

A HIPERCORREÇÃO EM REDAÇÕES MODELO ENEM DO SITE UOL EDUCAÇÃO

THE HYPERCORRECTION IN MODEL ESSAYS ENEM OF THE UOL EDUCATION WEBSITE

Sidney Silva Martins (UFLA)¹

Raquel Márcia Fontes Martins (UFLA)²

Resumo: A dificuldade de atingir a norma linguística e o grau de formalidade requerido por avaliações de escrita, como a praticada pelo Enem, descortina a insegurança linguística de muitos estudantes brasileiros. Tal insegurança se materializa nas produções por meio de recursos como a aplicação exagerada de regras — a *hipercorreção*. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar e descrever qualitativamente os usos hipercorrigidos em redações modelo Enem produzidas por candidatos ao exame e corrigidas por profissionais do site UOL Educação. Para isso, analisamos 80 redações do site, catalogamos os usos hipercorrigidos identificados, evidenciando o tipo e a (não) correção por parte do profissional e, por fim, descrevemos cada um dos casos com base nas discussões da Sociolinguística, a partir de Bagno (2021), Bortone e Alves (2014) e Calvet (2002), observando os catalisadores que influenciam os casos identificados — as regras da norma-padrão e o domínio insuficiente, por parte dos redatores, das regras e convenções que regem o português escrito formal. Diante dos resultados, constatamos que a hipercorreção é um fenômeno presente em textos de estudantes candidatos ao exame, sendo majoritariamente identificado e corrigido pelo profissional de língua. No entanto, como indício de insegurança linguística, representa uma questão latente no ensino de português.

Palavras-chave: Ensino de português; Redação Enem; Hipercorreção.

Abstract: The difficulty of achieving the linguistic norm and the degree of formality required by writing assessments such as Enem reveals the linguistic insecurity of many Brazilian students. This insecurity materializes in their productions through resources such as the exaggerated application of rules — *hypercorrection*. In this sense, the aim of this study was to qualitatively analyze and describe the hypercorrected uses in Enem model essays produced by candidates for the exam and corrected by professionals from the UOL Educação website. To do this, we analyzed 80 essays from the site, catalogued the hypercorrected uses identified, highlighting the type and (non)correction by the professional and, finally, described each of the cases based on discussions of Sociolinguistics, based on Bagno (2021), Bortone and Alves (2014) and Calvet (2002), observing the catalysts that influence the cases identified — the rules of the standard norm and the writers' insufficient mastery of the rules and conventions that govern formal written Portuguese. Given the results, we found that hypercorrection is a phenomenon present in the texts of student candidates for the exam, and is mostly identified and corrected by language professionals. However, as an indication of linguistic insecurity, it represents a latent issue in Portuguese teaching.

Keywords: Portuguese teaching; Essay Enem; Hypercorrection.

¹ Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: sidneymartinsletras@gmail.com

² Doutora em Linguística. Docente do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: raquelmartins@ufla.br.

Introdução

Os últimos resultados das pesquisas que avaliam o desempenho escolar em leitura³ e o retrato dos hábitos de leitura no país⁴ revelam que a educação brasileira tem fracassado em um de seus objetivos fundamentais, qual seja, formar leitores proficientes. Na esteira desse problema, parece falhar igualmente na tarefa de formar cidadãos capazes de se comunicar proficientemente por meio da escrita de textos, especialmente em situações que requerem a modalidade escrita formal. Anualmente, o desempenho escrito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o principal mecanismo de acesso à educação superior no país, repercute negativamente na mídia como atestado da inabilidade escritora dos estudantes brasileiros⁵. É importante salientar, no entanto, em que termos a escrita desses estudantes é avaliada.

Segundo a Cartilha do Participante (BRASIL, 2022), na primeira de cinco competências avaliadas, o estudante precisa demonstrar *o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa*, o que é observado por meio da adequação do texto às regras gramaticais e às construções sintáticas comuns à escrita de textos dissertativos-argumentativos. Nesse sentido, os desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular) e os problemas de construção sintática são rigorosamente penalizados na avaliação. Para atingir a nota máxima nessa primeira competência, por exemplo, o candidato não pode ter mais de 1 (uma) falha de construção sintática e mais de 2 (dois) desvios de quaisquer tipos (BRASIL, 2018).

Esse contexto avaliativo parece provocar um problema, que se torna ainda mais evidente quando analisamos as produções escritas desses alunos de perto: a recorrência de escolhas estilísticas controversas e de imprecisões e/ou erros linguísticos que revelam suas tentativas frustradas de atingir um registro linguístico ainda pouco familiar. Nesse sentido, a dificuldade de atingir a norma linguística e o grau de formalidade requerido pelo exame descortina a insegurança linguística dos estudantes — insegurança esta alimentada pelo exame e retroalimentada pela própria escola. Tal insegurança se materializa nas produções por meio de expedientes como: o uso preciosista de vocábulos e conectivos, o uso impreciso do vocabulário (isto é, emprego de palavras em contextos semanticamente inadequados) e a aplicação exagerada de regras — a *hipercorreção*.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar e descrever um desses expedientes — os usos hipercorrigidos —, em redações modelo Enem produzidas por candidatos ao exame e corrigidas por profissionais do site UOL Educação⁶, não só para evidenciar o fenômeno na escrita dos estudantes, mas também para analisar se tal fenômeno é corrigido pelo profissional de língua. Para isso, faz-se necessário identificar as ocorrências de hipercorreção no *corpus* formado; catalogar tais ocorrências, evidenciando-se o tipo de hipercorreção que representam e se foram corrigidas

³ A última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizada no ano de 2018, revelou que, no Brasil, o desempenho escolar em leitura estagnara desde 2009. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁴ Na sua última edição de 2019, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro, indicou que apenas pouco mais da metade da população do país tem hábitos de leitura. Informação disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁵ No Enem ocorrido em 2021, por exemplo, a informação de que apenas 22 candidatos receberam a nota máxima na prova de redação enquanto quase 96 mil candidatos zeraram a avaliação foi amplamente repercutida. Dados disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/03/17/22-nota-maxima-quase-96-mil-zeraram-redacao-enem-2021.htm#:~:text=Quase%2096%20mil%20estudantes%20zeraram,e%20Pesquisas%20Educativas%20An%C3%ADsio%20Teixeira>. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁶ O Banco de Redações do site Uol Educação está disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>.

pelo profissional; e, por fim, descrevê-las com base nas discussões da Sociolinguística — a partir de Bagno (2013, 2021), Bortone e Alves (2014), Calvet (2002), entre outros —, observando-se os catalisadores que as influenciam — as regras da norma-padrão e o domínio insuficiente, por parte dos redatores, das regras e convenções que regem o português escrito formal.

De início, com vistas a compreender melhor o que se tem entendido atualmente por hipercorreção no estudo do português, sob o viés da tradição normativa, fazemos uma retomada de alguns dos principais trabalhos que se voltaram ao tema até então. Na sequência, apresentamos o nosso desenho metodológico; a sistematização dos resultados encontrados, acompanhada da nossa discussão teórica; e algumas ponderações finais sobre o percurso investigativo trilhado.

1 Referencial teórico

A língua não é um simples instrumento de comunicação. Se o fosse, teríamos que admitir que a relação entre falante e língua é neutra (CALVET, 2002). Contrariamente, os estudos linguísticos que assumem o caráter social da língua(gem) — como as pesquisas no campo da Sociolinguística — vêm nos dando provas da relevância dos comportamentos e atitudes dos falantes (crenças, valores e preconceitos sociais) em relação a processos linguísticos, como a variação (cf. FREITAG; SANTOS, 2016; FREITAG, 2016).

Prova elementar desses comportamentos sobre a língua é o processo que Calvet (2002, p. 68) denomina “norma espontânea”, segundo o qual os falantes elegem um modo de falar, em detrimento de outros modos possíveis dentro da sociedade, e alçam-no à categoria de mais “correto” ou mais “legítimo”. Ora, tal eleição não pode ser feita de modo neutro, uma vez que convergem para esse fim atitudes e comportamentos valorativos dos falantes sobre a língua — ou mesmo sobre si e sobre as outras pessoas. Essas percepções subjetivas que os falantes têm sobre a língua são as denominadas *normas linguísticas*. Nas palavras do autor (ibidem, p. 72), as normas linguísticas seriam “o que poderíamos chamar de olhares sobre a língua, de imagens sobre a língua, [...] que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes e comportamentos diferenciados.”

Ampliando a discussão sobre a questão da norma linguística, Faraco e Zilles (2017) tratam da oscilação em torno, principalmente, das nomenclaturas *norma padrão* e *norma culta*, apontando que elas são comumente confundidas, apresentando várias designações: “língua/ variedade/ linguagem/ modalidade culta/formal/ padrão; português/ uso culto/ formal/ padrão; ou ainda *padrão culto*, entre outras.” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 7). Bagno (2013) propõe que se priorize o ensino das variedades prestigiadas (*norma culta*) e das variedades estigmatizadas (*norma popular*), visto que elas estão, de fato, em uso na comunidade, diferentemente da norma padrão, que seria apenas um ideal, um modelo abstrato de língua. As variedades prestigiadas ou norma culta seriam um conjunto de usos efetivamente empregados por falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica. Nelas, aparecem muitos usos não previstos na norma padrão. Já as variedades estigmatizadas seriam aquelas efetivamente empregadas por habitantes do meio rural ou de regiões periféricas urbanas, com baixa escolaridade e baixa renda.

Uma reflexão possível a partir dessas considerações é que é indispensável, no ensino de língua, garantir a ampliação do repertório linguístico dos alunos, não bastando apenas impor um ensino da norma padrão, por esta ser insuficiente para a diversidade de demandas de adequação linguística nas variadas interações. Faraco e Zilles (2017, p. 189) defendem que o ensino de língua “não seja amarrado ao certo-errado e que tome por base, sempre que possível, os resultados de pesquisa sobre a língua falada e escrita”, considerando que todas as variedades apresentam gramática, têm plenitude formal e regularidade passível de estudo.

Isso posto, cabe ressaltar que a prova de redação do Enem, aqui focalizada, avalia cinco competências, dentre as quais, destaca-se para este trabalho a Competência 1, “o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2022). Especificamente, essa competência abarca questões

- de convenções da escrita: acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação);
- gramaticais: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase;
- de escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade;
- de escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem. (BRASIL, 2022, p. 10).

Esses aspectos específicos da Competência 1 – que funcionam como critérios para a correção da redação do Enem – remontam à discussão sobre a questão da norma aqui realizada. Ao considerar essa competência relativa à modalidade escrita formal da língua portuguesa, a prova de redação do Enem focaliza a prática de linguagem da análise linguística/ semiótica. Vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) propõe que esse eixo ou prática seja trabalhado de forma transversal com as outras práticas de linguagem: leitura/ escuta, oralidade e produção textual (escrita e multissemiótica). No eixo da análise linguística/ semiótica, a BNCC dá ênfase à norma-padrão e não à norma culta. Isso pode ser notado, por exemplo, neste trecho que introduz o componente de língua portuguesa no documento:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a **norma-padrão**, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Grifos nossos. BRASIL, 2018, p. 62)

Como a BNCC, que é a orientação curricular em nível nacional, a redação do Enem acaba por priorizar também a norma-padrão, como se mencionou. Nesse aspecto, muitas vezes, até mais do que a própria BNCC, o Enem, mesmo sendo uma avaliação externa à escola⁷, influencia o ensino, principalmente, no 3º ano do Ensino Médio, em que é prática nas escolas que a maior parte das aulas seja de preparação ou “treino” para esse exame (GOMES; FELICE, 2017). Há, dessa maneira, uma distorção no papel do Enem que passa a funcionar também como currículo e não como avaliação apenas. Assim, pode ficar comprometida a proposta de Faraco e Zilles (2017, p. 189) de que o ensino de língua não tenha como referência “o certo-errado” e que seja para ampliar a competência comunicativa do aluno, de modo que ele seja um “camaleão linguístico”, capaz de adequar a sua expressão aos mais diversos contextos sociointeracionais. O Enem funcionando distorcidamente como currículo também contraria a visão de Bagno (2013), de que se deve priorizar

⁷ O Enem se configura como uma avaliação externa, na medida em que é concebido, planejado, elaborado, corrigido e analisado de modo externo à escola. Dentre os seus objetivos, está o de avaliar o sistema de ensino e não a aprendizagem, como o faz a avaliação interna ou de sala de aula. Para aprofundamento sobre esse tópico, consultar Rocha (2014).

o ensino das variedades prestigiadas (*norma culta*) e das variedades estigmatizadas (*norma popular*), e não da norma-padrão.

Voltando à discussão de Calvet (2002) sobre a norma linguística, esse autor destaca que comportamento social de eleger uma forma “certa” de falar em detrimento de outras desenvolve dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos, um relacionado ao modo como o falante encara o seu próprio modo de falar e outro relacionado ao modo como ele encara o modo de falar das outras pessoas. No primeiro caso, o falante busca valorizar a sua fala ou, em vez disso, modificá-la para se adequar à norma de prestígio; enquanto que, no segundo, ele passa a julgar positiva ou negativamente a fala das outras pessoas, tendo como parâmetro essa mesma norma prestigiosa (CALVET, 2002).

Diante desse contexto, quando o falante toma consciência de que suas práticas linguísticas não fazem parte da norma de prestígio, aquela valorizada, considerada “correta”, “legítima”, abre-se espaço para uma atitude de *insegurança linguística*. Tal atitude e sua contraparte são assim conceituadas por Calvet:

Fala-se de *segurança linguística* quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram *sua* norma *a* norma. Ao contrário, há *insegurança linguística* quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam. (CALVET, 2002, p. 72, grifos do autor).

Uma vez que tais comportamentos são tão linguísticos quanto sociais, é importante salientar que as atitudes de (in)segurança linguística têm que ver com as relações de poder dentro da sociedade (em relação a sexo, grupos étnicos, poder aquisitivo etc.). Consequentemente, aqueles falantes que ocupam uma posição de poder na sociedade tendem a se sentir mais seguros linguisticamente por considerarem seu modo de falar *a* norma legítima, ao passo que os falantes que ocupam uma posição subalterna tendem a se sentir inseguros linguisticamente por não praticarem o modo de falar prestigiado. Em decorrência disso, estes falantes, subalternizados também em sua expressão linguística, vão buscar adquirir aquela norma. Nesse movimento, no entanto, podem acabar incorrendo em usos inadequados da língua, como é o caso do fenômeno da *hipercorreção*.

O conceito de hipercorreção é assim apresentado no *Dicionário eletrônico Houaiss*, como sinônimo de “ultracorreção”:

ULTRACORREÇÃO: fenômeno que se produz quando o falante estranha, e interpreta como incorreta, uma forma correta da língua e, em consequência, acaba trocando-a por uma outra forma que ele considera culta; nessa busca excessiva de correção [...], nota-se em geral o temor do falante de revelar uma classe de origem socialmente discriminada; hipercorreção, hiperurbanismo (HOUAISS, 2001 *apud* BORTONE, ALVES, 2014, p. 133).

Saliente-se que, embora haja mais de um termo para denominar o fenômeno, “hipercorreção” é o que vem sendo usado habitualmente nos estudos linguísticos, desde os trabalhos pioneiros de William Labov nas décadas de 1960-70 (BAGNO, 2021), sobre o uso de traços fonéticos por falantes da classe média baixa americana, até os trabalhos mais atuais da hipercorreção, sob a ótica da tradição normativa.

Labov (2008 [1972], p. 155), no âmbito de seu famoso estudo na ilha de Martha’s Vineyard, conceitua hipercorreção como “uma aplicação equivocada de uma regra aprendida imperfeitamente”. O autor exemplifica com a marcação de caso hipercorrigida, utilizada por

falantes da ilha, “Whom did you say is calling?”, cuja forma sem hipercorreção seria “Who did you say is calling” (*Quem você está chamando?*, em português). Nesse estudo de Labov, a hipercorreção utilizada pela classe média baixa é apontada como um fator de propagação da mudança linguística.

Ainda em relação ao conceito de hipercorreção, em uma perspectiva que considera mais a tradição normativa, Bagno (2013, p. 247), na sua *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*, destaca que o falante, “ao tentar se aproximar de um padrão imaginário de língua ‘boa’, acaba ‘acertando demais’ e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa”, a qual tem como base a norma de prestígio. Um exemplo desse fenômeno é a concordância inadequada do verbo *haver*. Por ser um verbo pouco usado na língua falada, tendo disputado lugar com o verbo *ter* para indicar existência, os falantes tendem a incorrer em erro de concordância (do ponto de vista da norma de prestígio), ao usarem-no em contextos mais monitorados, principalmente na escrita formal. Embora, natural e intuitivamente, não façam concordância com sujeito posposto ao verbo, aplicam essa regra num contexto inadequado, com um verbo impessoal como o *haver* (“Houveram muitos casos de dengue na cidade”, por exemplo). Dessa forma, acabam se distanciando das suas práticas linguísticas mais intuitivas, ao passo que não conseguem atingir propriamente a norma de prestígio.

Além disso, Bagno (2013) indica dois princípios sociocognitivos que estariam por detrás desse fenômeno:

1º PRINCÍPIO DA HIPERCORREÇÃO - Entre uma forma A, habitual e espontânea, e uma forma B, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma B em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado. (p. 254)

2º PRINCÍPIO DA HIPERCORREÇÃO - Entre uma forma A, já incorporada à gramática do PB [Português Brasileiro], e uma forma B, presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma B para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar sua imagem. (p. 255).

Esses princípios condizem com os aspectos sociais levantados por Calvet (2002) na sua definição para o fenômeno. Segundo o autor: “Essa prática [a hipercorreção] pode corresponder a estratégias diferentes: fazer crer que se domina a língua legítima ou fazer esquecer a própria origem” (ibidem, p. 78). Por meio de tais aspectos, coadunados com os princípios apresentados por Bagno (2013, p. 80), fica evidente que, embora seja um fenômeno materializado nos discursos, a hipercorreção existe como uma *estratégia* com clara *função social*, qual seja, a de buscar valorização social por meio da língua.

Ao se discutir sobre o fenômeno da hipercorreção, faz-se necessário, também, indicar a influência da instituição responsável por colocar os falantes em contato com a norma de prestígio mediante seu ensino — a escola. Para Labov (2008 [1972]), a escola tem grande responsabilidade como causadora do fenômeno, uma vez que ela, ao mesmo tempo em que ensina a norma-padrão, incute um sentimento de insegurança linguística nos educandos. Ademais, de acordo com o autor, esse fenômeno resultaria de dois fatores: 1) da insegurança linguística do aluno diante das pressões escolares quando ainda não conseguiu interiorizar as regras da norma-padrão (a redação de textos em estilo formal seria um exemplo dessa pressão); e 2) de uma tendência do aluno a imitar os padrões linguísticos da classe média — uma “hipercorreção de cima”, nos termos do autor —, adotados pela escola.

Em relação ao português brasileiro, a norma de prestígio almejada e aquela que vem sendo objeto de ensino nas escolas é a *norma-padrão* (BORTONE, ALVES, 2014). Essa norma escolar, no entanto, não diz respeito ao uso *normal* da língua, como a língua de fato é, mas ao uso *normativo*, isto

é, como a língua *deve ser*, de acordo com as prescrições da gramática normativa (BAGNO, RANGEL, 2005). Esse contexto é problemático na medida em que, ao desconsiderar a diversidade e os usos sociais da língua, as escolas fomentam a insegurança linguística de seus estudantes, além de não contribuírem para a ampliação do exercício da cidadania desses indivíduos. Afinal, um bom falante é aquele que sabe adequar sua fala às circunstâncias sociais que se lhes apresentam e, portanto, que “sabe mover-se entre as variedades do seu idioma” (FIORIN, 2019, p. 23).

Diante de tal paradigma, é importante ressaltar a concepção de *erro linguístico* apregoada pela escola, proveniente da concepção de que a língua é *homogênea* — apresenta um único padrão para todas as situações de uso e, portanto, qualquer norma que fuja a esse padrão é considerada erro — e *estática* — deve seguir a norma de épocas passadas, numa atitude de negação às mudanças linguísticas (FIORIN, 2019). Essa concepção de erro, embora ainda não superada nas escolas, já é refutada pelos estudos linguísticos, assim como vem sendo um fator de atenção nos esforços de aplicação das pesquisas sociolinguísticas na escola, por meio da chamada Sociolinguística Educacional.

Por outro lado, como nos adverte Bortoni-Ricardo (2014), devido a interpretações erradas dos textos técnicos da Sociolinguística, a escola concluiu que, por não serem as variantes linguísticas erros, elas não deveriam ser corrigidas — no sentido de mostrar sua adequação aos contextos — sob o risco de gerar insegurança linguística nos estudantes. Tal procedimento não é só danoso, uma vez que deixa os alunos suscetíveis à crítica e ao estigma social, como pode explicar a perpetuação de outros usos inadequados da língua, como o é a hipercorreção.

Diante desse cenário, pesquisas sobre o fenômeno da hipercorreção vêm sendo realizadas no Brasil, sob várias perspectivas — interfaces entre a Análise do Discurso e a Sociolinguística (cf. AZAMBUJA, 2012); aquisição da escrita na alfabetização (cf. SILVA JÚNIOR, 2015); e escrita na universidade (cf. BELGA, 2019). Não obstante, é evidente a necessidade de continuar investigando cientificamente sobre o fenômeno, principalmente na interface entre a Sociolinguística e a Educação. Dessa forma, poderão ser repensadas as relações entre a ação escolar e a perpetuação da hipercorreção nas práticas linguísticas dos alunos, especialmente na escrita formal, quando o uso da norma de prestígio é requerido e situações de preconceito e estigma linguístico podem ser ensejadas.

2 Metodologia

Esta pesquisa tem um caráter descritivo (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007). Ela buscou analisar e descrever os usos linguísticos de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em produções textuais hospedadas no site UOL Educação. Escolhemos esse sítio para coleta de dados por ser uma fonte reconhecida nacionalmente no meio educacional, além de oferecer um banco de acesso aberto e gratuito a redações do modelo Enem — nosso objeto de pesquisa — e contar com a correção comentada dessas produções por profissionais.

Cabe esclarecer que o Enem é constituído de quatro provas objetivas e uma prova de redação, a qual interessa, mais de perto, a este trabalho. A prova de redação apresenta uma proposta de produção de texto escrito em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de relevância “social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2022). São avaliadas competências que devem ter sido desenvolvidas na educação básica. Nessa prova de produção escrita, demanda-se que o candidato defenda, respeitando os direitos humanos, um ponto de vista a respeito do tema tratado, por meio de argumentos consistentes, com coerência e coesão. Também, o examinando deve propor uma intervenção social para o problema tratado no texto. É exigida a modalidade escrita formal da língua (Competência 1), aspecto ao qual se relaciona o fenômeno da hipercorreção, focalizado no presente estudo.

No site UOL Educação, são publicadas propostas de redação com a formatação do Enem, em relação às quais os candidatos podem, voluntariamente, escrever e ter seu texto corrigido por profissionais. Os textos produzidos não são identificados e recebem intervenções diretas e comentários particulares sobre inadequações de ordem linguística e textual identificadas pelo corretor. É, portanto, um objeto de análise produtivo para os fins desta pesquisa, uma vez que buscamos justamente identificar e analisar os erros motivados por hipercorreção e se são corrigidos pelo profissional de língua.

Durante o segundo semestre de 2022, analisamos 80 (oitenta) redações sobre quatro propostas de temas diferentes — são eles: *Ciência, tecnologia e superação dos limites humanos*⁸, *Qualificação e o futuro do emprego*⁹, *Carnaval e apropriação cultural*¹⁰ e *O Brasil e o conflito: defesa do meio ambiente x desenvolvimento econômico*¹¹ —, sendo 20 (vinte) redações corrigidas por proposta. Para esta análise, buscamos identificar as ocorrências de hipercorreção segundo a listagem realizada por Bagno (2021). É importante salientar que, embora o autor tenha buscado elencar casos de hipercorreção com o objetivo didático de instruir o leitor sobre como evitar a hipercorreção na escrita formal, à maneira de um manual de escrita, seu trabalho parte de uma análise descritiva de dados linguísticos reais, em textos que circulam socialmente, nas mais variadas esferas sociais, e representa, portanto, fonte válida para os objetivos deste trabalho.

A catalogação dos dados foi feita em planilha do Excel. Nela registramos os excertos em que havia alguma ocorrência de hipercorreção e, além disso, os identificamos pelo tema e pelo link que dá acesso à íntegra do texto do qual eles foram extraídos. Por fim, identificamos se a ocorrência de hipercorreção foi ou não identificada e corrigida pelo profissional do site.

3 Resultados e discussões

Bagno (2021) elenca pelo menos 21 (vinte e um) tipos diferentes de hipercorreções. No *corpus* escolhido para análise, identificamos 9 (nove) desses tipos e mais 1 (um) não elencado, os quais estão identificados, no Quadro 1 a seguir, pelo número de ocorrências e pelo contexto (exemplo) em que aparecem nas produções textuais analisadas.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa

Tipos de Hipercorreção		Nº de Ocorrências	Exemplo ¹²	Correção
I	Tratar-se de	1	<i>Nos apropriamos de conhecimentos, hábitos, músicas e de diversos elementos culturais, assim como no caso do alfabeto fenício, por se tratarem [tratar] de elementos que não se caracterizam como monopólio, ou seja, posse exclusiva ou propriedade de um só.</i>	Sim
II	Cujo o	1	<i>Além disso, convém lembrar que ao longo dos processos de Revolução do Trabalho, considera-se o mais eficiente, o Toyotismo, cujo a [cuja] principal característica foi moldar a produção à demanda.</i>	Sim

⁸ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/ciencia-tecnologia-e-superacao-dos-limites-humanos.htm>. Acesso: 13 jun. 2023.

⁹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/qualificacao-e-o-futuro-do-emprego.htm>. Acesso: 13 jun. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/carnaval-e-apropriacao-cultural.htm>. Acesso: 13 jun. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/lista/proposta201012.jhtm>. Acesso: 13 jun. 2023.

¹² Para alcançar maior clareza e economia na identificação das ocorrências de hipercorreção, omitimos as intervenções do corretor sobre outros tipos de inadequações linguísticas, ao passo que destacamos em negrito as ocorrências de hipercorreção e a correção feita pelo profissional (entre colchetes).

III	O porquê	1	<i>Se, por um lado, ambientalistas de órgãos das Nações Unidas agravam o problema da mudança climática a um nível falso, por outro lado, pior seria se eles dissessem que estar tudo bem, que não há o porquê de [não haver por que] se preocupar com este problema agora.</i>	Sim
IV	Concordância de haver impessoal	2	<i>investir mais na educação, impulsionar a economia do país para hajem [haja] novos postos de trabalhos e assim facilitarem o emprego a todos, sem exclusão.</i>	Sim
V	O qual	2	<i>Contudo, o intercâmbio cultural é completamente diferente, pois trata-se de uma homenagem a qual [que] considera a história e as batalhas de uma cultura como aspectos fundamentais para retratá-la com veracidade.</i>	Sim
VI	“O mesmo” com pronome	5	<i>Muitas vezes os indivíduos nem percebem essa influência, levando os mesmos [o que os leva] a aderirem características de outras culturas.</i>	Sim
VII	Emprego incorreto da ênclise	6	<i>Por encontrar-se em uma região de tamanha profundidade, é necessário que desenvolva-se [se desenvolva] uma tecnologia adequada para que durante a extração do petróleo não ocorra o que aconteceu no golfo do México, o qual foi o segundo maior vazamento de petróleo até então registrado.</i>	Sim
VIII	Onde	7	<i>Apropriação cultural foi um tema muito debatido após o carnaval de 2020 onde [quando] houve até famosos que fizeram esta atitude.</i>	Sim
IX	Crase – não elencado em Bagno (2021)	8	<i>Na antiguidade, a atribuição de super-poderes à [superpoderes a] seres mitológicos foi de suma importância...</i>	Sim
X	Possuir	18	<i>Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é importante destacar que o Brasil possuía uma taxa de desemprego de 11,2% no final de 2019, aproximadamente 12 milhões de pessoas.</i>	Não

Fonte: Autoria própria (2023).

Em termos gerais, todos esses casos de hipercorreção refletem a tentativa de acerto de um redator frente ao desafio de escrever um texto no registro formal da língua. No entanto, ainda nos parece possível agrupar tais casos de acordo com dois importantes catalisadores da hipercorreção no desempenho escrito: (1) as regras da norma-padrão e (2) o domínio insuficiente, por parte do redator, das regras e convenções que regem a norma culta formal.

No primeiro grupo, elencamos os casos de hipercorreção provocados pela postura inflexível da tradição normativa em relação a alguns usos ou regras que não se ancoram na realidade do português falado e escrito contemporâneo, mas numa língua idealizada, irreal, viável somente nos compêndios gramaticais — o que configuraria a norma-padrão, discutida anteriormente. Em termos educacionais, essa pressão normativa tem resultado na desidentificação linguística dos estudantes e em tentativas frustradas de realização quando da produção escrita. São eles: I – *Tratar-se de*; V – *Concordância do haver impessoal*; VI – *O qual*; e VIII – *Emprego incorreto da ênclise*.

No segundo grupo, elencamos os casos de hipercorreção provocados não pelas regras muitas vezes ilógicas de uma tradição normativa, senão pelo domínio insuficiente, por parte dos estudantes, das regras e convenções da modalidade escrita formal da língua encontrados factualmente nos textos que circulam socialmente — o que configuraria a norma culta —, mas que, por algum motivo, não foram efetivamente assimilados na educação básica escolar. São eles: II – *Cujo o*; III - *O porquê*; VI - *"O mesmo" como pronome*; VIII – *Onde*; IX – *Crase*; X – *Possuir*.

A partir de agora, analisamos e descrevemos cada um desses casos.

3.1 Primeiro catalisador da hipercorreção: as regras da norma-padrão

Os casos I e V do nosso *corpus* têm motivações bem semelhantes, porque refletem casos de hipercorreção decorrentes da influência normativa sobre a concordância verbal no Português Brasileiro (PB). Isso porque a tradição normativa orienta que deve ser feita concordância de número entre o verbo e o sujeito, mesmo quando este aparece posposto àquele. Embora seja uma regra sabidamente contraintuitiva para os falantes do PB, na escrita formal ela tende a ser realizada. Nos casos I e V, vemos tentativas frustradas de realização dessa regra.

Em relação ao caso I, vemos no nosso exemplo que o redator emprega a locução *tratar-se de*, uma fórmula fixa, no plural (BAGNO, 2021). Com isso, ele faz uma tentativa de concordância do verbo com o substantivo posposto (“elementos”), o qual presume ser o sujeito da oração, e ignora a presença da preposição “de”, indício incontestado da função de complemento indireto desempenhada pelo termo. Esse caso de hipercorreção é identificado e corrigido pelo corretor.

No caso V, temos uma situação parecida, mas com um elemento linguístico diferente — o verbo impessoal “haver”. Como prevê a norma gramatical, esse tipo de verbo não deve ir para o plural, uma vez que o substantivo que o acompanha desempenha a função de complemento, e não de sujeito, como se poderia presumir, ao se fazer uma analogia equivocada com a regra geral de concordância do PB. É o que acontece no nosso exemplo. Mais uma vez, o redator, na ânsia por correção, acaba por fazer uma concordância em excesso, entre o verbo “*haver*”, impessoal, e o núcleo nominal “*novos postos de trabalho*”, complemento, e não sujeito, desse verbo. Esse caso de hipercorreção também é identificado e corrigido pelo corretor.

Outro caso de hipercorreção motivado por prescrições normativas é o que pode ser identificado no caso VI. Segundo Bagno (2021), podemos considerar esse caso como o sintoma de uma série de prescrições propagadas pelos docentes, entre elas a orientação de que se deve evitar a palavra *que* na escrita de textos. Quando descuidada, essa orientação acaba por criar no estudante a necessidade de evitar tal palavra a qualquer custo, a ponto de incorrer em usos inadvertidos de outras formas linguísticas, como *o qual* (e suas variações), para substituí-la. Como resultado, o estudante usa esta última forma em excesso e, quase sempre, de modo inadequado no texto.

É o que acontece no exemplo do nosso *corpus*. No trecho “*uma homenagem a qual considera...*”, o pronome *a qual* funciona como sujeito de uma oração adjetiva cujo verbo (“considerar”) é transitivo direto, isto é, não rege preposição. Nesse contexto, o uso do pronome relativo *a qual* só é previsto quando há a necessidade de evitar possíveis ambiguidades sintáticas. Dessa forma, percebe-se mais uma inadequação motivada pela tentativa de se encaixar na norma e de dominar uma escrita mais elaborada. Tal inadequação não é ignorada pelo corretor, que a identifica e corrige.

O último caso que tem essa mesma motivação é o VIII, sobre um aspecto polêmico nas discussões gramaticais e normativas do PB — o emprego da ênclise. Esse tema é controverso porque as prescrições normativas que incidem sobre a colocação pronominal tendem a ignorar a regra geral do PB — qual seja, próclise ao verbo principal (BAGNO, 2021). Ao desconsiderar a tendência natural de uso da língua, esses preceitos gramaticais incutem a ideia de que o uso mais incomum é o mais correto, de tal forma que muitos falantes/redatores buscam realizá-los nos seus textos, ainda que de modo inadvertido.

Como resultado disso, no exemplo do nosso *corpus*, a regra geral de emprego da próclise é ignorada em favor do emprego, considerado inadequado, da ênclise. Segundo as prescrições mais puristas, baseadas apenas pelo aspecto sintático do fenômeno, haveria uma espécie de “atração” vocabular entre os pronomes oblíquos átonos e algumas formas linguísticas, como *não*, *quê*, certas conjunções e outros vocábulos (BECHARA, 2009, p. 587). No exemplo em questão, constatamos a influência dessa teoria de “atração” na correção do profissional do site, o que decorre dos próprios critérios de avaliação do Enem em relação à colocação pronominal (BRASIL, 2019). Ele

sinaliza como inadequada a ênclise do átono *se* em relação ao verbo “*desenvolver*”, por haver uma dessas formas presumidamente atrativas — o *quê*.

3.2 Segundo catalisador da hipercorreção: o domínio insuficiente das regras e convenções da norma culta formal

O caso II de hipercorreção diz respeito ao uso de um pronome que não faz parte da intuição linguística dos falantes do PB, e quase sempre só aparece em construções da língua escrita formal — o pronome *cuj*. Pelo seu caráter de “corpo estranho” na língua (BAGNO, 2021), o uso adequado desse pronome confunde até mesmo os redatores mais experientes. Exemplo disso é a tendência de usá-lo acompanhado de artigo, em construções como *cuj* *o* (e suas variações).

No exemplo do nosso *corpus*, o redator até usa o pronome num contexto semântico adequado, isto é, ao indicar a ideia de posse entre um termo antecedente (“Toyotismo”) e um termo sucessor (“principal característica”), no entanto, por usar o pronome relativo acompanhado de artigo (“*cuj* *a*”), tem seu texto rigorosamente corrigido pelo profissional do site.

O caso III também reflete uma dificuldade comum para quem precisa escrever seguindo as regras e convenções da escrita formal: a distinção entre as quatro formas diferentes de grafar o porquê. O exemplo do nosso *corpus* reflete essa dificuldade. O redator usa “*não há* o porquê *de se preocupar com este problema agora*”, quando poderia usar a forma *por que*, para indicar uma pergunta indireta. O corretor, inclusive, faz uma intervenção nesse sentido.

Bagno (2021) explica que esse tipo de ocorrência pode ter relação com a dificuldade das pessoas em distinguir *por que* (geralmente usado em início de perguntas diretas) e *porque* (conectivo que expressa explicação), levando-as a usar, em perguntas indiretas, a forma *o porquê* (substantiva). Como adverte o autor, o uso desta última forma é previsto na língua, mas soa menos natural e exige uma reestruturação da oração, com o emprego da preposição *de* e a reformulação do tempo verbal no infinitivo — no exemplo, tal reestruturação é realizada pelo redator (“o porquê de se preocupar”). Todavia, essa ocorrência, quando cotejada com outras semelhantes, nos parece curiosa porque reflete certa tendência — a de adornar a escrita para, ilusoriamente, torná-la mais formal.

O caso VI é mais um exemplar dessa tendência. Diz respeito ao uso de *o mesmo* (e suas variações) como pronome relativo em textos escritos formais. No exemplo do nosso *corpus*, o redator usa desse recurso para retomar o termo da oração principal “*os indivíduos*”, em vez de usar estruturas linguísticas mais adequadas para esse fim, como a forma *os*, a exemplo do que sugere o corretor.

Este é, possivelmente, um dos casos mais eloquentes da insegurança linguística dos estudantes na escrita de textos formais; expressa a crença, alimentada pela escola, de que escrever bem é fatalmente escrever difícil. Concordamos com Bagno (2021, p. 23) de que casos como esse escondem, sob um “brilho falso, [uma] falsa elegância, [um] rebuscamento oco e desnecessário”, a inabilidade na produção textual dos nossos estudantes. E, por isso mesmo, merece toda nossa atenção e esforço investigativo.

Mais um caso que manifesta tal insegurança linguística na escrita é o uso do relativo *onde* — nosso caso VIII. É sabido que esse pronome tem passado por um processo de *discursivização* na língua, isto é, se esvaziado semanticamente para servir como simples organizador do discurso falado ou escrito (BAGNO, 2021). Isso tem provocado seu uso reiterado em textos (orais e escritos) sem referência clara a lugar, seu significado original. É o que, mais uma vez, se constata no nosso *corpus*.

No nosso exemplo, o redator usa *onde* para retomar o termo anterior “*o carnaval de 2022*”, que não indica um lugar (concreto ou figurado), mas um momento, um período temporal. O

corretor reconhece essa inadequação e, inclusive, sugere como correção a troca de *onde* por *quando*. Embora reconheçamos o processo linguístico que esse pronome tem passado, seu uso reiterado demonstra uma tentativa deficiente de organização do texto escrito formal, com o qual os redatores parecem não ter muita familiaridade.

O caso IX não foi elencado por Bagno (2021) em sua listagem de ocorrências comuns de hipercorreção em textos escritos formais. Mas decidimos trazê-lo porque ele desvela uma das grandes dificuldades de escrita no português, não só entre os estudantes da educação básica, além de ser mais um dos aspectos passíveis de penalização pelo Enem (BRASIL, 2019) — o uso correto do acento indicativo de crase. É possível constatar que a inadequação no uso desse diacrítico não só revela uma mera dificuldade de apreensão do conteúdo gramatical escolar, mas também o esforço, muitas vezes frustrado, de acessar a escrita formal.

Isso porque constata-se que o redator reconhece a existência do fenômeno da crase — a contração de *a* (preposição) e *a* (artigo) — e sabe que, em situações formais de escrita, precisa sinalizá-lo por meio do acento grave (´). Mas, por não reconhecer suficientemente as situações em que tal fenômeno ocorre (o que, na escola, é ensinado por meio de listas de “quando (não) usar a crase”), exagera no uso daquele sinal gráfico. Erra pelo excesso, portanto. No exemplo do nosso *corpus*, o redator usa o acento grave indicativo de crase antes de um termo no plural (“seres mitológicos”), não determinado por artigo (que, aliás, se o fosse, receberia o artigo masculino *os*). Todo esse contexto desfavorece o fenômeno da crase e, conseqüentemente, torna indevido o uso do acento grave.

O último caso identificado no nosso *corpus* diz respeito ao uso do verbo *possuir*. Segundo Bagno (2021), a ideia de que o verbo *ter*, um dos mais empregados na língua, seria pouco “s sofisticado” para figurar em textos escritos formais tem levado aqueles redatores menos proficientes a trocá-lo por *possuir*, mesmo quando não há no enunciado uma ideia de posse. Em decorrência disso, tem-se usado este último verbo seja como curinga, em construções em que outro verbo poderia conferir maior precisão semântica, seja seguido de complementos que são pouco adequados à sua semântica.

No exemplo retirado do nosso *corpus*, vemos o verbo *possuir* seguido de um complemento pouco adequado (“uma taxa de desemprego”), quando outros verbos como *apresentava*, *contava com* ou mesmo *ter* poderiam conferir maior precisão semântica ao enunciado.

Por fim, é importante notar que, em nenhum destes supostos casos de hipercorreção do verbo *possuir*, o profissional do site interveio, diferentemente do que aconteceu, reiteradamente, nos demais casos de hipercorreção identificados e analisados anteriormente em nosso *corpus*. A não correção dessas ocorrências nos leva a questionar se tal verbo tem passado por um processo de mudança, a ponto de não ser rejeitado, por parte do profissional, como um uso linguístico inadequado, hipercorrigido — passível de correção, portanto.

Ao fazer essa constatação, relembramos a ressalva feita pelo próprio Bagno (2021) em relação ao caráter transitório da sua listagem, uma vez que os usos hipercorrigidos de hoje podem, como demonstra a própria história da língua, vir a figurar como as formas linguísticas corretas do amanhã.

Considerações finais

No presente trabalho, buscamos analisar e descrever qualitativamente o fenômeno linguístico da hipercorreção em textos de estudantes que se candidatam para o Enem, com o objetivo de evidenciar como a inabilidade na escrita de textos formais leva esses atores a se utilizarem de alguns recursos, entre os quais a hipercorreção, para camuflar o domínio insuficiente das regras e convenções que regem o registro formal do português.

Tendo em vista esse propósito, formamos um *corpus* com redações modelo Enem hospedadas no site UOL Educação e catalogamos os tipos de hipercorreção identificados, assim como a correção feita pelo profissional do site. Os resultados da análise confirmam que a hipercorreção é um fenômeno presente em textos de estudantes candidatos ao exame. E, como indício de insegurança linguística, é um problema a ser percebido e combatido não só por professores de língua, mas também pela própria instituição escolar, que tem tradicionalmente propagado esse sentimento de insegurança nos seus educandos (LABOV, 1972 *apud* BORTONE, ALVES, 2014).

Além disso, os resultados encontrados nos levam à constatação de que, na quase totalidade dos casos, o fenômeno da hipercorreção é avaliado negativamente pelo profissional do site, uma vez que ele identifica e corrige a maior parte das ocorrências. Isso não significa dizer, no entanto, que os profissionais de língua (especialmente os professores) reconhecem o fenômeno tal como ele é, em relação às suas causas e particularidades. Este é, por sinal, um aspecto importante a ser investigado em trabalhos futuros.

Por fim, acreditamos que mais um aspecto importante a ser focalizado em investigações futuras seja o suposto processo de mudança por que o verbo *possuir* tem passado — como aventado na nossa análise —, haja vista ter sido, no nosso *corpus*, a única ocorrência de hipercorreção a não ser rejeitada e corrigida pelo profissional do site.

Referências bibliográficas

AZAMBUJA, Elizete Beatriz. **O funcionamento ideológico no fenômeno da hipercorreção**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_6739f5870e3bceacca2c0d5cd2a5d2e6. Acesso em: 30 mar. 2023.

BAGNO, Marcos. **Falsas elegâncias: como evitar a hipercorreção na escrita formal**. São Paulo: Parábola Editoria, 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/mp4du963jppp91r/Falsas_elegancias.pdf?dl=0. Acesso em: 30 mar. 2023.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELGA, Juliana dos Santos. **Hipercorreção na escrita acadêmica: uma análise de textos de alunos da graduação em Direito**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-B9LHU6>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: Material de Leitura (Módulo 03 – Competência 1). INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer**: Norma Linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, José Luiz. A questão do erro linguístico. **Guavira Letras**, Três Lagoas/MS, v. 15, n. 31, p. 22-37, set./dez. 2019.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 4, p. 889-917, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTOS, Adelmileise de Oliveira. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. **LOPES, N. da S.; ARAÚJO, SS de F**, p. 109-122, 2016.

GOMES, Livia Z.; FELICE, Maria Inês V. Índícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa a partir do Novo Exame Nacional do Ensino Médio. **Domínios de Lingu@gem**. vol. 11, n.1, p. 208-232, jan./mar. 2017.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

ROCHA, G. . Avaliação Externa. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE - Termos de**

Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Ceale-Fae-UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em 6 jun. 2023.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes. Hipercorreção: marcas linguísticas na modalidade escrita de alunos no processo de alfabetização. **Revista Philologus**, ano 21, n. 62, p. 74-92, maio/ago. 2015.

UOL EDUCAÇÃO. Banco de Redações. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Submetido em 11/04/2023

Aceito em 19/05/2023