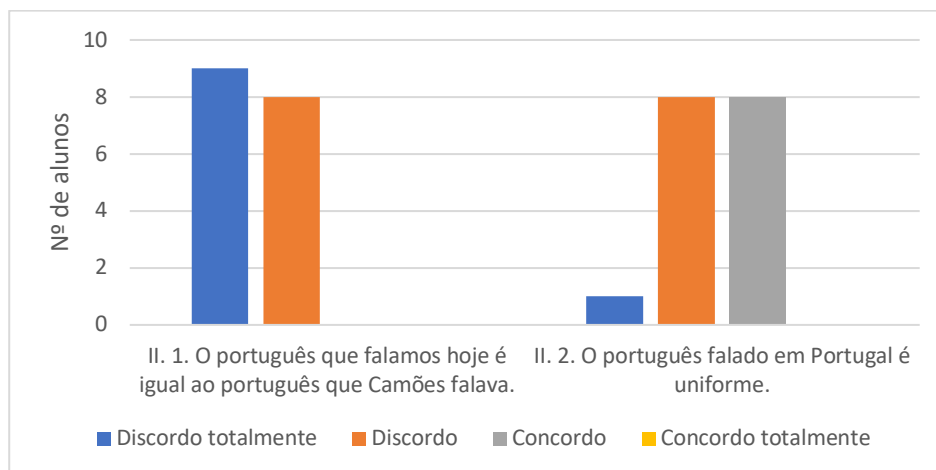
Relativamente à observação de aulas, importa mencionar que a turma estava sobretudo familiarizada com práticas de ensino-aprendizagem da gramática de tipo dedutivo, que partia sempre da leitura de definições para a realização de exercícios. Costa e Rodrigues (2019) advertem para as consequências negativas da restrição àquilo que apelidam de “modelo predominantemente transmissivo” do ensino da gramática, baseado na memorização de regras normativas, nomeadamente “incipient knowledge, rejection regarding knowledge about the language and poor performances in reading, writing and formal oral genres” (p. 26). Perante este contexto, foi evidente a necessidade de introduzir dinâmicas representativas de um método indutivo, no qual o conhecimento é construído pelos alunos.

No campo da variação linguística, foi possível verificar que, em aula, apenas eram abordados fenómenos diacrónicos, normalmente aqueles presentes nos textos literários estudados. Esta tendência era reforçada pelo manual utilizado, que, dos vários processos fonológicos abordados, apenas apresentava exemplos sincrónicos aquando da explicitação do vocalismo átono. Consequentemente, apesar da variação linguística social e regional existente em sala de aula, a explicitação e reflexão acerca desta realidade não tinham lugar em aula, sendo variação e mudança linguísticas tratados como conceitos sinonímicos. Note-se que, nas Aprendizagens Essenciais (2018) do 10.º ano de escolaridade, se prevê que os alunos reconheçam processos fonológicos que ocorram não só na evolução da língua, mas também no seu uso. Como refere Costa (2020), “o estudo dos processos fonológicos ‘na evolução’ diacrónica ganha significado se for ensinado a partir da experiência ‘no uso’.” (p. 27), i.e., a partir da realidade que rodeia os alunos.

A fase de intervenção didática iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial, tal como descrito no capítulo da metodologia. Este questionário, aplicado a 17 alunos, demonstrou que a totalidade da turma tinha consciência da mudança linguística do português, não se verificando o mesmo relativamente à variação sincrónica em território nacional (Figura 1).

Figura 1

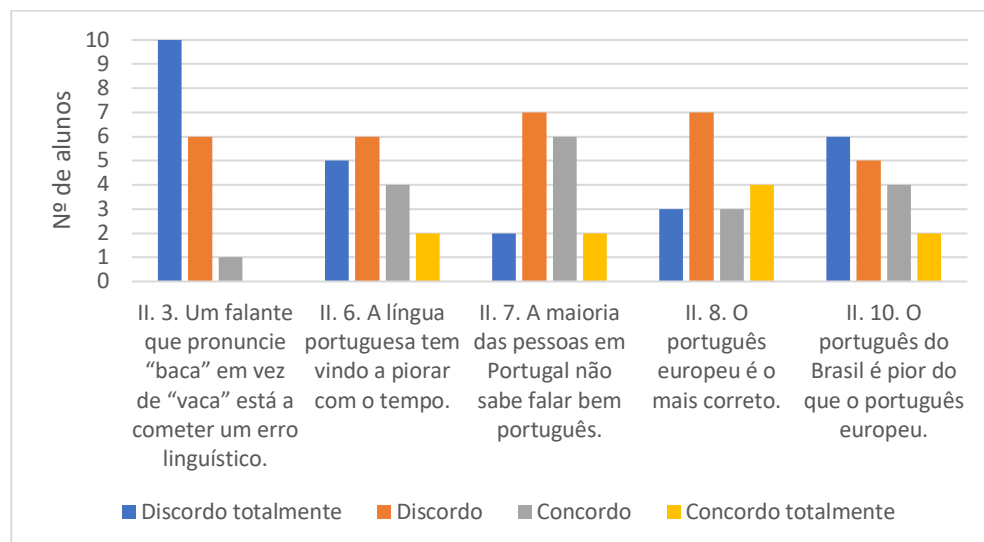
Resposta às Perguntas II.1. E II.2. do Questionário Inicial



As perguntas que pretendiam avaliar as ideologias e atitudes linguísticas (Figura 2) obtiveram respostas que espelhavam uma tendência normativa em cerca de metade dos alunos: seis alunos viam a mudança linguística como deterioradora, oito alunos consideravam que a maioria das pessoas em Portugal não fala “bem”, possivelmente pensando em contextos informais de conversação, e oito alunos consideravam que o português europeu é a variedade mais correta. A par desta última menção, verificou-se que seis alunos viam o português do Brasil (PB) como “pior” do que o PE, o que surge como um número avultado, principalmente tendo em conta a presença de três alunos brasileiros na turma. Curiosamente, apenas um aluno considerava o betacismo um erro linguístico, o que sugere que este fenómeno é socialmente aceite por este grupo. Isto pode ser explicado por se tratar de um fenómeno que ocorre numa realidade próxima dos alunos, e que não é associado um grupo social negligenciado.

Figura 2

Respostas às Perguntas II.3., II.6., II.7., II.8. E II.10. do Questionário Inicial



Uma vez que a intervenção didática estava limitada pelo tempo e pelos conteúdos a lecionar, houve necessidade de restringir os seus objetivos. Devido às características da turma, nomeadamente à existência de alunos falantes de outras variedades de português, e aos dados recolhidos, optou-se por centrar a intervenção em variedades nacionais do português. No entanto, houve oportunidade de abordar outras questões de forma menos sistemática, nomeadamente fenómenos de variação dialetal.⁵

Foram aplicados três Laboratórios Gramaticais, que incidem sobre os domínios linguísticos da fonologia e da sintaxe. Relativamente às variedades do português abordadas, houve um foco na variedade brasileira, dada a existência de alunos brasileiros na turma, e na variedade angolana do português. A tabela abaixo demonstra a distribuição dos domínios e das variedades por cada Laboratório:

Tabela 2

Síntese dos Conteúdos Trabalhados em Cada Laboratório Gramatical

	Domínio linguístico	Variedade linguística	Duração
Laboratório Gramatical 1	Fonologia	Português do Brasil	50 minutos
Laboratório Gramatical 2	Sintaxe	Português de Angola	100 minutos
Laboratório Gramatical 3	Fonologia	Português do Brasil	100 minutos

⁵ Para mais detalhes sobre a investigação desenvolvida, sugere-se a consulta de Rosa (2023).

1.3. Laboratório Gramatical 1

Com o objetivo de valorizar a variedade nativa dos alunos brasileiros em sala de aula, o primeiro Laboratório Gramatical focou-se no fenómeno da inserção de vogais epentéticas pelos falantes de PB em certos contextos. Ao contrário do PE, que apresenta tolerância de núcleos silábicos vazios, observa-se, em PB, a inserção da vogal epentética [i] em situações nas quais os grupos consonânticos violam regras de organização silábica, nomeadamente a condição da sonoridade e/ou o princípio da dissimilaridade (cf. Andrade & Andrade, 2020; Mateus et al., 2005). Este Laboratório teve a duração de 50 minutos.

Na fase de planeamento, preparou-se o paradigma (formato áudio), que se divide entre palavras nas quais o fenómeno é observável e outras nas quais este não ocorre. Os ficheiros contêm as mesmas palavras ditas por uma falante de PE e outra de PB. As palavras selecionadas foram as seguintes: concreto, cravo, sincronia, planta, aplicado, implícito, pneu, hipnose, pneumonia, gnomo, magna, signo.

Na fase de observação e descrição, os alunos, divididos em grupos de cinco, foram recebendo fichas de trabalho faseadamente, de forma a estimular um percurso assente na descoberta e adequado ao ritmo de cada grupo. A primeira ficha promoveu a identificação da inserção de [i] pela falante de PB em parte dos exemplos através da audição dos áudios do paradigma e do preenchimento de uma tabela, na qual os alunos deveriam tentar reproduzir os sons que ouviam, tal como simulado na Figura 3.

Figura 3

Primeira Ficha de Apoio ao Laboratório Gramatical 1

Dica: preenche a tabela seguinte tentando reproduzir os sons que ouves, independentemente da forma como a palavra em questão se escreve.

Falante de PE	Falante de PB
<i>Gnomo</i>	<i>Guinomo</i>
<i>Concreto</i>	<i>Concreto</i>
<i>Signo</i>	<i>Siguino</i>
<i>Sincronia</i>	<i>Sincronia</i>
<i>Magna</i>	<i>Maguina</i>
<i>Implícito</i>	<i>Implícito</i>
<i>Pneu</i>	<i>Pineu</i>
<i>Planta</i>	<i>Planta</i>
<i>Pneumonia</i>	<i>Pineumonia</i>
<i>Cravo</i>	<i>Cravo</i>
<i>Hipnose</i>	<i>Hipinose</i>
<i>Aplicado</i>	<i>Aplicado</i>

Após o preenchimento da tabela, foram-lhes colocadas duas questões:

1. Há alguma diferença significativa entre as duas formas como são ditas as mesmas palavras? Se sim, qual?
2. A diferença que mencionaste é audível em todos os exemplos?

Na segunda ficha, foi solicitado aos alunos que separassem das restantes as palavras nas quais ouviram a inserção de um som, para que pudessem levantar hipóteses. Por fim, com a última ficha (Figura 4), deu-se a sistematização do fenómeno observado e a respetiva denominação.

Figura 4

Ficha de Sistematização do Fenómeno Linguístico Observado

Concluimos que: Nas palavras que continham os grupos consonânticos ____ e ____, o falante de PB inseriu uma vogal em posição medial. À inserção de um segmento em posição medial de palavra, chama-se epêntese. Não se verificou uma epêntese nas palavras que continham os grupos consonânticos ____ e ____.

As fases de treino e avaliação consistiram na procura de outras palavras nas quais ocorresse o fenómeno apresentado, tendo como informantes os colegas brasileiros, e num jogo no qual os alunos previram a forma de produção de palavras com sequências consonânticas.

De acordo com a informação recolhida no questionário de avaliação do primeiro laboratório, a maioria dos alunos considerou ter adquirido conhecimento de forma mais apelativa e eficaz através desta atividade. Paralelamente, a totalidade dos alunos considerou que, após a atividade, ficou mais consciente da variação linguística inerente ao português. Os resultados corroboraram a adequação do modelo de Laboratório Gramatical à turma em questão, bem como ao objetivo de promover a consciência linguística em sala de aula.

Quanto às aprendizagens decorrentes da atividade, foram mencionadas, no questionário, a definição de epêntese, a variação geográfica do português e o facto de existirem várias formas de dizer a mesma palavra. As dificuldades manifestadas pelos alunos situaram-se no primeiro momento de descoberta: alguns alunos consideraram complicado perceber que o fenómeno a identificar não estava relacionado com o sistema vocálico, enquanto outros partilharam ter sido custoso escrever “mal” as palavras na tabela da Ficha 1 (ou seja, formações gráficas como **pineu*). Uma forma de colmatar a primeira dificuldade elencada seria a introdução de um momento prévio, no qual o sistema vocálico do PB fosse introduzido aos alunos como “andaime” do processo de descoberta. A segunda complicação mencionada, por sua vez, corrobora a relevância de introduzir os símbolos fonéticos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI) relativos ao PE nos conteúdos a serem lecionados no ensino secundário, ideia já defendida por alguns autores, nomeadamente Veloso e Rodrigues (2002) e Castelo (2012).

1.4. Laboratório Gramatical 2

O segundo Laboratório Gramatical focou-se na variedade do português falada em Angola. O fenómeno selecionado foi a utilização, em Português de Angola (PA), do pronome clítico “lhe” na função de complemento indireto. Segundo Raposo (2013), “em PM e PA, a forma dativa do pronome pessoal de 3ª pessoa ocorre frequentemente em contextos que em PE exigem as formas acusativas o e a” (p. 175). Com esta atividade, pretendia-se que os alunos, através da comparação com o PA, revissem as funções sintáticas desempenhadas pelos diferentes pronomes clíticos em PE. Este Laboratório teve a duração de 100 minutos.

Os dados linguísticos foram retirados do livro *Os da minha rua*, de Ondjaki. Esta escolha permitiu despertar a curiosidade dos alunos para a leitura desta obra, que faz parte da lista de livros sugeridos para o Projeto de Leitura. Assumiu-se também como uma oportunidade de diversificar a fonte dos dados utilizados nos Laboratórios. Ao contrário do que ocorreu no Laboratório anterior, desta vez os alunos procederam individualmente, havendo um momento final de partilha e discussão das conclusões.

Na primeira ficha, os alunos observaram o seguinte conjunto de frases:

- a) Nós não ligávamos nenhuma ao cão.
- b) Sentimos o cheiro da bebida que sempre acompanhava o camarada professor.
- c) Não sei o que estava a acontecer à professora Genoveva.
- d) Trancou a mulher no quarto, onde ela ficou a chorar a noite toda perto do espelho.
- e) Quando foi abraçado, o tio Chico fez questão de dar um apertozito ao Vaz.
- f) Ele piscou o olho à minha mãe e continuou ainda mais entusiasmado.
- g) Nós até às vezes protegíamos o Jika doutros mais velhos.
- h) Queriam saber se podiam ir visitar o tio Vítor um dia destes.

Era-lhes pedido que reescrevessem as frases, substituindo os segmentos sublinhados por pronomes pessoais, sendo dado um primeiro exemplo: Nós não lhe ligávamos nenhuma. O próximo passo consistiu em dividir as frases de acordo com o tipo de pronome utilizado e em identificar a função sintática por ele desempenhada, através do preenchimento da seguinte tabela (Figura 5):

Figura 5

Tabela de Sistematização dos Pronomes Utilizados e Respetivas Funções Sintáticas

Pronome(s):	Pronome(s):
Frases ____, ____, ____ e ____.	Frases ____, ____, ____ e ____.
Função sintática desempenhada pelo(s) pronomes:	Função sintática desempenhada pelo(s) pronomes:

A Ficha 2 revelou que as frases que tinham observado eram manipulações de excertos do livro *Os da minha rua*. Neste momento, os alunos observaram as frases originais, escritas em PA (português de Angola):

- a) “Nós não lhe ligávamos nenhuma.”
- b) “sentimos o cheiro da bebida que sempre lhe acompanhava.”
- c) “não sei o que lhe estava a acontecer.”
- d) “trancou-lhe no quarto, onde ela ficou a chorar a noite toda perto do espelho.”
- e) “Quando foi abraçado, o tio Chico fez questão de lhe dar um apertozito.”
- f) “Ele piscou-lhe o olho e continuou ainda mais entusiasmado.”
- g) “Nós às vezes lhe protegíamos doutros mais velhos.”
- h) “queriam mais pormenores da piscina e ainda saber se podiam ir lhe visitar um dia destes.”

Neste momento, foi-lhes pedido que comparassem os pronomes utilizados pelo autor com aqueles que haviam utilizado no exercício anterior, seguindo os seguintes passos:

1. Os pronomes nas frases coincidem com os que utilizaste no exercício anterior?
2. Voltando à tabela que preenchestes, qual a coluna que não vai ao encontro dos novos dados?

3. O contraste entre os pronomes que selecionaste e aqueles utilizados pelo autor explica-se devido a uma diferença entre o português europeu e o português de Angola. Consegues identificá-la?

A maioria dos alunos identificou corretamente a diferença entre as duas variedades do português, que foi sistematizada no quadro da seguinte forma: Em português europeu, o complemento direto na 3.^a pessoa é substituível pelos pronomes clíticos “o”/“a” ou “os”/“as”. O complemento indireto, por sua vez, é substituível pelos pronomes clíticos “lhe”/“lhes”. No entanto, no português de Angola, tanto o complemento direto como o indireto são substituíveis pelos pronomes clíticos “lhe”/“lhes”.

A fase final da atividade consistiu numa conversa via *zoom* com o comediante angolano Gilmário Vemba, que, em jeito de *stand up comedy*, falou sobre diferenças entre o PE e o PA, a diversidade linguística existente em Angola e ainda acerca da sua adaptação linguística a Portugal. Para além disto, os alunos puderam observar e confirmar o fenómeno anteriormente elucidado no discurso de um falante nativo de PA. A adequação do convidado à faixa etária e aos interesses dos alunos fez com que estes se envolvessem bastante na atividade, reagindo com entusiasmo a tudo o que ouviam e interagindo através de perguntas e comentários.

As respostas ao questionário avaliador da eficácia da atividade foram positivas, uma vez que a totalidade dos alunos considerou que o estudo da gramática tinha sido mais apelativo do que o costume e que os tinha despertado para uma maior consciência relativamente à variação linguística do português. A maioria dos alunos afirmou não ter tido quaisquer dificuldades com este Laboratório, o que pode ser explicado pelo facto de a professora cooperante ter desenvolvido com os alunos um trabalho sistemático sobre pronomes. A única dificuldade mencionada foi “ler as frases em PA, porque soam de forma estranha”, o que pode revelar preconceito para com aquilo que difere da norma-padrão do PE. Nas aprendizagens, salientam-se a consciência para a variação geográfica do português, o funcionamento do fenómeno apresentado e ainda a utilização de pronomes em PE.

1.5. Laboratório Gramatical 3

O terceiro laboratório gramatical propôs, mais uma vez, a reflexão acerca da variedade brasileira do português, e teve a duração de 100 minutos. Desta vez, foi eleito um fenómeno que não é sistemático em todo o Brasil, chamando assim a atenção para a grande variação linguística existente neste país. Trata-se da palatalização de /s/, em fim de sílaba, em PE e na fala culta do Rio de Janeiro, em oposição à realização alveolar da consoante na generalidade das variedades dialetais do Brasil e na norma de São Paulo (Silva, 2013). O paradigma era composto pelas seguintes palavras: lápis, tosta, persa, mais, consulta, pasta, saco, caras e santo.

Tal como proposto em algumas atividades propostas em Freitas et al. (2012), foi introduzido um momento específico acerca do aparelho fonador. Numa primeira instância, os alunos legendaram uma imagem deste aparelho, tarefa na qual não demonstraram dificuldade.

Na sequência das reflexões feitas, considerou-se adequado introduzir os símbolos fonéticos dos dois sons analisados nesta atividade. Neste sentido, após a legenda do aparelho fonador, previu-se um momento de experimentação vocal, em que, ao tentar produzir o som [ʃ] com a língua mais próxima dos dentes, os alunos perceberiam que isto não era possível, assumindo então a posição da língua como um fator determinante na produção oral. De facto, isto aconteceu, mas não foi imediato, pois, talvez devido à faixa etária, a turma considerou o exercício caricato e acanhou-se, inicialmente, de o fazer.

Em seguida, foi entregue aos alunos uma segunda ficha, a qual conduzia a observação das produções das mesmas palavras por uma falante de PB de São Paulo e uma falante de PE, e a distinção dos casos em que o segmento produzido era [ʃ] daqueles nos quais se produzia [s] (Figura 6). Apesar da existência de áudios para este exercício, estes acabaram por não serem utilizados devido à proatividade de dois dos alunos brasileiros. Ao repararem que proferiam as palavras como a falante gravada, quiseram ser eles a lê-las para os colegas, o que foi ao encontro do objetivo principal: evidenciar e incentivar a variação linguística existente dentro da sala de aula. Esta dinâmica foi muito bem-sucedida e estimulou a interação entre os vários intervenientes.

Figura 6

Segunda Ficha de Apoio ao Laboratório Gramatical 3

Como sabes, o Alfabeto Fonético Internacional tem um símbolo para cada som. Para o exercício que vais realizar, precisas de conhecer o símbolo [s], que representa o som que produzimos, por exemplo, em ‘sal’, e o símbolo [ʃ], que corresponde ao som que produzimos em ‘xaile’.

Ouve os ficheiros áudio, que contêm as palavras abaixo ditas por uma falante de PB (São Paulo) e outra de PE. Atenta na forma como cada falante produz os segmentos sublinhados e preenche a tabela com [s] ou [ʃ].

Palavra	Falante de PB (SP)	Falante de PE
Posta		
Lápis		
Tosta		
Persa		
Mais		
Consulta		
Pasta		
Saco		
Caras		
Santo		

Após o preenchimento da tabela observável na Figura 6, foi solicitado aos alunos que separassem em duas colunas as palavras nas quais os falantes produziram o segmento da mesma forma daquelas em que isso não sucedeu. Por fim, os alunos observaram os dados e, a pares ou em pequenos grupos, escreveram uma hipótese acerca da diferença entre as palavras produzidas da mesma forma e as restantes, tendo chegado à conclusão de que a produção dependia da posição do segmento na sílaba. A denominação do processo fonológico trabalhado apenas foi referida nesta última fase.

A fase de treino e avaliação deste laboratório consistiu na realização de um *quiz*, no qual foram também retomados tópicos anteriores, nomeadamente as vogais epentéticas, núcleo do primeiro laboratório gramatical, e a metátese. O jogo foi criado na plataforma *Quizziz*, uma vez que o *Kahoot* não permitia colocar símbolos fonéticos nos enunciados das perguntas. A turma reagiu muito bem à dinâmica e os resultados foram bastante positivos, tendo vários alunos respondido corretamente à totalidade das perguntas.

De um modo geral, os alunos consideraram este Laboratório eficaz na exploração do tópico da palatalização, bem como na consciencialização para a variação linguística. No entanto, trata-se do único Laboratório que obteve respostas negativas quanto à sua atratividade, o que poderá explicar-se pela mobilização de conteúdos de Biologia na primeira parte da atividade, disciplina com a qual alguns alunos mantinham uma relação complicada.

5. Resultados e discussão

A nova aplicação do questionário no final do ano letivo permitiu analisar a eficácia da intervenção didática na promoção de atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos, bem como no aumento da sua consciência da variação linguística. Neste momento, para além das questões já apresentadas anteriormente, foram adicionados dois espaços para respostas abertas, enunciadas da seguinte forma: “a) Refere algo

relacionado com variação linguística que tenhas descoberto durante estas aulas” e “b) Refere algo que tenha mudado na forma como percecionas a(s) língua(s) e as suas variedades”.

Os resultados demonstram uma evolução positiva por parte dos alunos. Verifica-se que a consciência dos alunos para a variação sincrónica em território nacional aumentou substancialmente: se, no início do ano, oito alunos consideravam o português falado em Portugal uniforme, este número diminuiu para dois alunos (Figura 7). Estes resultados espelham um maior conhecimento de variedades dialetais, mas, dado o trabalho desenvolvido em sala de aula, podem também significar a aceitação de diferentes variedades nacionais do português (e.g., PB ou variedades dos PALOP) como parte da paisagem linguística portuguesa. Observa-se também a diminuição de oito para dois os alunos que consideram a mudança linguística negativa (Figura 8).

Figura 7

Respostas à Pergunta II.2. No Questionário Inicial e no Questionário Final

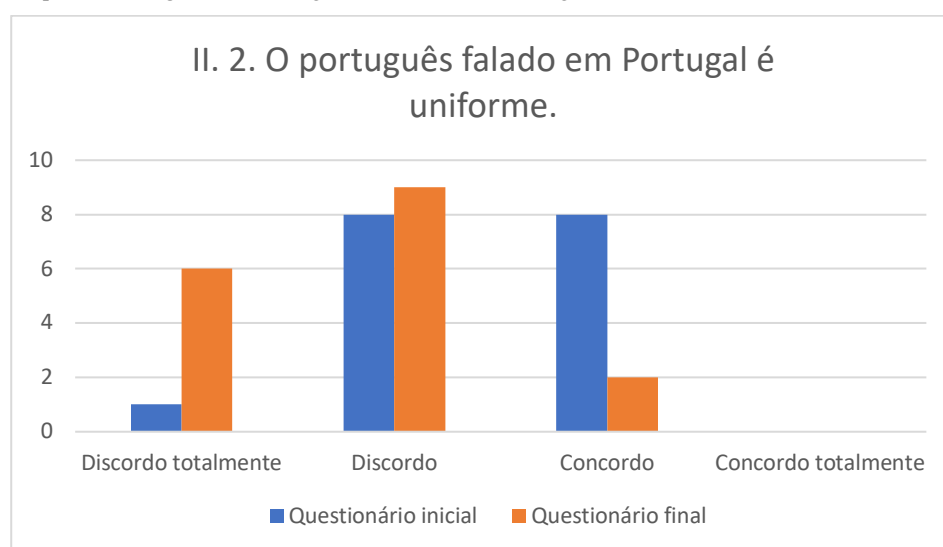
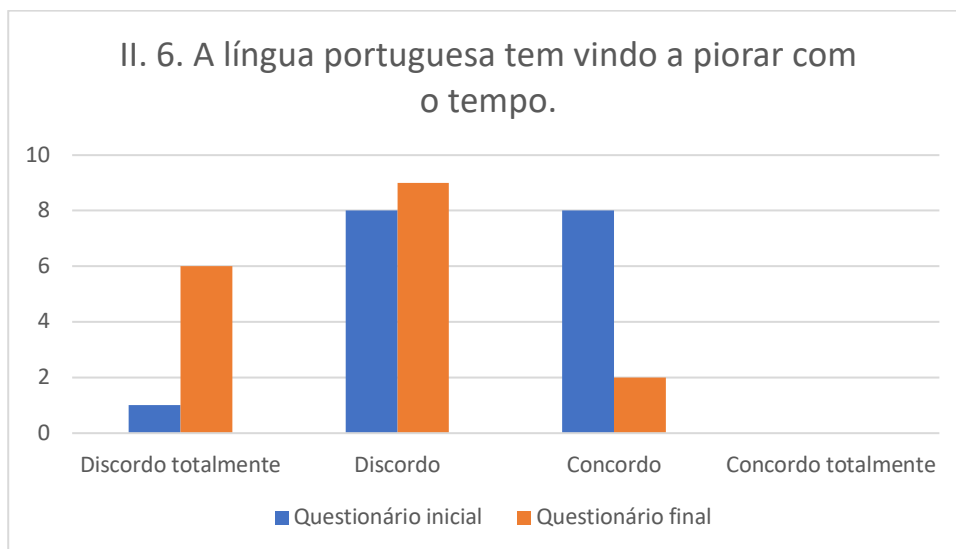


Figura 8

Respostas à Pergunta II.6. no Questionário Inicial e no Questionário Final



Quanto às ideologias e atitudes linguísticas relativamente às diferentes variedades nacionais do português, observa-se igualmente uma mudança: diminuíram de sete para dois os alunos que consideram o PE a variedade mais correta e de seis para dois os alunos que concordam que o PB é inferior ao PE (Figuras 9 e 10). No campo dos alunos que discordam de ambas as afirmações, observa-se também um aumento significativo dos alunos que “discordam totalmente”, o que sugere uma maior certeza da sua opinião. Estes resultados vão ao encontro da hipótese inicial de que a análise contrastiva de características linguísticas de variedades conduziria a uma mudança nas ideologias e atitudes linguísticas dos alunos para com elas, tal como avançado por Siegel (2007), Duarte (2008) e Reaser et al. (2017).

Figura 9

Respostas à Pergunta II.8. no Questionário Inicial e no Questionário Final

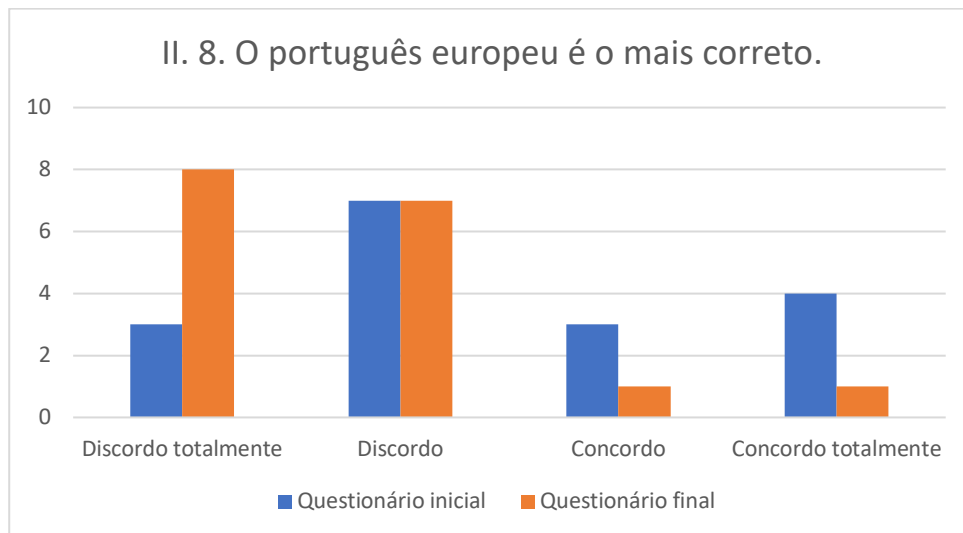
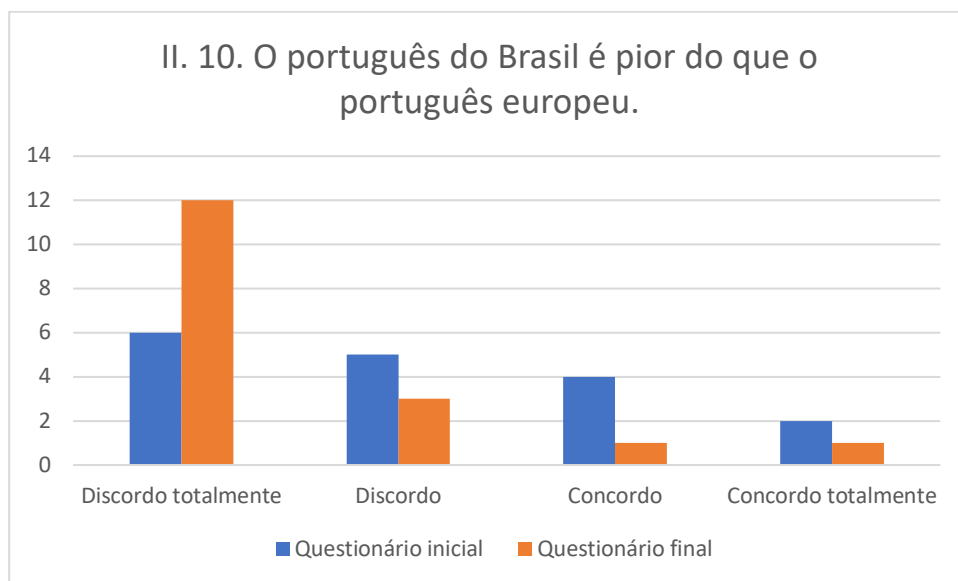


Figura 10

Respostas à Pergunta II.10. no Questionário Inicial e no Questionário Final



Neste ponto, interessa retomar os resultados dos questionários preenchidos pelos alunos após a aplicação dos Laboratórios Gramaticais. Conforme previsto, a seleção deste método indutivo e a mobilização de estímulos autênticos e diferenciados da língua para o ensino da gramática parece ter motivado os alunos (Duarte, 2008; Hazen, 2005; Lobeck, 2005), uma vez que, nos dois primeiros Laboratórios, a aprendizagem da gramática foi

considerada “mais apelativa do que o costume” pela totalidade dos alunos. No último Laboratório, apenas dois alunos discordaram desta afirmação.

Os resultados dos campos de resposta aberta do questionário final vão ao encontro dos dados apresentados relativos às perguntas de posicionamento. Destacam-se algumas afirmações escritas por diferentes alunos que sugerem uma mudança positiva nas suas atitudes para com a variação: “Uma pessoa que fale PB não é menos inteligente nem mais inteligente do que um indivíduo que fale PE”; “Existem várias formas de falar certas palavras, mas todas estão certas.”; “Acho que me tornei mais consciente da variação linguística que existe não só no nosso país, como no mundo, e acho que me tornei mais tolerante quanto à variedade de expressões que se utilizam nas diferentes variedades, por exemplo, da língua portuguesa.”; “Aprendi que as pessoas ao serem de sítios diferentes têm sotaques diferentes e não é isso que as torna mais ou menos inteligentes e importantes que outras.”.

6. Conclusão

Este trabalho tinha como primeiro objetivo perceber se o trabalho sobre variação linguística em sala de aula poderia contribuir para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos. Para o efeito, prepararam-se atividades didáticas promotoras da consciência para a variação linguística, adotando-se o modelo do Laboratório Gramatical de forma a permitir uma observação contrastiva de diferentes variedades. Procurou-se explorar diferentes conteúdos, tendo presente o caráter pluricêntrico da língua portuguesa e atendendo às necessidades e realidades dos alunos.

Os resultados quantitativos e qualitativos desta intervenção didática, que contribuem com dados relativos às atitudes linguísticas dos alunos, tal como definido no segundo objetivo do estudo, assumem-se como evidência empírica que parece corroborar a importância a vários níveis (linguísticos, pedagógicos, atitudinais e motivacionais) da introdução da variação linguística nas aulas de Português do Ensino Secundário.

Como resposta ao terceiro objetivo definido, os resultados obtidos parecem ainda atestar a eficácia do Laboratório Gramatical para momentos de ensino-aprendizagem sobre variação linguística. A investigação sobre este tema é ainda incipiente no contexto português, especialmente no ensino secundário, surgindo como essencial o desenvolvimento de outros trabalhos que fomentem uma discussão saudável e informada sobre o lugar da variação linguística nas escolas.

O percurso da promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de língua, que se prevê longo e frutífero, deverá contar com a relação direta e indispensável entre a teoria e a prática. Espera-se que a investigação linguística e didática tenha em conta as realidades escolares e que os professores, por sua vez, adaptem as suas práticas de acordo com o conhecimento científico. Em jeito de conclusão, destacam-se exemplos de possíveis colaborações entre investigadores e professores neste âmbito: i) recolha e caracterização das tendências atitudinais de alunos e professores relativamente à variação linguística; ii) intervenção na desconstrução de atitudes discriminatórias a partir da partilha de conhecimento linguístico; iii) construção de materiais didáticos para uso em sala de aula que preconizem uma perspetiva pluricêntrica da língua, apoiados em evidência linguística.

Referências

- Andrade, A., & Andrade, E. (2020). Sílabas. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português* (Vol. 3, pp. 3371–5595). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: Descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua materna* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7454>
- Chakraborty, R. (2017). A short note on accent-bias, social identity and ethnocentrism. *Advance in Language and Literary Studies*, 8(4), 57–64. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.4p.57>

- Costa, A. L. (2021). Ensinar Português como língua pluricêntrica: Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras – Revista em Linha*, 4, 23–33. <https://doi.org/10.61248/pel.vi4.141>
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21–40. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2023, 20 janeiro). *The grammar lab footprint* [Comunicação oral]. Colóquio de Homenagem à Professora Inês Duarte, FLUL, Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455–479.
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Implicações para o ensino do português como língua materna*. Edições Colibri.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An introduction to language* (10.^a ed.). Wadsworth.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Giles, H., & Billings, A. C. (2004). Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies. In A. Davies & C. Elder (Orgs.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 187–209). Blackwell.
- Hazen, K. (2005). English LIVES: Language in variation exercises for today's classrooms. In K. Denham & A. Lobeck (Orgs.), *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching* (pp. 181–189). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hazen, K. (2017). Variationist approaches to language and education. In K. A. King, Y. Lai, S. May (Orgs.), *Research methods in language education* (3.^a ed., pp. 145–157). Springer.
- Kinzler, K. D., Shutts, K., DeJesus, J., & Spelke, E. S. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Social Cognition*, 27, 623–634. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.623>
- Labov, W. (1983). The social motivation of a sound change. *Word* 19(3), 273–309. <https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2.^a ed.). Routledge.
- Lobeck, A. (2005). A critical approach to standard English. In K. Denham & A. Lobeck (Orgs.), *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching* (pp. 97–108). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lobeck, A. (2019). Teaching linguistic diversity as the rule rather than the exception. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Orgs.), *Teaching language variation in the classroom: Strategies and models from teachers and linguists* (pp. 76–83). Routledge.
- López García, M. (2020). La clase de lengua como espacio de resistencia a la mirada monocéntrica y unipolar del español. *Didacticae*, 8, 78–96. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.78-96>
- Martins, G. O, Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Universidade Aberta.
- Metz, M. (2018). Exploring the complexity of high school students' beliefs about language variation. *Linguistics and education*, 45, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.02.003>
- Metz, M. (2019). Principles to navigate the challenges of teaching English language variation: A guide for nonlinguists. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Orgs.), *Teaching language variation in the classroom: Strategies and models from teachers and linguists* (pp. 69–75). Routledge.

- Miranda, G. (2021, 3 maio). Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades em Portugal. *Folha de São Paulo*.
- Neuliep, J., & Speten-Hansen, K. M. (2013). The influence of ethnocentrism on social perceptions of nonnative accents. *Language & Communication*, 33, 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.05.001>
- Oliveira, C. R. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2022* (1.^a ed.). Alto Comissariado para as Migrações.
- Plackowski, A. (2019). "Word Crimes" and linguistic ideology: Examining student ideas about language in the English Language Arts Classroom. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Orgs.), *Teaching language variation in the classroom: Strategies and models from teachers and linguists* (pp. 3–10). Routledge.
- Raposo, E. (2013). Pronomes. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 883–918). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reaser, J., Adger, C. T., Wolfram, W., & Christian, D. (2017). *Dialects at school: Educating linguistically diverse students*. Routledge.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2023, 20 janeiro). *The grammar laboratory as a teaching-learning methodology of grammar: an analysis of the path made and to be made in Portugal* [Comunicação oral]. Colóquio de Homenagem à Professora Inês Duarte, FLUL, Universidade de Lisboa.
- Rosa, C. (2023). *Promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de língua materna e estrangeira* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/159279>
- Segura, L. (2013). Geografia da língua portuguesa. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 71–75). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siegel, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: An update. *Language and Education: An International Journal*, 21(1), 66–86. <https://doi.org/10.2167/le569.0>
- Silva, R. V. M. (2013). O português do Brasil. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. 1, pp. 145–153). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Trask, R. L. (2007). *Key concepts in language and linguistics* (2.^a ed.). Routledge.
- Veloso, J., & Rodrigues, A. S. (2002). A presença da fonética e da fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares. In *Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 231–246). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2014). *An introduction to sociolinguistics* (7.^a ed.). Wiley Blackwell.

Anexos

Anexo 1 – Questionário sobre atitudes linguísticas

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as perceções e crenças da turma relativamente às dinâmicas inerentes a uma língua, geralmente denominada *variação linguística*.

Instruções: O preenchimento deste questionário deverá demorar, no máximo, 10 minutos. Peço que leias atentamente as frases e assinales com uma cruz o teu grau de concordância com elas, de acordo com a legenda apresentada. Deverás fazê-lo de forma espontânea e sincera. As respostas são anónimas.

Legenda:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Variedade: divisão temporal, espacial, social ou estilística que se pode aplicar a uma determinada língua e que é definida por um conjunto de marcas linguísticas próprio de uma comunidade restrita. Por exemplo, o português europeu (português falado em Portugal) e o português do Brasil são variedades do português.

Parte I

1. Às vezes, consigo expressar melhor os meus sentimentos numa determinada língua.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
2. Certas línguas são melhores do que outras para alguns propósitos.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Há línguas mais bonitas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. Ao utilizar determinadas línguas, mostro que sou mais inteligente.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. Algumas línguas são mais complexas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Parte II

1. O português que falamos hoje é igual ao português que Camões falava.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

2. O português falado em Portugal é uniforme.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Um falante que pronuncie “baca” em vez de “vaca” está a cometer um erro linguístico.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. É necessário saber como falar e escrever bem português europeu padrão para se ter sucesso neste país.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. Uma pessoa pode falar português europeu padrão em alguns contextos e falar outra variedade noutros contextos sem abdicar de uma parte da sua identidade.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
6. A língua portuguesa tem vindo a piorar com o tempo.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
7. A maioria das pessoas em Portugal não sabe falar bem português.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
8. O português europeu é o mais correto.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
9. Uma pessoa que fale uma variedade não-padronizada do português tem de aprender a falar corretamente a variedade padrão.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
10. O português do Brasil é pior do que o português europeu.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
11. Consigo perceber o nível de inteligência de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
12. Consigo perceber o estatuto social de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)